

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

Випуск 1 (11)  
2026 рік

Науковий  
журнал

---

**ГУМАНІТАРНІ СТУДІЇ:  
*ІСТОРІЯ  
ТА ПЕДАГОГІКА***

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

---

Тернопіль  
ЗУНУ  
2026

**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 1 (11)  
2026**

*Затверджено рішенням Вченої  
ради ЗУНУ, протокол № 8  
від 29 квітня 2026 р.*

**Issue 1 (11)  
2026**

**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)

КРИСЬКОВ Андрій Анатолійович, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри інформаційної діяльності та соціальних наук, Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя (Україна)

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

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

ФІГУРНИЙ Юрій Степанович, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (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 Ополі (Республіка Польща)

КОНДРЛА Петер, доктор філософії, професор кафедри релігієзнавства, Університет Костянтина філософа в Нітрі (Словацька Республіка)

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)

РОМАНИШИНА 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 Амантус, 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 Славомір, доктор філософії, декан економічно-гуманітарного факультету Академії прикладних наук Вищої школи Управління та Адміністрації в Ополі (Республіка Польща)

---

# ЗМІСТ

---

---

## ІСТОРИЯ

**Тетяна БЕВЗ**

ГЕНЕЗИС КОГНІТИВНОГО ПРОТИБОРСТВА: ІСТОРИЧНА  
РЕТРОСПЕКТИВА ТА СУЧАСНІ ПАРАДИГМИ 12

**Сергій ВАЛЬЧУК**

УКРАЇНСЬКА ДІАСПОРА США: ЗБЕРЕЖЕННЯ КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ 27

**Ігор ДАЦКІВ, Ірина НЕДОШИТКО**

МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР ВТРАТ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ  
УКРАЇНИ В ПЕРІОД ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ 43

**Дмитро КВАСОВСЬКИЙ**

УКРАЇНСЬКО-ТУРЕЦЬКІ ВІДНОСИНИ В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРИОГРАФІЇ  
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ): ЕВОЛЮЦІЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ 56

**Олександр КОЛЕСНИК**

УКРАЇНСЬКА ГРОМАДА В УГОРЩИНІ: ІНСТИТУЦІЙНИЙ РОЗВИТОК  
ТА КУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПЕРІОД 1991–2022 РР. 73

**Михайло ЮРІЙ, Назарій ХРИСТАН**

КАТЕХИЗИС В ІСТОРІЇ ЦЕРКВИ ВІД ВИНИКНЕННЯ  
ДО ЕПОХИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ 93

---

# ПЕДАГОГІКА

**Вадим АДАХ**

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ  
ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЄКТУВАННІ ОСВІТНЬОГО  
КОНТЕНТУ 104

**Мар'яна БІЛАК**

ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ ПЕРЕДУМОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ 115

**Ірина БІЛОУС**

ЦИФРОВІ ПІДХОДИ ДО БЕЗПЕКОВОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДЛЯ СТАЛОГО РЕГІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 125

**Віталія ГАРАПКО, Наталія ТЕЛИЧКО, Вікторія ВАСИЛЬЧУК, Мар'яна ГАРАПКО**

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ  
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ 138

**Михайло ДЕМ'ЯНЧУК**

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ  
В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ 155

**Антоніна ДЕМ'ЯНЮК, Віктор КАВЕЦЬКИЙ**

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ  
ТА ОХОРОНИ ПРАЦІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ 164

**Наталія ДУБ**

АНАЛІЗ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ  
ОСВІТИ З ІНВАЛІДНІСТЮ ТА ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ  
З УРАХУВАННЯМ РІЗНИХ НОЗОЛОГІЙ 175

**Ні ДУН, Наталія ЛІВІЦЬКА**

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ГРАФІЧНОГО  
ДИЗАЙНУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ 187

**Віктор ЗАЛЕНСЬКИЙ**

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО  
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 203

**Богдан КОВАЛЬЧУК**

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ  
(ТРАНСПОРТ) ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 214

---

**Михайло КОЗЯР**

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ОФІЦЕРІВ ДСНС В УНІВЕРСИТЕТІ 223

---

**Катерина КРАВЧЕНКО**

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ БАКАЛАВРІВ  
ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УКРАЇНІ ТА НІМЕЧЧИНІ 234

---

**Володимир МЯХКОТА**

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ 246

---

**Лідія НАНІВСЬКА, Галина НАМАЧИНСЬКА**

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 255

---

**Олександр ОСТРОВСЬКИЙ**

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 267

---

**Людмила ПРИЛУЦЬКА, Інга СЕМЕНЕНКО**

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ У ЗВО: МОВНА  
ПІДГОТОВКА КРИЗЬ ПРИЗМУ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ 278

---

**Наталія РАТУШНЯК**

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ  
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 292

---

**Ігор РОМАНЮК**

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ТАКТИЧНОГО РІВНЯ  
З ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПЕРСОНАЛУ ДО  
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИЛАХ ОБОРОНИ УКРАЇНИ 304

---

---

<b><u>Ростислав РУДЕНСЬКИЙ, Оксана ПИСАРЧУК, Марія ПОСТОЛЮК</u></b> <u>ЛЕПБУК ЯК ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ</u> <u>ВАЛЕОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ</u> <u>ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ</u>	315
---	-----

<b><u>Вікторія САВІЦЬКА</u></b> <u>ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ</u> <u>СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УКРАЇНЦІВ</u>	329
---	-----

<b><u>Олег СТЕЛЬМАХ</u></b> <u>РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ</u> <u>ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО</u> <u>НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ</u>	339
--	-----

<b><u>Валентина ТЮРИНА</u></b> <u>ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ</u> <u>ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ</u> <u>ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ОФІЦЕРА СИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО</u> <u>ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ</u>	349
---	-----

<b><u>Арина ФРУМКІНА</u></b> <u>ЛІНГВІСТИЧНА ОСОБИСТІСТЬ І ДИНАМІЧНИЙ СТЕРЕОТИП:</u> <u>ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ</u> <u>ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ</u>	359
--	-----

## РЕЦЕНЗІЇ

<b><u>Олена СТЕФАНИШИН</u></b> <u>РЕЦЕНЗІЯ НА ЩОРІЧНИК ЦЕНТРУ ДОСЛІДЖЕНЬ УКРАЇНИ.</u> <u>ROCZNIK CENTRUM STUDIÓW NAD UKRAINĄ. COPYRIGHT BY</u> <u>STUDIUM EUROPY WSCHODNIEJ UW, WARSZAWA 2025.</u> <u>UNIWERSYTET WARSZAWSKI № 2/2025</u>	372
---	-----

# CONTENT

---

---

## HISTORY

**Tetiana BEVZ**

THE GENESIS OF COGNITIVE WARFARE: HISTORICAL  
RETROSPECTIVE AND CONTEMPORARY PARADIGMS 12

**Serhii VALCHUK**

UKRAINIAN DIASPORA IN THE USA: PRESERVING CULTURAL TRADITIONS 27

**Ihor DATSKIV, Iryna NEDOSHYTKO**

THE INTERNATIONAL DIMENSION OF THE LOSS OF UKRAINE'S HISTORICAL  
AND CULTURAL HERITAGE DURING THE SECOND WORLD WAR 43

**Dmytro KVASOVSKYI**

UKRAINIAN-TURKISH RELATIONS IN UKRAINIAN HISTORIOGRAPHY  
(LATE 19TH – EARLY 21ST CENTURY): THE EVOLUTION OF ACADEMIC  
APPROACHES 56

**Oleksandr KOLESNYK**

THE UKRAINIAN COMMUNITY IN HUNGARY: INSTITUTIONAL DEVELOPMENT  
AND CULTURAL ACTIVITIES BETWEEN 1991 AND 2022 73

**Mykhailo YURIY, Nazariy KHRYSTAN**

CATECHISM IN THE HISTORY OF THE CHURCH FROM ITS  
ORIGINS TO THE MIDDLE AGES 93

---

# PEDAGOGY

**Vadym ADAKH**

TRAINING OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS FOR  
THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL  
CONTENT DESIG 104

**Mariana BILAK**

CIVILIZATIONAL PRECONDITIONS FOR THE MODERNIZATION OF  
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE  
TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATION DIGITALIZATION 115

**Iryna BILOUS**

DIGITAL APPROACHES TO SAFETY EDUCATION IN PRIMARY  
TEACHER TRAINING FOR SUSTAINABLE REGIONAL DEVELOPMENT 125

**Vitaliia HARAPKO, Nataliia TELYCHKO, Viktoriia VASYLCHUK, Marianna HARAPKO**

USE OF DIGITAL TOOLS FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL  
COMMUNICATION AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE  
FOREIGN LANGUAGE TEACHERS 138

**Mykhailo DEMIANCHUK**

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICIANS  
IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF HIGHER MEDICAL  
EDUCATION 155

**Antonina DEMIANIUK, Victor KAVETSKYI**

INNOVATIVE APPROACHES TO ENSURING LIFE SAFETY AND  
OCCUPATIONAL PROTECTION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS 164

**Nataliia DUB**

ANALYSIS OF SPECIALIZED METHODS AND TEACHING AIDS FOR LEARNERS  
WITH DISABILITIES AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, TAKING  
INTO ACCOUNT DIFFERENT NOSOLOGIES 175

**Ni DONG, Nataliia LIVITSKA**

PEDAGOGICAL FEATURES OF TRAINING GRAPHIC DESIGN BACHELORS  
FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE DIGITAL AGE 187

**Viktor ZALENSKYI**

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE  
USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL PRACTICE 203

***Bohdan KOVALCHUK***

EDUCATIONAL FRAMEWORK FOR THE TRAINING OF BACHELORS  
IN VOCATIONAL EDUCATION (TRANSPORT) USING PROJECT-BASED  
TECHNOLOGIES 214

---

***Mykhailo KOZYAR***

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE EMERGENCY  
SERVICE OFFICERS AT THE UNIVERSITY 223

---

***Kateryna KRAVCHENKO***

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF BACHELOR'S  
STUDENTS IN DIGITAL TECHNOLOGIES IN UKRAINE AND GERMANY 234

---

***Volodymyr MYAHKOTA***

EDUCATIONAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL  
COMPETENCE AMONG BACHELOR'S STUDENTS IN VOCATIONAL  
EDUCATION THROUGH THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES 246

---

***Lidia NANIVSKA, Halyna NAMACHYNSKA***

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES  
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING 255

---

***Oleksandr OSTROVSKYI***

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING  
OF FUTURE TEACHERS OF LANGUAGE AND LITERATURE 267

---

***Lydmyla PRYLUTSKA, Inha SEMENENKO***

DIGITAL TRANSFORMATION OF INTERNATIONAL STUDENT TRAINING  
IN HEIs: LANGUAGE PREPARATION THROUGH THE PRISM OF WARTIME  
CHALLENGES 278

---

***Natalia RATUSHNIAK***

DIGITALIZATION AS A TOOL FOR SPEECH DEVELOPMENT OF SENIOR  
PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN 292

---

***Ihor ROMANIUK***

THE EDUCATIONAL SYSTEM FOR TRAINING TACTICAL-LEVEL OFFICERS IN THE  
ORGANISATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PERSONNEL IN THEIR  
PROFESSIONAL ACTIVITIES WITHIN THE DEFENCE FORCES OF UKRAINE 304

---

***Rostyslav RUDENSKYI, Oksana PYSARCHUK, Maria POSTOLIUK***

THE LAPBOOK AS AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF  
VALEOLOGICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITHIN AN INCLUSIVE  
EDUCATIONAL ENVIRONMENT 315

---

**Viktorii SAVITSKA**

DIGITAL EDUCATIONAL PRACTICES AS A MEANS OF ENSURING NATIONAL  
RESILIENCE IN THE CONTEXT OF GLOBAL MOBILITY OF UKRAINIANS 329

**Oleh STELMAKH**

THE ROLE OF PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE DEVELOPMENT OF  
PEDAGOGICAL TOLERANCE OF FUTURE VOCATIONAL TEACHERS BY  
MEANS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION 339

**Valentyna TYURINA**

LEGAL PSYCHOLOGY AS A FUNDAMENTAL COMPONENT OF FORMING CRITICAL  
THINKING AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONALITY OF AN OFFICER  
OF THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR POLICE OFFICERS IN  
CONDITIONS OF MARTIAL LAW 349

**Aryna FRUMKINA**

LINGUISTIC PERSONALITY AND DYNAMIC STEREOTYPE:  
PSYCHOLINGUISTIC FOUNDATIONS OF FORMATION IN THE  
PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING 359

**REVIEWS****Olena STEFANYSHYN**

REVIEW ON THE YEARBOOK OF THE CENTRE FOR  
UKRAINIAN STUDIES. ROCZNIK CENTRUM STUDIÓW NAD UKRAINĄ.  
COPYRIGHT BY STUDIUM EUROPY WSCHODNIEJ UW.  
WARSZAWA 2025 UNIWERSYTET WARSZAWSKI № 2/2025 372

# ІСТОРІЯ

---

---

УДК 32.019.5:355.4

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.012>

**Тетяна БЕВЗ,**  
доктор історичних наук, професор  
Інститут політичних і етнонаціональних досліджень  
ім. І. Ф. Кураса НАН України  
м. Київ, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0129-1925>

## ГЕНЕЗИС КОГНІТИВНОГО ПРОТИБОРСТВА: ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ТА СУЧАСНІ ПАРАДИГМИ

**Анотація.** У статті представлено комплексний аналіз генезису та сучасної парадигми когнітивного протиборства як нового стратегічного виміру глобальної безпеки. Автор досліджує трансформацію традиційних методів ведення війни в умовах інформаційного суспільства, де ключовим об'єктом деструктивного впливу стає людська свідомість, підсвідомість та механізми прийняття рішень. Основна увага приділяється переосмисленню війни не як фізичного зіткнення, а як інтелектуальної дуелі, де інформація, маніпулятивні практики та нейротехнології виступають основними інструментами досягнення стратегічної переваги.

Теоретико-історичне підґрунтя дослідження базується на ретроспективному аналізі давньокитайської стратегічної думки, зокрема трактату Сунь-цзи

---

© Тетяна Бевз, 2026.

«Мистецтво війни» та збірки «Тридцять шість стратагем». У роботі доведено, що сучасні когнітивні операції є цифровою адаптацією класичних стратегій маніпуляції та обману. Автор проводить паралелі між давніми методами дезорієнтації ворога та сучасними ІПСО, демонструючи, як технологічний прогрес – від друкарського верстата до алгоритмів штучного інтелекту – масштабував можливості впливу на масову свідомість.

Особливе місце в статті посідає аналіз сучасних концепцій когнітивної війни в межах НАТО та провідних держав світу. Розглядається концепція «п'ятого виміру» бойових дій (cognitive domain) та інтеграція нейронауки у військову стратегію. Автор детально зупиняється на китайській концепції «інтелектуальної війни» та російських практиках «рефлексивного контролю», що становлять основу «війни шестерень» (war of wits). У цьому контексті аналізуються ризики використання нейроінтерфейсів, систем розпізнавання емоцій та маніпуляцій великими даними для підриву волі супротивника до опору.

Доведено, що для української національної безпеки когнітивна стійкість є екзистенційним питанням, оскільки агресор спрямовує зусилля на руйнування національної ідентичності, історичної пам'яті та соціальної єдності. Стаття акцентує на тому, що в сучасному світі контроль над «ментальним ландшафтом» нації є не менш важливим за контроль над фізичною територією.

Зроблено висновок, що когнітивне протистояння XXI століття – це не просто тактичний інструмент, а нова вісь стратегічної конкуренції. Перемога в таких конфліктах залежить від здатності держави та суспільства виявляти приховані впливи, зберігати критичне мислення та захищати власний когнітивний простір від тотальної алгоритмізованої маніпуляції.

**Ключові слова:** когнітивна війна, парадигма, інтелектуальна війна, стратагеми, дезінформація, нейротехнології, гібридна війна.

**Tetiana BEVZ**

*Doctor of Historical Sciences, Professor,  
Kuras Institute of Political and Ethnic Studies  
of the NAS of Ukraine  
Kyiv, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0129-1925>*

## **THE GENESIS OF COGNITIVE WARFARE: HISTORICAL RETROSPECTIVE AND CONTEMPORARY PARADIGMS**

**Abstract.** This article provides a comprehensive analysis of the evolution and current state of cognitive warfare as a strategic dimension of global security. In the context of a globalized information society, the author explores how traditional

paradigms of conflict are shifting toward a «fifth domain» of warfare where the human mind—both conscious and subconscious—becomes the primary battlefield. The study examines the transformation of communicative processes, where rapid information dissemination and manipulative digital technologies have replaced conventional kinetic force as the most effective means of undermining national sovereignty.

The theoretical framework traces the lineage of cognitive influence from ancient stratagems to modern neuroscience. By analyzing Sun Tzu's «The Art of War» and the «Thirty-Six Stratagems», the author demonstrates that contemporary cognitive operations are digital reinterpretations of classical deception and psychological manipulation. The research highlights the technological trajectory that enabled mass cognitive influence, from the printing press to the current era of Artificial Intelligence and social media algorithms.

Special attention is given to the concepts of «intelligentized warfare» and «reflexive control,» which form the basis of what is termed the «war of cogs.» The article analyzes the strategic approaches of global actors, specifically the Russian Federation's use of disinformation to erode social cohesion and the People's Republic of China's integration of AI and neurotechnology to achieve cognitive dominance.

Protecting national identity, historical memory, and social trust against «stratagems of the 21st century» is essential for survival. The paper posits that in the modern era, victory is determined not by territorial conquest, but by the ability to maintain cognitive autonomy and critical thinking in the face of total algorithmic manipulation.

**Keywords:** cognitive warfare, paradigm, intelligentized warfare, stratagems, disinformation, neurotechnology, hybrid warfare.

**Постановка проблеми.** У контексті глобалізованого інформаційного суспільства, де комунікативні процеси характеризуються майже миттєвим поширенням, традиційна парадигма осмислення війни та безпеки зазнає трансформації, набуваючи нових концептуальних вимірів. Поряд із конвенційними збройними конфліктами розгортаються малопомітні, проте надзвичайно деструктивні когнітивні війни, які постають новим типом протистояння, де об'єктом впливу виступає свідомість і підсвідомість людини, а ключовими інструментами – інформація, маніпулятивні практики та дезінформаційні технології. Для України, яка вже понад дванадцять років протистоїть агресії, розуміння та ефективна протидія когнітивній війні є ключовим елементом національної безпеки, особливо у контексті захисту національної ідентичності.

**Мета статті:** проаналізувати історичну еволюцію та сучасний стан когнітивного протиборства, обґрунтувати його статус як самостійного домену сучасної війни.

**Аналіз дослідження** є репрезентативним та міждисциплінарним, оскільки поєднує класичну військову стратегію (Сунь-цзи, Карл фон Клаузевіц),

сучасні соціально-філософські концепції інформаційного суспільства (Ювал Ной Харарі, Лоуренс Фрідман) та актуальні прикладні розробки провідних аналітиків НАТО і НВАК (Франсуа дю Ключель, Го Юньфей), що дозволяє комплексно розглянути когнітивну війну як синтез історичних традицій та новітніх нейротехнологій.

**Мета статті:** проаналізувати історичну еволюцію та сучасний стан когнітивного протистояння, обґрунтувати його статус як самостійного домену сучасної війни.

**Виклад основного матеріалу.** Концепція когнітивного впливу не є принципово новою, вона фактично актуалізує давні стратегії контролю над мисленням супротивника. Сучасна когнітивна війна є цифровим переосмисленням давньокитайських стратагем. Когнітивна війна сягає корінням у ранні стратегії маніпуляцій та обману в політичному та військовому контекстах, прикладами яких є тактика давніх часів, зокрема, тактика Сунь-цзи (V століття до н. е.) [Сунь-цзи] чи «Тридцять шість стратагем» [36 стратагем, 2016]. Ідея про те, що війна – це, по суті, ментальне змагання, де центральне місце відіграє когнітивна маніпуляція прописано Сунь-цзи у книзі «Мистецтво війни». Одним із найбільш відомих його тверджень є: «найвище мистецтво війни – підкорити ворога без бою» [Сунь-Цзи]. Цей вислів виражає фундаментальну ідею когнітивної переваги як ключового чинника перемоги: досягти стратегічних цілей не шляхом фізичного знищення супротивника, а шляхом підриву його волі до опору, дезорієнтації, зниження морального духу та руйнування єдності.

Сунь-Цзи поділяв військові методи на рівні ефективності, розміщуючи фізичне протистояння на найнижчій сходинці. У розділі 3 трактату він зазначав: «Найкраще – зруйнувати плани ворога, на другому місці – розбити його союзи, на третьому – знищити його армію, а найгірше – брати штурмом укріплені міста» [Сунь-Цзи]. Це чітко окреслює пріоритет інтелектуального, стратегічного впливу над фізичним насильством. У сучасному контексті ці принципи втілюються у когнітивних операціях, які націлені на зміну сприйняття, підрив довіри, нав'язування дезінформації та створення у ворожого середовища уявлення про безперспективність спротиву. Сунь-Цзи також наголошував: «Уміння перемагати без бою – ось вінець майстерності» [Сунь-Цзи]. Тож психологічний і когнітивний тиск розглядався ним як не лише ефективна, але й етично вигідніша альтернатива масштабному кровопролиттю. У цьому сенсі сучасна когнітивна війна – не нове явище, а продовження давньої традиції ведення війни шляхом впливу на свідомість, наративи, систему цінностей і рішення супротивника.

Іншим цінним джерелом є «Тридцять шість стратагем» – збірка давньокитайських стратегем (хитрих прийомів), що походять з досвіду військових, дипломатичних і політичних конфліктів. Вони не просто описують тактику на полі бою – це перш за все маніпуляції свідомістю ворога,

дезорієнтація, нав'язування хибної реальності. Саме тому вони дуже тісно пов'язані з явищем когнітивної війни.

Таблиця 1.

## Зв'язок «36 стратагем» з когнітивною війною

Номер стратагеми	Стратагема	Суть	Аналог у когнітивній війні
№6	Використати шум, щоб вкрасти промінь світла	Створити хаос, щоб приховати головну дію	Інформаційний шум (фейки, емоційна перенасиченість) щоб приховати важливі факти
№13	Викликати тигра з гори	Вивести ворога зі зручного положення	Виманити людину з інформаційної «бульбашки», щоб атакувати когнітивно
№14	Повернути гостя проти господаря	Спровокувати внутрішній конфлікт у ворога	Використання «п'ятої колони», вкидання сумнівів, посів недовіри в суспільстві
№20.	Замість рубати траву – рубай корінь	Бити по головній ідеї або джерелу сили	Атаки на ідентичність, історичну пам'ять, мову (що й робить Росія проти України)
№27.	Зобразити безумство, щоб приховати справжні наміри	Вдавати хаотичність, щоб ввести в оману	Маскування справжніх інформаційних кампаній під жартівливі чи «неважливі» теми.

Таблицю підготовлено самостійно на основі: 36 стратагем (2016) /пер. з кит. В. Урсова, О. Николишина; худож.-оформлювач Л. П. Вировець. Харків: Фоліо.

Ці стратагеми є прототипами сучасних когнітивних маніпуляцій. Стратегії розвивалися разом із розвитком технологій поширення інформації, розширюючи свою спрямованість з осіб, що приймають рішення, на цілі групи населення, використовуючи психологічні операції, пропаганду та, останнім часом, кіберсферу. Сьогодні вона охоплює стратегічне використання нейронауки, поведінкової науки та цифрових технологій для впливу на людське пізнання та його порушення, що робить її ключовим елементом сучасного конфлікту та стратегічної конкуренції [Derpe, & Schaal, 2024].

Багато сучасних методів інформаційно-психологічних операцій (ІПСО), які застосовуються проти України, фактично є «стратагемами XXI століття». Ворог: змінює значення понять (наприклад, перекидає «нацизм»), підмінює історичну реальність міфами, створює токсичну інформаційну атмосферу (всі брешуть, нікому не вір). Це – пряме використання стратагем для впливу на наші когнітивні механізми: пам'ять, ідентичність, оцінку ризиків, довіру. Так, «Тридцять шість стратагем» слугує передвісником сучасних когнітивних воєн,

лише в умовах, коли технології ще не дозволяли робити це через TikTok чи Telegram. Сьогодні ми маємо справу з «переосмисленням цих стратегем» у цифрову епоху: Когнітивна війна = стратегіями + масові комунікації + технології.

Вплив на думки людей існував завжди, але він обмежувався лише особистим спілкуванням або рукописними документами. Переломний момент настав із появою технологій, які зробили комунікацію масовою. Йдеться про винахід друкарського верстата (XV століття); період «газетної революції» (XIX століття); поява радіо (кінець XIX століття) та телебачення (XX століття); епоха Інтернету (кінець XX – початок XXI століття). Саме ці технологічні нововведення стали основою для подальшого поширення ідей.

Йоганн Гутенберг зробив можливим масове друкування книг, листівок і газет. Це підірвало монополію церкви та еліти на інформацію, відкривши шлях до поширення нових ідей, включно з релігійною та політичною пропагандою. З розвитком промисловості, підвищенням рівня грамотності та появою дешевих щоденних газет, інформація стала доступною для широких верств населення. Це дало змогу формувати суспільну думку на небувалому до того рівні.

Поява радіо та телебачення дозволили передавати повідомлення миттєво і до мільйонів людей одночасно. Це був справжній прорив. Уряди та політичні сили швидко зрозуміли, що ці медіа є надзвичайно потужними інструментами для пропаганди та мобілізації. Яскравими прикладами є використання радіо нацистською Німеччиною та СРСР.

З появою Інтернету та соціальних мереж масовий вплив набув нового виміру. Тепер кожен може не лише споживати, а й виробляти та поширювати інформацію. Це, з одного боку, демократизувало комунікацію, а з іншого – створило ідеальне середовище для швидкого розповсюдження дезінформації, фейкових новин та маніпулятивних наративів. Отже, вплив на свідомість почав набувати масового характеру з розвитком технологій, що дозволили швидко та оперативно розповсюджувати інформацію. Це пов'язано, в першу чергу, з появою масових медіа та їх еволюцією.

Сучасні концепції когнітивної війни не створюють принципово нового типу конфлікту, а радше переосмислюють і виводять на перший план давнішу ідею. Ідею про те, що справжнє поле битви – це не стільки фізичний простір, скільки свідомість супротивника.

Упродовж усієї історії війна невід'ємно пов'язувалася з інтелектом та свідомістю. Ще Карл фон Клаузевіц визначав війну як «акт насильства, спрямований на те, щоб змусити супротивника виконати нашу волю», підкреслюючи ментальний вимір конфлікту. «Дивовижна трійця» Карла фон Клаузевіца – злиття насильства, випадковості та розуму – представляє резонансну структуру для аналізу когнітивної війни [Rothe, 2009]. Елемент насильства, який традиційно розуміють у фізичних термінах, трансформується у когнітивній сфері в агресивну тактику, яка атакує сприйняття та переконання. Випадок, який представляє непередбачуваність і плінність війни, знаходить свою паралель у цифровому ландшафті, що постійно змінюється, де

дезінформація та психологічні операції створюють туманне поле битви. Нарешті розум, елемент, який керує та спрямовує насильство в контексті політичної природи війни, відображається в стратегічному розгортанні наративів і продуманому маніпулюванні громадською думкою для досягнення політичних цілей [Brittain-Hale, 2023]. Ця тристороння лінза, спочатку розроблена для розуміння динаміки кінетичної війни, отже забезпечує проникливу перспективу для оцінки складних взаємодій стратегічних елементів у когнітивній війні, де розум є полем бою, а інформація є зброєю [Brittain-Hale, 2023]. У випадку України, застосування цих оновлених принципів Карла фон Клаузевіца є очевидним у їхньому підході до наративної війни. Зосереджуючись на моральних аспектах конфлікту – серцях і умах як своїх громадян, так і міжнародної спільноти – і послідовно оприлюднюючи втрати ворога, Україна протидіє російській пропаганді, зміцнюючи свою позицію в когнітивній сфері війни [Van Herpen, 2016].

У статті «Клаузевіцова теорія війни в епоху когнітивної війни» директор з досліджень у BrainStates Inc. Амбер Бріттен-Хейл (Amber Brittain-Hale) наголошувала, що когнітивне поле бою не обмежене географією; воно всюдисуще. З ним в основному борються у цифровій сфері, де сприйняття, переконання та ставлення є такими ж стратегічно важливими, як і фізичні території. Український досвід ілюструє цю нову парадигму: інформаційно-психологічні операції є невід'ємною частиною стратегії національної оборони [Brittain-Hale, 2023].

Акцентувала увагу Амбер Бріттен-Хейл й на тому, що когнітивна війна – це нюансований конфлікт, у якому інформація, психологія та технології переплітаються, щоб маніпулювати сприйняттям і впливати на процеси прийняття рішень. Ця складна стратегія використовує різноманітні тактики, спрямовані на формування переконань і поведінки для досягнення стратегічних цілей. Інформаційна політика постає як стрижневий компонент, який цілеспрямовано формує громадську думку та політичні наративи відповідно до національних інтересів [Brittain-Hale, 2023].

У сучасному контексті стратег Ерве Куто-Бегарі наголошував, що стратегія є «діалектикою інтелекту в умовах конфлікту», в якій сторони прагнуть передбачити дії опонента, аби забезпечити собі перевагу. Отже, інтелектуальна взаємодія та здатність до рефлексії становлять серцевину стратегічного мислення.

Водночас не варто зводити війну виключно до інтелектуальної дуелі: організаційні структури, технологічний розвиток, матеріальні ресурси та логістика відіграють не менш значущу роль у формуванні результатів збройного протистояння. Проте у світлі історичного досвіду та еволюції військової теорії, твердження американського нейроетика Джеймса Джордано про те, що «людський мозок став полем бою XXI століття» [MWI Video: The Brain is the Battlefield ..., 2018], видається не стільки новаторським, скільки продовженням давньої парадигми, в якій вплив на свідомість противника був

ключовим інструментом досягнення стратегічних цілей. Понад те, на думку заступника начальника оборони Збройних сил Франції Еріка Отеле, «якщо сприймати цитату нейробіолога Джеймса Джордано буквально, то когнітивна сфера має бути одним із наших пріоритетів, як з погляду досліджень, так і для проведення наших операцій» [Autellet, 2022].

Отже, сучасні концепції когнітивної війни радше не відкривають нову сторінку в історії війн, а актуалізують давню ідею – боротьбу за контроль над мисленням, переконаннями та рішеннями супротивника як одну з центральних осей стратегічного протистояння. Технології, зокрема соціальні мережі, алгоритми штучного інтелекту, інтернет-платформи, відіграють ключову роль. Вони не просто поширюють інформацію, а й посилюють її маніпулятивний потенціал, дозволяючи впливати на великі групи людей майже миттєво. Отже, когнітивна війна стає не лише частиною гібридного конфлікту, а його визначальною характеристикою. Когнітивна війна загрожує не лише армії, а й усьому суспільству. Завдяки цілеспрямованому впливу на емоції, ірраціональне мислення, використовуючи наявні та створюючи нові соціальні розколи, вона руйнує довіру до державних інституцій, медіа та навіть між окремими людьми. У підсумку це призводить до ерозії соціальної єдності та національної ідентичності. Отже, у сучасному світі когнітивна війна є не просто тактичним прийомом, а новою віссю стратегічного протистояння, де зброєю виступають не кулі, а ідеї, а метою – не фізична територія, а контроль над свідомістю. Елементи «насильства, випадковості та розуму» Карла фон Клаузевіца адаптуються до цифрового ландшафту, де дезінформація створює «туман війни» в головах цивільного населення.

Не можемо не згадати фундаментальної праці Лоуренса Фрідмана «Стратегія: історія», в якій присутні ідеї, які лягли в основу концепцій когнітивних війн і дезінформації, хоча він і не використовував ці терміни безпосередньо. Лоуренс Фрідман проаналізував еволюцію стратегії від військових конфліктів до бізнесу та політики і показав, що стратегія завжди була не лише про фізичне протистояння, а й про вплив на свідомість супротивника. Він описав, як пропаганда, чутки та маніпуляції ставали невід'ємною частиною воєнних конфліктів, щоб деморалізувати ворога та мобілізувати власне суспільство [Фрідман, 2024]. Ці ідеї безпосередньо передують сучасним концепціям когнітивних війн, де поле бою переноситься в свідомість людини.

Інша знакова праця для нашого дослідження «Nexus. Коротка історія інформаційних мереж від кам'яного віку до ШІ» Юваля Ноя Харарі. Автор зосереджується на тому, як інформаційні мережі формують людські суспільства, їхні переконання і колективну поведінку. Він не говорить про війни безпосередньо, але його аналіз є фундаментальним для розуміння когнітивних воєн через: 1) силу спільних міфів (Юваль Ной Харарі стверджував, що люди співпрацюють у великих масштабах завдяки спільним міфам, чи то релігія, чи то національна ідентичність, чи то економічні системи. Дезінформація – це інструмент, що спрямований на руйнування або зміну цих міфів) і 2) контроль

над інформацією (вчений показує, як контроль над інформаційними потоками дає величезну владу, дозволяючи маніпулювати реальністю для мільйонів людей. Це є серцевиною когнітивної війни) [Харарі, 2025]. Юваль Ной Харарі акцентував на тому, що ШІ може створювати «інформаційні ілюзії», які не під силу людині. Отже, і Лоуренс Фрідман, і Юваль Ной Харарі розглядають вплив на свідомість як ключовий елемент стратегії та суспільного розвитку, що є основою для розуміння когнітивних війн.

Французький аналітик Франсуа дю Клузель (François du Cluzel) – співавтор концепції *cognitive domain* як п'ятого виміру сучасної війни (поряд із сушею, морем, повітрям і кіберпростором), переконаний, що «когнітивна війна вже з нами. Головна проблема полягає в тому, що вона по суті невидима; все, що ви бачите, це її вплив, а потім... часто вже пізно» [Claverie, Cluzel, 2023]. У статті «Концепція когнітивної війни» Бернар Клавері та Франсуа дю Клузель стверджували, що «когнітивна агресія безмежна. Вона може мати різноманітні цілі та адаптується до інших стратегій, що використовуються: територіальне завоювання (наприклад, прикордонний регіон, півострів чи група островів), вплив (вибори, розпалювання народних заворушень), перебої в обслуговуванні (національних чи місцевих адміністрацій, лікарень, служб екстреної допомоги та санітарії, водопостачання чи енергетики) або транспорту (повітряний простір, морські вузькі пункти...), крадіжка інформації (шляхом ненавмисного розголошення або обміну паролями...)» [Claverie, Cluzel, 2023].

Дослідження К. Дeppe та Г. С. Шаал «Когнітивна війна: концептуальний аналіз дослідницької концепції когнітивної війни НАТО АСТ» (2024) оцінює концепцію когнітивної війни НАТО АСТ з погляду політичної науки, досліджуючи її корисність поза межами військового застосування. Незважаючи на зростаючу присутність цієї концепції в науковому дискурсі, її міждисциплінарний характер перешкоджає єдиному визначенню. Аналізуючи структуру НАТО, розроблену за участю різних дисциплін та як військових, так і цивільних дослідників, ця стаття мала на меті оцінити її застосовність до політології. Її метою є подолання розбіжностей між військовими та цивільними дослідженнями та вдосконалення підходу НАТО до когнітивної війни, що має значні наслідки для покращення досліджень у політичній науці та сприяння інтегрованих науковій співпраці [Deppe, & Schaal, 2024].

У статті Пола Бьорка та Адама Геншке «У мене своя правда... а в тебе яка? шлях від активних заходів до когнітивної війни під час російського вторгнення в Україну» висвітлюються етичні проблеми, пов'язані з широким застосуванням Росією дезінформації як основного інструменту ведення когнітивної війни. У фокусі інформаційної війни перебуває контроль над потоком інформації, натомість когнітивна війна має менш чітку, але потенційно більш згубну мету – формувати не лише те, про що люди думають, а й те, як вони думають і як реагують на інформацію [Бьорк та Геншке, 2023].

Ідеї китайських стратегів, розроблені упродовж останніх двох десятиліть, зосереджені на розширенні класичної концепції війни. Вони пропонують

розглядати війну не лише як зіткнення у фізичних сферах (земля, море, повітря, космос), але й у критично важливих нових доменах: інформаційному (комунікаційні мережі) та когнітивному, що включає вплив на волю лідера та суспільну думку [Koichiro, 2022].

Президент Університету інформаційної інженерії Сил стратегічної підтримки НОАК Го Юньфей, зазначав, ще у 2020 році, що з фізичної, інформаційної та когнітивної областей саме когнітивна сфера буде основною сферою військового протистояння між великими державами. Боротьба у когнітивному середовищі безпосередньо спрямована на людську свідомість, впливаючи на емоції, мотивацію, процеси прийняття рішень та поведінку, аж до спроб контролю над мисленням супротивника. Як двигун пізнання, мозок може стати головним полем бою майбутньої війни. Здатність контролювати мозок є ключем до боротьби в найбільш критичних когнітивних сферах майбутньої війни [Koichiro, 2022].

Концепція когнітивної війни ще більше посилюється її інтеграцією з «інтелектуальною» війною, яка є новою військовою стратегією Китаю, про яку згадувалося в 2019 році, на додаток до існуючої військової стратегії «інформаційної» війни. Інтелектуальна війна зосереджена на використанні штучного інтелекту та характеризується чотирма ключовими особливостями: розширеними можливостями обробки інформації, швидким прийняттям рішень, використанням роїв і когнітивною війною [Koichiro, 2022].

У звітах, присвячених військовим дослідженням Китайської Народної Визвольної Армії (НВАК), зазначається, що китайські науковці здійснюють експерименти із нейроінтерфейсами – технологіями дистанційного керування технікою за допомогою мозкової активності [Annual Report to Congress..., 2024]. Успішне впровадження таких систем здатне суттєво підвищити ефективність командування і контролю, а також оптимізувати використання високотехнологічного озброєння для здійснення точних і швидких ударів. Окремий напрям досліджень стосується технологій розпізнавання емоцій, які розглядаються як інструмент когнітивної війни [Annual Report to Congress..., 2024]. Їхнє застосування може забезпечити вплив на морально-психологічний стан ворожих військ, а також сприяти контролю над цивільним населенням у зонах конфлікту. У звіті підкреслюється, що такі розробки потенційно можуть використовуватись для деморалізації супротивника або підкорення населення [Annual Report to Congress..., 2024]. Крім того, дослідження нейрофізіології в НВАК спрямовані на формування когнітивно адаптивних бойових підрозділів, здатних до швидкого мислення, високої ситуаційної обізнаності та дій в умовах інформаційної перенасиченості. Ці розробки класифікуються як елементи так званого «нового простору ведення війни» або «сфери когнітивного контролю», що репрезентують стратегічне розширення концепції війни у напрямі нейропсихологічного домінування [Annual Report to Congress..., 2024].

Варто також акцентувати увагу на тому, що численні дослідження вказують на активну участь Російської Федерації та Китайської Народної Республіки в

операціях, спрямованих на підрих демократичних процесів [Splidsboel Hansen, 2021]; [Hung & Hung, 2022]; [Hellström et al., 2024]. Аналіз подій, що передували президентським виборам у США 2016 року, показує, що втручання Російської Федерації на підтримку кандидата Дональда Дж. Трампа стало одним із найбільш документованих прикладів впливу іноземної держави на внутрішньополітичні процеси. Детальний аналіз дій Росії під час цих виборів був представлений у звіті спеціального радника Роберта Мюллера [Mueller, 2019].

Термін «війна шестерень» (war of cogs) використовується як метафора для опису складної інформаційної та когнітивної взаємодії в умовах гібридної війни. Він не є офіційним науковим терміном, тому його переклад може варіюватися залежно від контексту, наприклад: війна механізмів впливу (підкреслює системність); когнітивно-поведінкове протиборство (фокусується на впливі на сприйняття); системна війна впливів (якщо йдеться про взаємодію інформації, психології та емоцій). Норд Девід Гіссельссон та Альберто Рінальді у статті «Когнітивна війна: чому війни без бомб чи куль є юридичною сліпою плямою» класичним прикладом так званої «війни шестерень» (war of cogs) називають концепцію рефлексивного контролю – інформаційно-психологічна технологія, яку Російська Федерація системно розвивала ще з радянських часів [Gisselsson, & Rinaldi, 2025]. Суть цього підходу полягає в нав'язуванні супротивнику заздалегідь сформованого сприйняття ситуації, що спонукає його до прийняття рішень, вигідних для маніпулятора, водночас не усвідомлюючи факту зовнішнього впливу [Gisselsson, & Rinaldi, 2025]. Тобто, агресор створює для жертви таку інформаційну модель світу, в якій вона, приймаючи рішення (як їй здається, самостійно), насправді діє в інтересах маніпулятора. Це робить когнітивну агресію «невидимою» до моменту, коли наслідки стають невідворотними.

Новим етапом розвитку конфліктів ймовірно стане мілітаризація нейронаук. Дослідження НОАК (Китай) у сфері нейроінтерфейсів та систем розпізнавання емоцій свідчать про те, що майбутні війни будуть вестися безпосередньо за контроль над нейрофізіологічними процесами людини, що ставить перед світом не лише військові, а й складні етичні виклики.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, когнітивна війна – це не просто новий термін для пропаганди, а фундаментальна зміна парадигми, де людський розум визнається повноцінним «п'ятим доменом» бойових дій. Сучасна когнітивна війна постає як еволюційний синтез давніх стратегічних принципів (зокрема китайських стратагем) та новітніх досягнень нейронауки й цифрових технологій, де об'єктом агресії стає не територія, а свідомість і підсвідомість людини. Трансформація конфлікту у сферу «війни шестерень» та рефлексивного контролю перетворює людський розум на повноцінний домен бойових дій, у якому дезінформація, штучний інтелект та атаки на національну ідентичність використовуються для руйнування волі до опору без застосування фізичної сили. Для України, що перебуває в епіцентрі такого протистояння, когнітивна стійкість і захист ментального простору

стають ключовими чинниками національної безпеки, оскільки в умовах «інтелектуалізованої» війни перемога залежить від здатності суспільства зберігати суб'єктність і критичне мислення під тиском тотальних маніпуляцій.

Перспективи подальших досліджень. Подальше вивчення теми має бути спрямоване на розробку прикладних інструментів «когнітивної оборони» держави, дослідження етики використання ШІ в нейроопераціях та створення систем захисту національної ідентичності як головного запобіжника маніпулятивному впливу.

### Література

1. 36 стратагем. (В. Урсова, О. Николишина, Пер.; Л. П. Вировець, Худож.-оформл.). Харків: Фоліо, 2016. 155 с.
2. Бьорк, П., & Геншке, А. «У мене своя правда... а в тебе яка? шлях від активних заходів до когнітивної війни під час російського вторгнення в Україну». *Стратегічна панорама*, 2022, №2, 12–27.
3. Сунь-цзи. Мистецтво війни. URL: <https://uabook.com.ua/book/mystecztvo-vijny/>
4. Харарі, Ю. Н. Nexus. Коротка історія інформаційних мереж від кам'яного віку до ШІ. Київ: BookChef, 2025. 528 с.
5. Фрідман Л. Стратегія: історія. Харків: Фоліо, 2024. 848 с.
6. Annual Report to Congress: Military and Security Developments Involving the People's Republic of China Military and Security Developments Involving the People's Republic of China. (2024). U.S. *Department of Defense*. URL: <https://media.defense.gov/2024/Dec/18/2003615520/-1/-1/0/MILITARY-AND-SECURITY-DEVELOPMENTS-INVOLVING-THE-PEOPLES-REPUBLIC-OF-CHINA-2024.PDF>
7. Autellet, E. *Cognitive warfare: Contribution of the French Armed Forces Deputy Chief of Defence*. HAL. (2022). URL: <https://hal.science/hal-03635887v1/file/NATO-CSO-CW%202022-03-01%20%28US%29%20Autellet.pdf>
8. Brittain-Hale, A. «Slava Ukraini: A Psychobiographical Case Study of Volodymyr Zelenskyy's Public Diplomacy Discourse». *Pepperdine Digital Commons*. (2023). URL: <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/1367/>
9. Brittain-Hale, A. Clausewitzian Theory Of War In The Age Of Cognitive Warfare (2023, December 14). URL: <https://tdhj.org/blog/post/clausewitz-cognitive-warfare/>
10. Bryc, A., & Domańska, M. Russia in the trenches of cognitive warfare. *New Eastern Europe* (2024, September 9). URL: <https://neweasterneurope.eu/2024/09/09/russia-in-the-trenches-of-cognitive-warfare/>
11. Chinese Military in-depth Analysis of the Latest «Cognitive Warfare» Case in the Russia-Ukraine Conflict. (2024, September 27). *Red Dragon 1949*. URL: <https://reddragon1949.com/russian-cyber-warfare/chinese-military-in-depth-analysis-of-the-latest-cognitive-warfare-case-in-the-russia-ukraine-conflict/>

12. Claverie, B., & Cluzel, F. du. *The Cognitive Warfare Concept*. NATO Innovation Hub. 2023. URL: [https://innovationhub-act.org/wp-content/uploads/2023/12/CW-article-Claverie-du-Cluzel-final\\_0.pdf](https://innovationhub-act.org/wp-content/uploads/2023/12/CW-article-Claverie-du-Cluzel-final_0.pdf)
13. Deppe C. and Schaal G.S. Cognitive warfare: a conceptual analysis of the NATO ACT cognitive warfare exploratory concept. *Front. Big Data* 7:1452129. 2024. doi:10.3389/fdata.2024.145212. <https://www.frontiersin.org/journals/big-data/articles/10.3389/fdata.2024.1452129/full>
14. Deppe, C., and Schaal, G. S. Vernetzte Desinformationskampagnen: Der Fall Nawalny. #GIDSresearch. 2022. Available at: <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/14603>
15. Gisselsson N. D., Alberto R. Cognitive warfare: why wars without bombs or bullets are a legal blind spot. *The Conversation* (2025, July 18). URL: <https://theconversation.com/cognitive-warfare-why-wars-without-bombs-or-bullets-are-a-legal-blind-spot-260607>
16. Hellström, J., Kallioniemi, P., Kytöneva, S., & Puranen, M. StratCom | NATO Strategic Communications Centre of Excellence Riga, Latvia. Riga, Latvia: NATO Strategic Communications Centre of Excellence. 2024. Available at: <https://stratcomcoe.org/publications/are-russian-narratives-amplified-by-prc-media-a-case-study-on-narratives-related-to-swedens-and-finlands-nato-applications/298>
17. Hung, T. C., & Hung, T. W. How China's cognitive warfare works: a frontline perspective of Taiwan's anti-disinformation wars. *Journal of Global Security Studies*, (2022). 7:ogac016. doi: 10.1093/jogss/ogac016
18. Koichiro, T. (2022, July 22). The Future of China's Cognitive Warfare: Lessons from the War in Ukraine. *War on the Rocks*. URL: <https://warontherocks.com/2022/07/the-future-of-chinas-cognitive-warfare-lessons-from-the-war-in-ukraine/>
19. Mueller, R. S. (2019). Report on the Investigation into Russian Interference in the 2016 Presidential Election. Washington DC: U.S. Department of Justice, 448.
20. MWI Video: The Brain is the Battlefield of the Future – Dr. James Giordano. *Modern War Institute at West Point*. (2018, October 29). URL: <https://mwi.westpoint.edu/mwi-video-brain-battlefield-future-dr-james-giordano/>
21. Rothe, H. A. Clausewitz's "Wondrous Trinity" as a coordinate system of war and violent conflict. *International Journal of Conflict and Violence*, 2009. 3, 204–219. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/IJCV.6>
22. Splidsboel, H., F. When Russia wages war in the cognitive domain. *Journal of Slavic Military Studies*, 2021. 34(2), 181–201. DOI: 10.1080/13518046.2021.199056
23. Van Herpen, M. H. *Putin's propaganda machine: Soft power and Russian foreign policy*. Ghent University Library. 2016. URL: <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:002353330>

---

## References

1. Urusova, V., & Nykolyshyna, O. (Trans.). (2016). 36 stratagem [36 stratagems]. Kharkiv: Folio [In Ukrainian].
2. Bjork, P., & Henshke, A. (2022). «U mene svoia pravda... a v tebe yaka? shliakh vid aktyvnykh zakhodiv do kohnityvnoi viiny pid chas rosiiskoho vtorhnennia v Ukrainu» [«I have my own truth... what's yours? the path from active measures to cognitive warfare during the Russian invasion of Ukraine»]. *Stratehichna panorama*, (2), 12–27 [In Ukrainian].
3. Sun Tzu. (n.d.). *Mystetstvo viiny* [The art of war]. Retrieved from <https://uabook.com.ua/book/mysteczstvo-vijny/> [In Ukrainian].
4. Harari, Y. N. (2025). *Nexus. Korotka istoriia informatsiinykh merezh vid kamianoho viku do ShI* [Nexus: A brief history of information networks from the Stone Age to AI]. Kyiv: BookChef [In Ukrainian].
5. Freedman, L. (2024). *Stratehiia: istoriia* [Strategy: A history]. Kharkiv: Folio [In Ukrainian].
6. Annual Report to Congress: Military and Security Developments Involving the People's Republic of China Military and Security Developments Involving the People's Republic of China. (2024). U.S. Department of Defense. <https://media.defense.gov/2024/Dec/18/2003615520/-1/-1/0/MILITARY-AND-SECURITY-DEVELOPMENTS-INVOLVING-THE-PEOPLES-REPUBLIC-OF-CHINA-2024.PDF>
7. Autellet, E. (2022). *Cognitive warfare: Contribution of the French Armed Forces Deputy Chief of Defence*. HAL. <https://hal.science/hal-03635887v1/file/NATO-CSO-CW%202022-03-01%20%28US%29%20Autellet.pdf>
8. Brittain-Hale, A. (2023). «Slava Ukraini: A Psychobiographical Case Study of Volodymyr Zelenskyy's Public Diplomacy Discourse». *Pepperdine Digital Commons*. <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/1367/>
9. Brittain-Hale, A. (2023, December 14) Clausewitzian Theory Of War In The Age Of Cognitive Warfare. <https://tdhj.org/blog/post/clausewitz-cognitive-warfare/>
10. Bryc, A., & Domańska, M. (2024, September 9). Russia in the trenches of cognitive warfare. *New Eastern Europe*. <https://neweasterneurope.eu/2024/09/09/russia-in-the-trenches-of-cognitive-warfare/>
11. Chinese Military in-depth Analysis of the Latest «Cognitive Warfare» Case in the Russia-Ukraine Conflict. (2024, September 27). *Red Dragon 1949*. <https://reddragon1949.com/russian-cyber-warfare/chinese-military-in-depth-analysis-of-the-latest-cognitive-warfare-case-in-the-russia-ukraine-conflict/>
12. Claverie, B., & Cluzel, F. du. (2023). *The Cognitive Warfare Concept*. NATO Innovation Hub. [https://innovationhub-act.org/wp-content/uploads/2023/12/CW-article-Claverie-du-Cluzel-final\\_0.pdf](https://innovationhub-act.org/wp-content/uploads/2023/12/CW-article-Claverie-du-Cluzel-final_0.pdf)
13. Deppe C. and Schaal G.S. (2024). Cognitive warfare: a conceptual analysis of the NATO ACT cognitive warfare exploratory concept. *Front. Big Data* 7:1452129. doi: 10.3389/fdata.2024.145212. <https://www.frontiersin.org/journals/big-data/articles/10.3389/fdata.2024.1452129/full>

14. Deppe, C., and Schaal, G. S. (2022). Vernetzte Desinformationskampagnen: Der Fall Nawalny. #GIDSresearch. Available at: <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/14603>
15. Gisselsson N. D., Alberto R. (2025, July 18). Cognitive warfare: why wars without bombs or bullets are a legal blind spot. *The Conversation*. <https://theconversation.com/cognitive-warfare-why-wars-without-bombs-or-bullets-are-a-legal-blind-spot-260607>
16. Hellström, J., Kallioniemi, P., Kytöneva, S., & Puranen, M. (2024). StratCom | NATO Strategic Communications Centre of Excellence Riga, Latvia. Riga, Latvia: NATO Strategic Communications Centre of Excellence. Available at: <https://stratcomcoe.org/publications/are-russian-narratives-amplified-by-prc-media-a-case-study-on-narratives-related-to-swedens-and-finlands-nato-applications/298>
17. Hung, T. C., & Hung, T. W. (2022). How China's cognitive warfare works: a frontline perspective of Taiwan's anti-disinformation wars. *Journal of Global Security Studies*, 7:ogac016. doi: 10.1093/jogss/ogac016
18. Koichiro, T. (2022, July 22). The Future of China's Cognitive Warfare: Lessons from the War in Ukraine. *War on the Rocks*. <https://warontherocks.com/2022/07/the-future-of-chinas-cognitive-warfare-lessons-from-the-war-in-ukraine/>
19. Mueller, R. S. (2019). Report on the Investigation into Russian Interference in the 2016 Presidential Election. Washington DC: U.S. Department of Justice, 448.
20. MWI Video: The Brain is the Battlefield of the Future – Dr. James Giordano. (2018, October 29). *Modern War Institute at West Point*. <https://mwi.westpoint.edu/mwi-video-brain-battlefield-future-dr-james-giordano/>
21. Rothe, H. A. (2009). Clausewitz's «Wondrous Trinity» as a coordinate system of war and violent conflict. *International Journal of Conflict and Violence*, 3, 204–219. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/IJCV.6>
22. Splidsboel, H., F. (2021). When Russia wages war in the cognitive domain. *Journal of Slavic Military Studies*, 34(2), 181–201. DOI: 10.1080/13518046.2021.199056
23. Van Herpen, M. H. (2016). *Putin's propaganda machine: Soft power and Russian foreign policy*. Ghent University Library. <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:002353330>

УДК 325.1:316.7(73)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.027>

**Сергій ВАЛЬЧУК**

*аспірант кафедри інформаційної  
та соціокультурної діяльності*

*Західноукраїнський національний університет  
м. Тернопіль, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6388-7221>*

## УКРАЇНСЬКА ДІАСПОРА США: ЗБЕРЕЖЕННЯ КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ

**Анотація.** Українська діаспора у США є однією з найбільших та найорганізованіших етнічних спільнот, яка відіграє важливу роль у збереженні національної ідентичності та популяризації української культури за кордоном. Впродовж понад століття вона сприяла розвитку української освіти, мистецтва, літератури, релігійного та громадського життя, водночас адаптуючись до нових соціально-економічних умов американського суспільства. Головним викликом для українців у США залишається питання збереження власної культурної самобутності в умовах глобалізації та інтеграції у багатонаціональне середовище.

У статті досліджуються історичні передумови формування української громади в США, її структурні особливості та механізми підтримки національних традицій. Значну увагу приділено діяльності українських громадських, релігійних та культурних організацій, які відіграють ключову роль у збереженні української мови, традиційних свят, звичаїв та мистецтва. Особливо наголошується на ролі українських освітніх установ, суботніх шкіл, а також культурних центрів, які забезпечують передачу національної спадщини новим поколінням.

Важливе місце у дослідженні займає аналіз викликів, які постали перед українською діаспорою внаслідок російсько-української війни, зокрема активізація громадських ініціатив, спрямованих на підтримку України, організація благодійних акцій, інформаційних кампаній та культурних заходів, що сприяють збереженню історичної пам'яті та національної свідомості. Розглядаються сучасні форми культурного волонтерства та вплив цифрових технологій на поширення українських традицій у США.

Окрему увагу приділено сучасним викликам, які виникають у процесі інтеграції нової хвилі українських мігрантів до сучасної діаспори, що вимагає адаптації культурної політики та розробки нових механізмів взаємодії між

українськими спільнотами в різних регіонах США. У дослідженні акцентується, що збереження національної ідентичності українців у США значною мірою залежить від ефективної комунікації між різними поколіннями діаспори, підтримки громадських ініціатив та співпраці з Україною. Перспективи подальших досліджень включають аналіз змін у структурі української громади, вплив нової хвилі еміграції на діаспорні процеси та роль соціальних мереж у збереженні культурних традицій українців за кордоном.

**Ключові слова:** українська діаспора, США, культурні традиції, національна ідентичність.

**Serhii VALCHUK**

*PhD student at the Department of  
Information and Sociocultural Activities  
West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6388-7221>*

## UKRAINIAN DIASPORA IN THE USA: PRESERVING CULTURAL TRADITIONS

**Abstract.** The Ukrainian diaspora in the USA is one of the largest and most organized ethnic communities, which plays an important role in preserving national identity and popularizing Ukrainian culture abroad. For over a century, it has contributed to the development of Ukrainian education, art, literature, religious and public life, while adapting to the new socio-economic conditions of American society. The main challenge for Ukrainians in the USA remains the issue of preserving their own cultural identity in the context of globalization and integration into a multinational environment.

The article examines the historical prerequisites for the formation of the Ukrainian community in the USA, its structural features and mechanisms for supporting national traditions. Considerable attention is paid to the activities of Ukrainian public, religious and cultural organizations, which play a key role in preserving the Ukrainian language, traditional holidays, customs and art. Particular emphasis is placed on the role of Ukrainian educational institutions, Sabbath schools, as well as cultural centres that ensure the transmission of national heritage to new generations.

An important place in the study is occupied by the analysis of the challenges that the Ukrainian diaspora faced as a result of the Russian-Ukrainian war, in particular, the activation of public initiatives aimed at supporting Ukraine, the organization of charitable actions, information campaigns and cultural events that contribute to the preservation of historical memory and national consciousness. Modern forms of cultural volunteering and the influence of digital technologies on the spread of Ukrainian traditions in the USA are considered.

Special attention is paid to modern challenges that arise in the process of integrating a new wave of Ukrainian migrants into the existing diaspora, which requires the adaptation of cultural policy and the development of new mechanisms for interaction between Ukrainian communities in different regions of the USA. The study emphasizes that the preservation of the national identity of Ukrainians in the USA largely depends on effective communication between different generations of the diaspora, support for public initiatives and cooperation with Ukraine. Prospects for further research include the analysis of changes in the structure of the Ukrainian community, the impact of the new wave of emigration on diasporic processes, and the role of social networks in preserving the cultural traditions of Ukrainians abroad.

**Key words:** Ukrainian diaspora, USA, cultural traditions, national identity.

**Постановка проблеми.** Українська діаспора у США відіграє значну роль у збереженні національної ідентичності, підтримці культурних традицій та формуванні позитивного іміджу України на міжнародній арені. Важливість цієї теми зумовлена історичною роллю української громади у США, її внеском у розвиток української культури, освіти та громадської діяльності. Однак, попри значну кількість досліджень, проведених у цій сфері, актуальним залишається питання про збереження культурних традицій українців у США в умовах сучасних соціокультурних трансформацій.

У статті історичний розвиток української діаспори у США розглядається як необхідний контекст, тоді як основний аналітичний фокус зосереджено на трансформації культурних практик української громади в період російсько-української війни (2014–2024 рр.), з особливою увагою до новітньої хвилі міграції після 2022 року.

З початком російсько-української війни у 2014 році, а особливо після повномасштабного вторгнення у 2022 році, українська діаспора активізувала свою діяльність, спрямовану не лише на підтримку України, але й на збереження власної ідентичності в умовах зростаючої глобалізації та асиміляції. Водночас бракує ґрунтовних досліджень щодо впливу новітніх викликів, таких як масова міграція українців до США після 2022 року, на збереження культурних традицій української громади. Необхідно оцінити, яким чином змінюється роль українських культурних осередків, які нові форми діяльності виникають для підтримки національної самобутності та як ці процеси впливають на наступні покоління українців у США. Таким чином, проблема дослідження полягає у визначенні сучасних механізмів збереження українських культурних традицій у діаспорі США та їхньої трансформації в умовах новітніх глобальних і геополітичних викликів.

**Аналіз досліджень.** Дослідження української діаспори завжди мало важливе значення для української історичної науки, а вчені активно аналізували сутність цього явища та його роль у становленні української державності. Відомий історик філолог і культуролог І. Лисяк-Рудницький у своїх працях підкреслював, що діаспора відіграє ключову роль у збереженні національної ідентичності та культурних традицій українців за кордоном.

Питання історіографії української громади в США розглядав також П. Тригуб, який зауважив, що після здобуття незалежності Україна почала приділяти значно більше уваги вивченню життя своїх співвітчизників за кордоном [Тригуб, Мерфі, 2007]. Цей інтерес проявився у проведенні Всесвітніх форумів українців та міжнародних наукових конференцій, присвячених українознавчим студіям, матеріали яких регулярно публікувалися. Окрему роль у цьому процесі відігравав Інститут досліджень діаспори, який видавав спеціалізований журнал «Українська діаспора» та сприяв написанню й захисту наукових дисертацій із цієї тематики. Також з'явилися бібліографічні покажчики, у вітчизняних наукових та літературних журналах почали друкувати статті представників української громади США. Ф. Заставний у своїй монографії здійснив ґрунтовний аналіз різних аспектів життя українців за кордоном, зокрема їх демографічних характеристик. Він стверджував, що за межами УРСР проживало близько 10% усього українського народу, з яких 4 мільйони мешкали в Америці, що становило значну частку світової української діаспори [Заставний, 1991]. У дослідженні Н. Осадчої розглянуто питання збереження культурної ідентичності української діаспори в США. Авторка аналізує форми культурного досвіду, що сприяють підтримці національних традицій, а також способи репрезентації образу України через культурну спадщину [Osadcha, 2019]. Особливу увагу приділено відзначенню національних і релігійних свят (День Незалежності, День Державного Прапора, Великдень, Різдво тощо), вшануванню видатних діячів (Тарас Шевченко, Леся Українка, Василь Стус тощо) та організації ювілейних подій, пов'язаних із діяльністю українських громадських організацій у США. Дослідження також акцентує увагу на ролі періодичних діаспорних видань у формуванні культурної ідентичності, що ілюструють різноманітні форми збереження національних традицій. Авторка наголошує, що через творчий підхід та належну організацію культурно-мистецьких заходів можна заохотити як молодь, так і старше покоління до активної участі в громадському житті діаспори. Важливим аспектом є те, що українська культура та мистецтво виступають універсальним засобом єднання різних поколінь українців у світі. У підсумку стаття доводить, що підтримка та розвиток української культури в середовищі діаспори сприяють збереженню національної ідентичності та забезпечують сталий розвиток громади за межами історичної Батьківщини. Це лише декілька прикладів науковців, що досліджували українську діаспору. Багато інших фахівців також приділили увагу цій темі, кожен з яких значно доповнив наше розуміння української діаспори та її впливу на світову спільноту. З початком війни росії проти України у 2014 році та згодом з початком повномасштабного російського вторгнення українська діаспора активізувалася в напрямку підтримки своєї батьківщини та збереження культурної спадщини. Та наразі бракує досліджень саме за період російсько-української війни та дій української діаспори в напрямку збереження культурних традицій.

**Мета статті** – проаналізувати трансформацію механізмів збереження культурних традицій української діаспори у США в умовах російсько-української війни (2014–2024 рр.), з особливим акцентом на вплив новітньої хвилі міграції після 2022 року та формування нових форм культурної самоорганізації.

**Виклад основного матеріалу.** Українська діаспора охоплює українців, які проживають за межами своєї історичної батьківщини, зберігаючи при цьому національну самобутність, мову та культурні традиції. Це поняття стосується як тих, хто свідомо обрав еміграцію з економічних чи соціальних причин, так і тих, хто був змушений залишити Україну через політичні обставини.

Загальна кількість населення України становить приблизно 35-37 мільйонів осіб, тоді як у світі проживає від 12 до 20 мільйонів людей українського походження. Значна частина цих осіб або сама емігрувала через політичний тиск, або є нащадками тих, хто покинув Україну внаслідок репресій чи військових конфліктів. Зокрема, українська громада у США налічує понад 1,1 мільйона людей, які здебільшого мешкають у мегаполісах, таких як Нью-Йорк, Чикаго та Філадельфія [Гаргаун, 2023].

Формування української діаспори є результатом кількох хвиль міграції, що відбувалися в різні історичні періоди. Перші значні переселення українців почалися ще у XIX столітті, коли трудова міграція привела багатьох до США, Канади, Бразилії та інших країн у пошуках кращих умов життя. У подальшому, особливо у XX столітті, масова еміграція була зумовлена політичними катастрофами, такими як Голодомор 1932–1933 років, обидві світові війни та їхні наслідки.

Українці за кордоном завжди відігравали ключову роль у збереженні національної культури, традицій та мовної ідентичності. Діаспора не лише підтримувала активний зв'язок із Україною, а й брала участь у формуванні світового українського інтелектуального та політичного середовища, сприяючи розвитку національного руху [Луцишин, 2013].

Основним чинником виникнення українських громад за кордоном була вимушена або добровільна міграція, викликана як економічними труднощами, так і відсутністю власної державності. Багато українців, що проживали під владою Австро-Угорської та Російської імперій, опинилися в умовах соціально-економічного тиску, що змушувало їх шукати кращих перспектив за межами батьківщини. Серед ранніх українських поселень можна згадати нащадків запорозьких козаків, які осіли на території сучасної Румунії, а також західноукраїнських селян, які переселялися до Сербії та Хорватії.

Масова міграція населення з українських територій розпочалася наприкінці XIX – на початку XX століття. Економічна нестабільність, зокрема відсутність достатньої кількості земель, перенасиченість ринку праці та низькі заробітки, стали головними факторами, що змусили мешканців Галичини, Буковини та Закарпаття шукати кращі умови життя за межами Австро-Угорщини. Намагання російської влади спрямувати цей потік переселенців на власні території зазнали невдачі через політичні чинники, тому головним напрямком

української еміграції стали США та Канада. Саме в цих країнах українці не лише розселилися розрізненими групами, а й створили компактні громади, які згодом сформували демографічне ядро та розбудували організаційну структуру діаспори.

Наукові дослідження поділяють історію української еміграції на три основні хвилі. Перша з них, що розпочалася у другій половині XIX століття й тривала до початку Першої світової війни, була спричинена передусім соціально-економічними проблемами. Вона охопила переважно селянське населення, яке залишало рідні землі в період становлення української нації.

Друга хвиля мала більше політичне підґрунтя, ніж економічне, й охоплювала період між двома світовими війнами. Після поразки українських національно-визвольних змагань 1917–1921 років та розподілу українських земель між Радянським Союзом, Польщею, Чехословаччиною й Румунією, значна частина мігрантів обрала новим місцем проживання Західну та Центральну Європу. Зокрема, Чехословаччина, завдяки підтримці президента Т. Масарика, стала осередком активного розвитку української культури й освіти. Подібні громади виникли також у Німеччині, Австрії, Франції та інших країнах [Недошитко, 2012].

Третя хвиля еміграції була спричинена наслідками Другої світової війни. Вона відбувалася під пильним наглядом радянської влади та її каральних органів, що ускладнювало процес переселення. Склад цієї групи мігрантів був дуже неоднорідним: серед них були представники різних соціальних верств, професій та рівнів освіти. Частина з них осіла у країнах Західної Європи, але значна кількість українців невдовзі вирушила далі – до Канади, США та Австралії, які не лише менше постраждали від війни, а й були більш відкритими до прийому переселенців.

Хоча українські громади в Латинській Америці, особливо в Аргентині та Бразилії, а також у деяких країнах Західної Європи зберігали свою значущість, найбільш потужний розвиток самоорганізації української діаспори відбувався в Канаді та США. Саме тут українці змогли не лише створити міцні національно-культурні осередки та церковні організації, а й досягти значних успіхів у політиці, державному управлінні та науковій діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграли такі престижні наукові установи, як Український дослідний інститут Гарвардського університету та Канадський інститут українських студій, що функціонує на базі університетів у Торонто та Едмонтоні.

Українці, які оселилися в Північній Америці, демонстрували високий рівень зацікавленості подіями на Батьківщині та докладали зусиль для підтримки її незалежницьких прагнень. Особливо це стосувалося третьої хвилі еміграції, яка виявилася найбільш політично активною та ідеологічно різномірною порівняно з попередніми хвилями. Якщо ще друга хвиля принесла значні суперечності між різними політичними угрупованнями, то третя поглибила ці розбіжності, переносючи конфлікти українського національного підпілля ОУН та партизанського руху УПА на новий ґрунт. Представники цього покоління мігрантів намагалися встановити свої правила в уже існуючих інституціях

діаспори, що призводило до напружених внутрішніх протистоянь [Гаргаун, 2023].

Варто зазначити, що у післявоєнний період радянська Україна залишалася єдиною офіційною українською державністю, що викликало неоднозначне ставлення серед емігрантів. Далеко не всі представники діаспори були єдині у своєму ставленні до радянського режиму, що спричинило розкол на антирадянську та прорадянську частини. Радянський Союз, своєю чергою, прагнув використовувати вихідців з України у власних інтересах, залучаючи їх до діяльності, вигідної для його політики. Масована пропаганда, агентурна робота спецслужб і впливові радянські структури нерідко досягали успіху в просуванні своїх ідей серед українців за кордоном, що лише посилювало внутрішні суперечності в середовищі діаспори.

З початком перебудови в Радянському Союзі для українців, що проживали за кордоном, відкрилися нові можливості для впливу на ситуацію в Україні. Вони уважно стежили за змінами в СРСР, сподіваючись, що процеси демократизації сприятимуть наближенню України до незалежності. Діаспора активно долучилася до гуманітарної допомоги, особливо після Чорнобильської катастрофи 1986 року, спрямовуючи ресурси на ліквідацію її наслідків. Особлива увага з боку українських громад за кордоном приділялася тим силам в Україні, які виступали за національне відродження, відновлення державності та розпад Радянського Союзу.

На завершальному етапі існування СРСР активність українців з-за кордону стала відчутною не лише в країнах їхнього проживання, а й безпосередньо на території України. Як на рівні громадських організацій, так і через особисті ініціативи вони надавали підтримку руху за суверенітет України та її міжнародне визнання у 1991 році. Багато представників діаспори та їхніх нащадків сприймали здобуття незалежності як здійснення мрій поколінь, що боролися за свободу своєї історичної Батьківщини. Вони вірили, що самостійна Україна стане економічно міцною державою, здатною підтримувати своїх співвітчизників за кордоном. Історично несправедливо було б не визнати внесок західної діаспори в боротьбу за відновлення державності України, зокрема в інформаційну кампанію, що передувала референдуму 1 грудня 1991 року. Високий рівень підтримки незалежності по всій Україні, включаючи східні регіони та Крим, став значною мірою результатом їхньої діяльності [Час і події, 2009].

Після здобуття незалежності перед новоствореною державою постало завдання формування політики щодо діаспори, регулювання міграційних процесів та питання еміграції. Це виявилось непростим викликом, оскільки державний апарат України значною мірою складався з представників старої радянської влади. Попри це, країна розпочала роботу над створенням концептуальних та правових основ своєї політики щодо українців за кордоном. Україна у своїй політиці щодо діаспори спиралася на міжнародні правові стандарти, рекомендації профільних міжнародних інституцій та

досвід провідних демократичних країн. Одночасно активізувалася взаємодія із західними українськими громадами, багато з яких прагнули зробити внесок у розвиток незалежної України [Плазова, 2010]. Вони очікували від влади відкритості до їхньої допомоги у процесах реформування держави, розвитку сучасного бізнесу та створення нових підприємств.

Черговий потік еміграції з України розпочався внаслідок російсько-українського військового конфлікту, що тривав із 2014 року і вилився у масштабне вторгнення 2022 року. У період 2022–2024 років американські імміграційні органи схвалили понад 236 тисяч заяв у межах програми *Uniting for Ukraine*, що відкрила нові можливості для переселення українців до США.

Перші українські іммігранти, які прибули до Сполучених Штатів у попередні хвили, засновували громади, що слугували осередками національного життя. Вони створювали україномовні школи, соціальні клуби, а також організували мережі кредитних спілок, орієнтованих саме на українців. Члени цих спільнот випускали газети, формували бібліотеки при церквах і громадських центрах, де зберігали друковані видання, заборонені в Радянському Союзі. Завдяки цій діяльності вдалося зберегти історії людей, які ідентифікували себе як українці, проте тривалий час залишалися поза офіційним історичним наративом [Остапець, Андрійів, 2021].

Для багатьох американців українського походження збереження культурних традицій стало важливою частиною їхньої самоідентифікації. Вони відвідували суботні україномовні школи, співали в національних хорах або грали в ансамблях бандуристів. Важливою традицією також було вивчення української поезії та літератури. Участь у культурних заходах і мистецьких ініціативах розглядалася як відповідальне завдання – спосіб підтримати свою національну ідентичність і передати її наступним поколінням. Яскравим прикладом цього є постать Олександра Архипенка (1887–1964) – видатного українського скульптора та художника, який зробив значний внесок у розвиток модернізму та кубізму в скульптурі. Його діяльність у Сполучених Штатах Америки стала важливим чинником у збереженні та популяризації українських культурних традицій серед діаспори. Переїхавши до США у 1923 році, Архипенко відкрив власну школу в Нью-Йорку, де навчав молодих митців сучасним напрямкам у мистецтві. Його педагогічна діяльність сприяла поширенню знань про українську культуру та мистецтво серед американської аудиторії. Протягом свого життя він створив понад 750 композицій, серед яких скульптури князя Володимира Великого, Тараса Шевченка та Івана Франка. Ці роботи були встановлені в Українському культурному парку в Клівленді, а скульптура Шевченка прикрасила місто Керхонксон у штаті Нью-Йорк [Pidsukha, 2024].

Архипенко активно співпрацював з українськими культурними інституціями в США, зокрема з Українським Інститутом Америки, заснованим у 1948 році. Цей інститут став «культурною візитівкою» української діаспори в США, зберігаючи та популяризуючи її історію та традиції. У колекції музею Інституту

зберігаються роботи Архипенка, що свідчить про його вагомий внесок у розвиток українського мистецтва за кордоном.

Після розпаду Радянського Союзу в 1991 році уявлення про роль українського американця зазнали значних змін. Українська діаспора перейшла від збереження культурної спадщини до активної участі у створенні майбутнього України. Тепер українці мають можливість вільно демонструвати свою національну приналежність, не побоюючись переслідувань. Багато українців, що живуть у США, зберігають глибокі зв'язки з Україною та своєю національною ідентичністю.

З початком війни між Україною та Росією в 2014 році українська діаспора активізувала свою діяльність, особливо після 2022 року. Українці в різних країнах активно організовують гуманітарну допомогу для вимушених мігрантів, сприяючи країнам, що приймають біженців з України. Це стало пріоритетним напрямом діяльності українських спільнот за кордоном, які не лише надають допомогу, а й здійснюють військову, гуманітарну, адвокаційну та інформаційну підтримку Україні в умовах російської агресії [Гаргаун, 2023].

Важливо підкреслити, що війна сприяла об'єднанню українців усього світу настільки, що термін «українська діаспора» можна замінити на «глобальний український простір» [Pidsukha, 2024]. Поняття «глобальний український простір» у межах цього дослідження використовується для позначення надтериторіальної соціокультурної мережі, що поєднує українців у різних країнах через спільні культурні практики, цифрову комунікацію, волонтерську діяльність та символічну солідарність з Україною. На відміну від класичного розуміння діаспори як відносно замкненої етнічної спільноти, глобальний український простір функціонує як динамічна, відкрита та мережево організована система, у якій нові мігранти після 2022 року стають активними суб'єктами культурного виробництва, а не лише носіями традицій.

Отже, українська діаспора, сформована протягом багатьох років, нині має важливу роль у створенні позитивного міжнародного іміджу України.

З початком конфлікту між Росією та Україною в 2014 році значна кількість українців, що проживають за кордоном, активно долучилися до боротьби з російською агресією та надавали всебічну підтримку Україні [Гомотюк, Недошитко, 2014].

Новітній етап розвитку української діаспори у США, пов'язаний із повномасштабним вторгненням Росії в Україну у 2022 році, характеризується не тільки кількісним зростанням української присутності, а й якісними змінами у формах культурної самоорганізації та збереження ідентичності. Нова хвиля вимушеної міграції істотно відрізняється від попередніх як соціальним складом, так і моделями включення в діаспорне середовище. Значна частина новоприбулих українців є соціально активною, цифрово інтегрованою та орієнтованою на швидку комунікацію, що впливає на трансформацію традиційних діаспорних практик.

Взаємодія між «старою» діаспорою, сформованою впродовж кількох історичних хвиль ХХ століття, та новими мігрантами після 2022 року не завжди є безконфліктною. Якщо для традиційних діаспорних інституцій (церков, суботніх шкіл, громадських організацій) ключовим завданням було збереження культурної спадщини та її передання наступним поколінням, то нові мігранти часто сприймають культуру як інструмент актуальної дії – волонтерства, адвокації, публічної репрезентації України у глобальному просторі. Це зумовлює певну напругу між усталеними формами культурної діяльності та новими, більш динамічними форматами самоорганізації.

Водночас саме ця взаємодія стала каталізатором оновлення діаспорного культурного середовища. Новітня хвиля міграції сприяла активному використанню цифрових платформ як ключового механізму збереження та трансляції українських культурних практик. Соціальні мережі, онлайн-спільноти, цифрові культурні проєкти та мережеві ініціативи дедалі частіше виконують функції, які раніше були притаманні виключно фізичним інституціям діаспори. Через цифрові формати українська культура в США набуває мобільності, відкритості та здатності швидко реагувати на виклики війни.

Тобто період 2022–2024 років можна розглядати як етап структурної трансформації української діаспори у США, у межах якого збереження культурних традицій відбувається не лише шляхом їх консервації, а через адаптацію до нових соціальних, технологічних і геополітичних умов. Поєднання досвіду традиційних діаспорних інституцій із енергією нової хвилі міграції формує нову модель культурної присутності українців у США, що виходить за межі класичного розуміння діаспори та набуває рис глобального українського простору.

Українські емігранти в Сполучених Штатах завжди приділяли велику увагу збереженню своєї культурної спадщини. Вони створювали культурні осередки, церкви, школи, де діти вивчали українську мову, історію та культуру. Регулярно проводили фестивалі, концерти та інші культурні події, які допомагали підтримувати зв'язок з рідною культурою. Українські організації активно сприяли збереженню національної ідентичності та допомагали новоприбулим адаптуватися до нового середовища.

Союз українок Америки активно функціонує, з численними філіями, що розвивають культурно-освітні зв'язки в різних містах. Головною метою організації є створення гуртків з народного мистецтва, художньої самодіяльності та проведення літературно-історичних конкурсів. Використовуючи власні фінансові ресурси, Союз відкрив в Нью-Йорку Український музей, в якому експонуються роботи українських народних майстрів. Важливо, що виставки цього музею мали змогу побачити не тільки в США, а й в Україні, куди неодноразово приїжджали його працівники [Дармохвал, 2011]. Ці експозиції здобули теплий прийом та високу оцінку серед українців на рідній землі. Сьогодні, в умовах сучасності, Союз українок Америки на власні кошти передав велику кількість літератури до України, що значно розширює можливості

для глибшого пізнання маловідомих сторінок української історії та культури, які в минулому були недостатньо досліджені або не висвітлені через різні обставини.

Наразі українська діаспора в США відіграє важливу роль у збереженні та популяризації національних культурних традицій. Одним із яскравих прикладів такої діяльності є проєкт Ukrainian.US, заснований Денисом Канелем. Ця ініціатива об'єднує понад 290 тисяч українців у 39 містах США, Канади та інших країн, сприяючи розвитку українського бізнесу за кордоном, надаючи інформаційну підтримку та зберігаючи культурні традиції через соціальні мережі та офлайн-заходи [Forbes, 2024].

Денис Канель, уродженець Криму, який проживає в США понад 11 років, також є засновником компанії Geometria, що спеціалізується на цифровій зовнішній рекламі, та галереї сучасного мистецтва G-Gallery у Нью-Йорку. Його діяльність спрямована на підтримку української культури та бізнесу, а також надання допомоги новоприбулим іммігрантам у адаптації до життя в США.

Ukrainian.US організовує різноманітні заходи, що сприяють зміцненню зв'язків між українцями за кордоном та підтримці їхньої національної ідентичності. Цей проєкт є важливим осередком для української спільноти в Північній Америці, допомагаючи зберігати та розвивати культурні традиції далеко від батьківщини.

У свою чергу, Музеї США по всій країні активно популяризують українську культуру, історію та мистецтво. Як зазначив державний секретар Ентоні Блінкен під час свого візиту у травні 2022 року до Українського інституту Америки, що однією з цілей, яких намагається досягти війна президента Путіна, є спроба знищити українську ідентичність. За його словами, ця ідентичність проявляється в українській культурі.

У Нью-Йорку проживає близько 138 тисяч людей українського походження, і половина з них народилася за межами США. Український музей у Манхеттені є важливим центром, що зберігає традиційну українську культуру, зокрема писанки, образотворче мистецтво, картини, роботи на папері, а також предмети народного мистецтва, як-от рушники та інші обрядові тканини. Заснований у 1976 році, музей володіє колекцією, що налічує понад 1000 експонатів [US Embassy and Consulates, 2022].

Поточні виставки музею присвячені війні в Україні, зокрема експонуються роботи Макса Левіна, українського фотожурналіста, загиблого від рук російських військових у березні, а також ілюстрації українського художника Микити Кравцова. Його роботи переосмислюють слов'янську казку про гриби, що борються з горохом, використовуючи її як метафору для сатири на війну.

Музей підкреслює на своєму сайті, що він був заснований для збереження культурної спадщини України в діаспорі і рішуче засуджує війну, розв'язану Володимиром Путіним, а також бомбардування українських міст, які спричинили численні людські втрати та масштабне руйнування житлових районів, шкіл, музеїв, пам'яток та інших історичних споруд.

В Мічигані Українсько-американський архів і музей зберігає тисячі традиційних українських артефактів, таких як обрядовий одяг, декоративне мистецтво та різьблені дерев'яні вироби, зібрані протягом другої половини 20 століття.

Відвідувачі музею мають можливість побачити традиційний жіночий одяг – домоткані та вишиті сорочки, характерні для західноукраїнського регіону, поблизу міста Боршів. Як зазначила президент Українсько-американського архіву та музею Звенислава Гайда, «від поколінь до поколінь народні традиції, одяг, пісні, ткацтво та кераміка стали частиною повсякденного життя українського народу, і все це виходило з дому, з серця родини» [US Embassy and Consulates, 2022].

Серед інших українських музеїв у США варто згадати Український інститут сучасного мистецтва в Чикаго, де експонуються роботи художників 20-го та 21-го століття; Український культурний центр у Лос-Анджелесі, який є важливим місцем зустрічі українців Америки в Південній Каліфорнії та проводить мистецькі виставки, концерти і кінопокази; Український музей і бібліотека Стенфорда в штаті Коннектикут, що зберігає культурні артефакти і книги та є найстарішою українською культурною установою в Північній Америці; Український дім у Вашингтоні, що також організовує різноманітні заходи і нещодавно провів аукціон робіт для збору коштів на підтримку гуманітарної кризи в Україні.

Спільноти українців у США відіграють значну роль у розвитку українсько-американських відносин. Ще з початку ХХ століття українці організовували різноманітні інституції для захисту інтересів діаспори та підтримки боротьби за незалежність України. Вони лобіюють питання військової допомоги Україні та санкцій проти Росії, а також сприяють просуванню інтересів українців у політичній сфері США, підтримуючи демократичні процеси в Україні.

Українські спільноти в США продовжують активно розвиватися, і можна виокремити кілька основних тенденцій [Коляда, Райчева, 2018]:

– незважаючи на час, чисельність українців у США постійно зростає, а також розширюється їхнє географічне розміщення, що сприяє створенню нових спільнот та посиленню впливу діаспори;

– суттєво зростає кількість молодих українців, які активно залучені до різних аспектів життя спільнот, зокрема культурних подій та громадської діяльності;

– зберігаються культурні традиції українців, які, адаптуючись до нових умов, поєднують традиційні свята, обряди та мистецтво з сучасними американськими впливами та інноваціями;

– зміцнюються зв'язки між українськими спільнотами та Україною, зокрема через участь у культурних та економічних проектах, обмін досвідом і знаннями.

Загалом, ці тенденції свідчать про динамічний розвиток українських спільнот у США, їх здатність адаптуватися до нових умов і підтримувати тісні зв'язки як всередині діаспори, так і з Україною.

На основі аналізу діяльності українських спільнот у 2014–2024 роках, з особливим акцентом на період після 2022 року, доцільно виокремити три взаємопов'язані рівні збереження культурної ідентичності: інституційний, мережевий та мобілізаційний.

Інституційний рівень охоплює діяльність традиційних діаспорних структур – церков, культурних центрів, музеїв, освітніх установ та громадських організацій. Саме вони впродовж десятиліть забезпечували збереження української мови, традиційних свят, мистецтва та історичної пам'яті. У цьому контексті показовою є діяльність Українського інституту Америки, Українського музею в Нью-Йорку, Союзу українок Америки, а також мережі українських суботніх шкіл, які виконують функцію міжпоколінневої трансляції культурної спадщини. У період повномасштабної війни ці інституції не лише зберегли свої традиційні функції, а й адаптували їх до нових умов, інтегруючи тематику війни, втрат та спротиву у виставкові, освітні та мистецькі проєкти.

Мережевий рівень формується завдяки активному використанню цифрових технологій та соціальних платформ, що стали ключовим інструментом комунікації між українцями у США та глобальною українською спільнотою. Проєкти на кшталт Ukrainian.US демонструють перехід від локально організованої діаспори до мережевої моделі культурної взаємодії, де соціальні медіа, онлайн-спільноти та цифрові події виконують роль культурних хабів. Через мережеві формати відбувається не лише поширення інформації, а й конструювання нових форм ідентичності, що поєднують традиційні культурні символи з актуальними соціальними й політичними смислами війни та солідарності з Україною.

Мобілізаційний рівень пов'язаний із перетворенням культури на інструмент суспільної дії. У період після 2022 року культурні заходи, мистецькі проєкти, благодійні концерти, виставки та публічні акції набули виразної адвокаційної та волонтерської функції. Українська культура в США дедалі частіше використовується як засіб інформування американського суспільства про війну, протидії російській пропаганді та формування міжнародної підтримки України. У цьому сенсі культурні практики виходять за межі збереження традицій і стають формою політичної та громадянської мобілізації діаспори.

Тобто сучасна модель збереження культурних традицій української діаспори у США характеризується переходом від виключно інституційної логіки до комплексної системи, що поєднує традиційні структури, цифрові мережі та мобілізаційні практики. Саме взаємодія цих рівнів забезпечує стійкість української культурної ідентичності в умовах війни, масової міграції та глобалізованого інформаційного простору.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Українська діаспора у США відіграє ключову роль у збереженні національної ідентичності та культурних традицій українців за межами історичної батьківщини. Упродовж десятиліть вона не лише підтримувала українську мову, освіту, мистецтво й релігію, а й активно сприяла формуванню позитивного іміджу України на

міжнародному рівні. Громадські організації, культурні інституції, засоби масової інформації та церква виступають головними осередками консолідації українців, збереження їхніх традицій та адаптації до нових суспільних умов.

Аналіз свідчить, що процеси глобалізації, технологічні зміни та масові міграційні хвилі, спричинені війною Росії проти України, вносять корективи у функціонування українських громад. Новітні виклики вимагають розширення форм діяльності діаспори, залучення молодого покоління, адаптації традицій до сучасних культурних реалій та посилення інформаційного впливу української громади на міжнародному рівні.

Перспективи подальших досліджень полягають у глибшому вивченні трансформації українських діаспорних організацій в умовах новітньої хвилі міграції, аналізі змін у культурних практиках та ідентичності нових поколінь українців у США. Також важливо дослідити вплив сучасних цифрових технологій та соціальних мереж на збереження національних традицій, а також механізми співпраці між діаспорою та державними інституціями України з метою зміцнення культурних зв'язків.

### **Література**

1. Гаргаун Я. Українська діаспора: вплив на творення глобального українського простору. *Старожитності Лукомор'я*. 2023. С. 75–81.
2. Гомотюк О., Недошитко І. Українська діаспора США у процесах українського державотворення: перспективи дослідження. *Наукові виклади*. 2014. № 5. С. 48–53.
3. Дармохвал Л. Здобутки та погляд у майбутнє Союзу Українок Америки. З побаченого і почутого на ХХІХ конвенції СУА. Hanover Marriott-Whippany, New Jersey. 2011. 40 с.
4. Заставний Ф. Українська діаспора: розселення українців у зарубіжних країнах. Львів: Світ, 1991. 120 с.
5. Коляда О., Райчева А. Українська діаспора як чинник поглиблення зовнішньоекономічних відносин країни. *Економіка і суспільство*. 2018. Вип. 15. С. 33–39.
6. Луцишин Г. Українська діаспора: новітні тенденції впливу на процес національної консолідації. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. Політологія*. 2013. № 1. С. 252–256.
7. Недошитко І. Роль української діаспори США в економічному розвитку України (1991–2011 рр.). *Наукові записки Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка*. / за заг. ред. проф. І. С. Зуляка. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. Вип. 2. С. 191–197.
8. Остапець Ю., Андріїв О. Держава та церква в США. Роль та місце української діаспори в США. *Регіональні студії*. 2021. № 26. С. 95–98.
9. Плазова Т. Суспільно-політична та культурно-просвітницька діяльність наукових осередків української діаспори в США. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку*. 2010. Вип. 22. С. 28–33.

10. Тригуб П., Мерфі Н. Українська діаспора в США: збереження традицій національної культури (історіографія проблеми). *Наукові праці: історія*. 2007. Т. 74, Вип. 61. С. 122–133
11. Українська ділова діаспора – обличчям до України. *Час і події*. 2009. Ч. 22. С. 2.
12. Osadcha N. Forms of Preserving Ukrainian Traditions in Diaspora Electronic Publications of the USA (2012–2018). *Ukrainian Studies*. 2019. pp. 76–96.
13. Pidsukha O. Oleksandr Arkhypoenko and the Ukrainian Community in the United States: Vectors of Cultural Interaction. *Artistic Culture. Topical Issues*. 2024. pp. 24–35.
14. Uniting the Ukrainian Diaspora. Ukrainian.US: A Premier Hub for Leading Businesses, Social Initiatives, and Cultural Projects in the USA and Canada. *Forbes*. URL: <https://forbes.ua/brandvoice/uniting-the-ukrainian-diaspora-ukrainianus-a-premier-hub-for-leading-businesses-social-initiatives-and-cultural-projects-in-the-usa-and-canada-12072024-22204> (дата звернення: 25.02.2026).
15. U.S. museums celebrate Ukrainian culture. *US Embassy and Consulates*. URL: <https://it.usembassy.gov/u-s-museums-celebrate-ukrainian-culture/> (дата звернення: 25.02.2026).

### References

1. Harhaun, Ya. (2023). Ukrainska diaspora: vplyv na tvorennia hlobalnoho ukrainskoho prostoru [The Ukrainian diaspora: Its impact on the creation of a global Ukrainian community]. *Starozhytnosti Lukomoria*, 75–81 [In Ukrainian].
2. Homotiuk, O., & Nedoshytko, I. (2014). Ukrainska diaspora SShA u protsesakh ukrainskoho derzhavotvorennia: perspektyvy doslidzhennia [The Ukrainian diaspora in the United States and the process of Ukrainian nation-building: Research perspectives]. *Naukovi vyklady*, 5, 48–53 [In Ukrainian].
3. Darmokhval, L. (2011). *Zdobutky ta pohliad u maibutnie Soiuzu Ukrainok Ameryky. Z pobachenoho i pochutoho na KhKhKh konventsii SUA* [Achievements and a Look to the Future of the Ukrainian Women's Association of America: Insights from the 29th UWA Convention]. Hanover Marriott-Whippany, New Jersey [In Ukrainian].
4. Zastavnyi, F. (1991). *Ukrainska diaspora: rozselennia ukrainsiv u zarubizhnykh krainakh* [The Ukrainian Diaspora: The Settlement of Ukrainians in Foreign Countries]. Lviv: Svit [In Ukrainian].
5. Koliada, O., & Raicheva, A. (2018). Ukrainska diaspora yak chynnyk pohlyblennia zovnishnoekonomichnykh vidnosyn krainy [The Ukrainian diaspora as a factor in deepening the country's foreign economic relations]. *Ekonomika i suspilstvo*, 15, 33–39 [In Ukrainian].

6. Lutsyshyn, H. (2013). Ukrainiska diaspora: novitni tendentsii vplyvu na protses natsionalnoi konsolidatsii [The Ukrainian diaspora: Recent trends in its influence on the process of national consolidation]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv. Politolohiia*, 1, 252–256 [In Ukrainian].
7. Nedoshytko, I. (2012). Rol ukrainskoi diaspori SShA v ekonomichnomu rozvytku Ukrainy (1991–2011 rr.) [The Role of the Ukrainian Diaspora in the United States in Ukraine's Economic Development (1991–2011)]. *Naukovi zapysky Ternop. nats. ped. un-tu im. V. Hnatiuka. I za zah. red. prof. I. S. Zuliaka*. Ternopil : Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, 2, 191–197 [In Ukrainian].
8. Ostapets, Yu., & Andriiv, O. (2021). Derzhava ta tserkva v SShA. Rol ta mistse ukrainskoi diaspori v SShA [The state and the church in the United States: The role and place of the Ukrainian diaspora in the United States]. *Rehionalni studii*, 26, 95–98 [In Ukrainian].
9. Plazova, T. (2010). Suspilno-politychna ta kulturno-prosvitnytska diialnist naukovykh osередkiv ukrainskoi diaspori v SShA [Social, political, cultural, and educational activities of Ukrainian diaspora academic centers in the United States]. *Ukrainska natsionalna ideia: realii ta perspektyvy rozvytku*, 22, 28–33 [In Ukrainian].
10. Tryhub, P., & Merfi, N. (2007). Ukrainiska diaspora v SShA: zberezhennia tradytsii natsionalnoi kultury (istoriohrafiiia problemy) [The Ukrainian diaspora in the United States: Preserving national cultural traditions (a historical overview of the issue)]. *Naukovi pratsi: Istoriiia*, 74(61), 122–133 [In Ukrainian].
11. Ukrainiska dilova diaspora – oblychchiam do Ukrainy [The Ukrainian business diaspora – facing Ukraine]. (2009). *Chas i podii*, 22, 2 [In Ukrainian].
12. Osadcha, N. (2019). Forms of Preserving Ukrainian Traditions in Diaspora Electronic Publications of the USA (2012–2018). *Ukrainian Studies*, 76–96.
13. Pidsukha, O. (2024). Oleksandr Arkhyenko and the Ukrainian community in the United States: Vectors of cultural interaction. *Artistic Culture: Topical Issues*, 24–35.
14. Uniting the Ukrainian Diaspora. Ukrainian.US: A Premier Hub for Leading Businesses, Social Initiatives, and Cultural Projects in the USA and Canada. Forbes. URL: <https://forbes.ua/brandvoice/uniting-the-ukrainian-diaspora-ukrainianus-a-premier-hub-for-leading-businesses-social-initiatives-and-cultural-projects-in-the-usa-and-canada-12072024-22204>.
15. U.S. museums celebrate Ukrainian culture. US Embassy and Consulates. URL: <https://it.usembassy.gov/u-s-museums-celebrate-ukrainian-culture/>.

УДК 94(477) «1939-1945»:930.85

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.043>

**Ігор ДАЦКІВ**

*доктор історичних наук, професор  
Західноукраїнський національний університет  
м. Тернопіль, Україна*

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

**Ірина НЕДОШИТКО**

*кандидат історичних наук, доцент  
Західноукраїнський національний університет  
м. Тернопіль, Україна*

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

## **МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР ВТРАТ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНИ В ПЕРІОД ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ**

**Анотація.** Стаття присвячена комплексному аналізу міжнародного виміру втрат культурної спадщини України в період Другої світової війни. Автори розглядають масштаби, характер та наслідки знищення й вивезення культурних цінностей, архівів, пам'яток архітектури, музейних колекцій, рукописних фондів і творів мистецтва, що становили невід'ємну частину національної та європейської культурної спадщини. У дослідженні окреслено основні напрями грабіжницької політики нацистської Німеччини та радянських окупаційних структур, які спричинили значну втрату матеріальних і нематеріальних цінностей українського народу.

Особливу увагу приділено міжнародним аспектам проблеми – участі України у післявоєнних процесах реституції, діяльності міждержавних комісій з повернення культурних цінностей, а також внеску українських науковців та дипломатів у збереження та відновлення культурної спадщини. На основі архівних джерел, міжнародних правових актів і сучасних досліджень простежено, як формувалися міжнародно-правові механізми захисту культурних цінностей під час і після війни (зокрема Гаазька конвенція 1954 р. та її протоколи). Проаналізовано місце України в цих процесах у контексті її обмеженого представництва у світових інституціях того часу та сучасних зусиль із документування втрат і повернення втрачених пам'яток.

У статті також розкривається значення теми для сучасного історико-культурного дискурсу: наголошено, що проблема воєнних втрат української

культурної спадщини має не лише історичний, а й актуальний політико-правовий вимір у світлі сучасних викликів, пов'язаних із новими збройними конфліктами. Розглянуто питання міжнародної солідарності у сфері захисту культурних цінностей і потенціал культурної дипломатії як інструменту історичної справедливості.

Отримані результати сприяють глибшому розумінню процесів втрати, збереження та відновлення культурних надбань у глобальному контексті та визначають місце України у світовій системі охорони культурної спадщини.

**Ключові слова:** культурна спадщина, Друга світова війна, Україна, міжнародне право, реституція, грабунок, культурні цінності, втрати, Гаазька конвенція.

**Ihor DATSKIV**

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

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

**Iryna NEDOSHYTKO**

*PhD in History, Associate Professor  
West Ukrainian National University  
Ternopil, Ukraine*

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

## **THE INTERNATIONAL DIMENSION OF THE LOSS OF UKRAINE'S HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE DURING THE SECOND WORLD WAR**

The article is devoted to a comprehensive analysis of the international dimension of the losses of Ukraine's cultural heritage during the Second World War. The author examines the scale, nature, and consequences of the destruction and removal of cultural assets, archives, architectural monuments, museum collections, manuscript funds, and works of art that constituted an integral part of both national and European cultural heritage. The study outlines the main directions of the plundering policies pursued by Nazi Germany and Soviet occupation authorities, which led to significant losses of both tangible and intangible values of the Ukrainian people.

Particular attention is paid to the international aspects of the issue – Ukraine's participation in postwar restitution processes, the work of intergovernmental commissions for the return of cultural property, as well as the contribution of Ukrainian scholars and diplomats to the preservation and restoration of cultural

heritage. Based on archival sources, international legal acts, and contemporary research, the article traces the development of international legal mechanisms for the protection of cultural property during and after the war (including the 1954 Hague Convention and its Protocols). The author also analyzes Ukraine's place in these processes within the context of its limited representation in global institutions of that time and the country's current efforts to document losses and recover displaced cultural artifacts.

The article also reveals the significance of the topic for contemporary historical and cultural discourse, emphasizing that the issue of wartime losses of Ukraine's cultural heritage possesses not only a historical but also a current political and legal dimension in light of modern challenges associated with new armed conflicts. The study examines the question of international solidarity in the field of cultural property protection and the potential of cultural diplomacy as an instrument of historical justice.

The findings contribute to a deeper understanding of the processes of loss, preservation, and restoration of cultural assets in a global context and help define Ukraine's place within the international system for the protection of cultural heritage.

**Keywords:** cultural heritage, Second World War, Ukraine, international law, restitution, looting, cultural property, losses, Hague Convention.

**Постановка проблеми.** Друга світова війна стала однією з наймасштабніших трагедій в історії людства, наслідки якої відчутні й донині не лише в політичному чи демографічному вимірі, а й у сфері культурної спадщини. Для України, яка опинилася у вирі воєнних дій, окупаційних режимів і тотального грабунку, ця війна означала не лише людські й матеріальні втрати, а й катастрофічне знищення та розпорошення історико-культурних цінностей. Тисячі творів мистецтва, архівних документів, музейних експонатів та пам'яток національного значення були вивезені за межі країни, знищені або опинилися у приватних та державних колекціях інших держав.

Проблема повернення (реституції) історико-культурних цінностей, втрачених у роки війни, набуває особливої актуальності в контексті сучасних міжнародно-правових ініціатив, а також на тлі зусиль української держави щодо збереження і відновлення своєї національної ідентичності. Незважаючи на низку міжнародних конвенцій (зокрема Гаазьку 1954 року та конвенцію ЮНЕСКО 1970 року), процес повернення культурних цінностей залишається надзвичайно складним і повільним, часто залежним від політичної волі, міждержавних відносин та рівня документальної доказової бази.

Однією з найскладніших проблем залишається встановлення достовірних фактів щодо долі українських культурних цінностей у роки Другої світової війни. Уже перші спроби дослідження цієї теми засвідчили, що в умовах тоталітарної системи замість всебічного наукового аналізу утвердилася тенденція до використання ідеологічно заангажованих кліше, схвалених керівництвом СРСР, у пропагандистських цілях. Парадоксально, але жодна з ініціатив щодо обліку втрат, яких зазнали архіви, музеї та бібліотеки радянських республік,

включаючи Україну, під час війни і в післявоєнний час, так і не була завершена належним чином. У кращому разі зібрані дані зберігалися в архівах, не ставши основою для системного опрацювання. Як результат – значна частина культурних установ, що зазнали руйнувань, досі не має повноцінного обліку втрачених фондів і експонатів.

Історичний шлях України був складним і сповненим драматичних випробувань. Практично на кожному його етапі український народ втрачав значну частину свого культурного надбання. Унікальні мозаїки, давні ікони, полотна видатних митців, зразки традиційного декоративно-ужиткового мистецтва, архівні матеріали, рукописні книги, стародруки, а також національні символи – зокрема козацькі клейноди – опинилися в різних країнах, вилучені з культурного контексту та наукового обігу. Це завдало значної шкоди духовному розвитку суспільства й вплинуло на процес формування національної ідентичності як європейської нації.

За радянських часів питання повернення втрачених культурних цінностей залишалося нерозв'язаним. Дослідження цієї теми суттєво ускладнювалися через обмежений доступ до архівних джерел, більшість з яких зберігалася у спецфондах і була недоступна для фахівців.

Лише після здобуття незалежності, з поступовим подоланням ідеологічного контролю, з'явилася можливість для українських та іноземних науковців об'єктивно досліджувати історичні події, пов'язані з масовим вивезенням і знищенням культурних цінностей під час радянських та нацистських операцій. Сьогодні такі дослідження сприяють відновленню історичної справедливості та формуванню повнішого уявлення про масштаби втрат.

**Мета статті** – проаналізувати масштаби та характер втрат культурної спадщини України під час Другої світової війни у міжнародному контексті, виявити участь інших держав та міжнародних організацій у вивезенні, знищенні або збереженні українських культурних цінностей, а також розглянути сучасні підходи до реституції та правового врегулювання питань повернення національних культурних надбань.

**Аналіз останніх досліджень.** До проблематики міжнародно-правового врегулювання процесів реституції – тобто повернення та відновлення історико-культурних і духовних цінностей, переміщених у роки Другої світової війни, – звертаються чимало зарубіжних дослідників. Серед них варто відзначити доктора, професора Університету Заархарду (ФРН) Вільфреда Фідлера [Фідлер, 1996, С. 79–86], головного інспектора відділу охорони пам'яток Міністерства культури Словаччини Вінсента Кашика [Кашик, 1996, С. 70–75], доктора, керівницю координаційного управління з питань повернення культурних цінностей у місті Бремен Доріс Лем-Мейєр [Лем-Мейєр, 1996, С. 189–191], заступника директора Музею образотворчого мистецтва в Будапешті Литвана Сьоні [Сьоні, 1996, С. 172–177], професора Польської академії наук Ян Прушинського [Прушинський, 1996, С. 47–53], а також

асоційовану дослідницю Українського наукового інституту Гарвардського університету Патрицію Кеннеді Грімстед [Грімстед, 1992].

У своїй ґрунтовній монографії «Трофеї війни та імперії: Архівна спадщина України, Друга світова війна та міжнародна політика реституції» [Grimsted, 2001] докторка Патриція К. Грімстед аналізує поняття та класифікацію іноземної архівної спадщини, зокрема у контексті російських архівів. Дослідниця розглядає міжнародні приклади передачі культурних цінностей після розпаду імперій і практику повоєнної реституції, висвітлює свідоме знищення радянською владою архівних матеріалів, а також детально зупиняється на суперечках, спричинених прийняттям у 1998 році закону російської федерації про «націоналізацію трофейних культурних цінностей». Окрему увагу авторка приділяє загальному контексту реституційних процесів у системі міжнародних відносин у Європі.

Після проголошення незалежності України, відкриття доступу до раніше засекречених архівів та зростання інтересу до проблеми повернення втрачених культурних надбань сприяли формуванню вітчизняної наукової школи, яка вивчає долю історико-культурних цінностей у період Другої світової війни. Значний внесок у розроблення цієї тематики зробив І. Дацків [Дацків, 2001], чия дисертаційна праця є одним із ґрунтовних досліджень у цій сфері. Йому належить теж низка статей де висвітлюється дана проблематика [Дацків, 2011].

У 1990-х роках привернуто увагу української громадськості та уряду. Вже з початку дев'яностих років предметом дослідження стали різні аспекти переміщення історико-культурних реліквій під час Другої світової війни, які знайшли відображення переважно у тезах, доповідях і матеріалах наукових конференцій О. К. Федорука [Федорук, 1997]. Зростання інтересу до даної теми виділяє окремі аспекти ставлення більшовицького режиму до української культури та руйнування її національних пам'яток у монографічній праці С. Кот «Повернення і реституція культурних цінностей у політичному та культурному житті України (XX – поч. XXI ст.)» [Кот, 2020]. Значний інтерес становить публікації дослідників даної проблематики К. Чуєвої [Чуєва, 2023], І. Лопатіної [Лопатіна, 2019], А. Матіуса [Матіос, 2024] та ін.

Дослідження документальних матеріалів, що засвідчують масштабне знищення та вивезення з території України історико-культурних цінностей у роки Другої світової війни, показує, що ці дії здійснювалися системно й організовано, з чітко визначеними політичними та ідеологічними намірами. Імперські структури діяли не випадково – їхньою метою було не лише заволодіння культурними надбаннями, а й навмисне викривлення історичної правди, позбавлення українського народу його історичної пам'яті, заперечення права на власну державність та культурну самобутність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що недостатня поінформованість про повний масив джерел, їхня фрагментарність і значна частина матеріалів, які опинилися за межами України, спричинили

появу численних міфів і викривлень у науковій та популярній літературі. Це стало підґрунтям для поширення хибних уявлень про «неісторичність» чи «бездержавність» окремих народів, що, у свою чергу, призвело до спотвореного висвітлення окремих подій та цілих етапів історичного розвитку. Такі фальсифікації завдали суттєвої шкоди історичній пам'яті та національній самосвідомості народів.

Саме тому повернення на батьківщину незаконно вивезених історико-культурних цінностей і писемних джерел слід розглядати як важливе завдання державного рівня, спрямоване на відновлення історичної справедливості та збереження культурної спадщини. На жаль, практика показує, що у процесі вирішення питань реституції Україна нерідко стикається з більшим розумінням і підтримкою з боку німецьких та інших європейських партнерів, ніж із боку російських установ. У Москві та Санкт-Петербурзі досі зберігаються численні архівні фонди та колекції документів, вивезені з України у різні періоди, доступ до яких українським дослідникам часто обмежується або ускладнюється, зокрема шляхом встановлення невиправдано високих фінансових вимог за право ознайомлення з ними.

Без сумніву, питання повернення історико-культурних цінностей є надзвичайно делікатним і складним процесом. Для того, щоб Україна могла повернути свої вивезені культурні надбання, необхідно також враховувати питання повернення іноземних об'єктів, які опинилися на її території. Це вимагає створення та узгодження спеціальної законодавчої і нормативної бази. Водночас варто усвідомлювати, що умови обміну не можуть бути абсолютно рівноправними, адже обсяг культурних цінностей, вивезених з України, значно перевищує кількість іноземних об'єктів, які перебувають у нашій державі.

Враховуючи специфіку історичних обставин, за яких відбувалося викрадення наших історико-культурних цінностей, поняття «реституція» для України має більш широкий і глибокий зміст, ніж, наприклад, у випадку Франції. Французи справедливо вимагають повернення матеріалів своєї розвідки, незаконно вилучених радянськими військами і зберігаються в Москві у так званому «Особом архиве». Для України ж повернення культурної спадщини тісно пов'язане не лише з фізичним відновленням артефактів, а й із відновленням історичної правди та збагаченням національної пам'яті, що десятиліттями залишалась поза увагою через політичні причини. Після значного періоду по війні, ускладненого навмисним замовчуванням та спотворенням фактів про переміщення культурних цінностей, виникло багато нових викликів, які потребують детального аналізу та пошуку виважених рішень [Сохань, 1996, С. 40–41].

Однією з актуальних науково-організаційних задач є формування регіональних робочих груп у областях або інших адміністративних одиницях, до яких увійшли б фахівці з архівів, музеїв та бібліотек. Спочатку така діяльність могла б базуватися на волонтерських засадах, проте згодом доцільно забезпечити їм спеціальне фінансування для систематичної роботи над

створенням довідників, каталогів і переліків втрачених письмових, книжкових і мистецьких цінностей із місцевих зібрань.

Одночасно необхідно розвивати комп'ютерні бази даних, які фіксуватимуть інформацію про втрати культурних матеріалів. Хоча ця робота вже розпочата, вона вимагає більшої уваги та узгодження дій між різними установами. Міністерство культури спільно з Інститутом української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України та Центральною науковою бібліотекою розробили «Паспорт на втрачені цінності», який слугує важливим кроком у цьому напрямі. Для порівняння, ще у 1958 році польські архівісти опублікували ґрунтовний довідник «Архівні втрати Польщі під час Другої світової війни» [Straty Wojenne, 1997, С. 320]. Навіть якщо такі каталоги й бази даних матимуть насамперед меморіальне значення, їх створення є обов'язком кожної цивілізованої нації.

Ще одним ключовим аспектом проблеми є науково-джерелознавчий, що вимагає ґрунтовної розробки всього спектру питань, пов'язаних з вивченням джерел. Цей напрямок є спільною відповідальністю дослідників та архівістів і може бути ефективно реалізований лише у тісній співпраці між ними. Головною метою таких досліджень має стати детальне встановлення маршрутів та умов переміщення архівних і культурних матеріалів: з одного боку – вивезених нацистами на захід під час окупації, з іншого – евакуйованих радянськими військами на схід. Для цього існує значна архівна база в Україні, Росії, Польщі, Німеччині, США та інших країнах [Fedoruk, 1997, С. 99]. Які ж основні напрями подальших досліджень? По-перше, потрібно створення серії регіональних анотованих каталогів документів, що розкриватимуть цю проблематику. Прикладом такого довідника є каталог, розроблений Дніпропетровським обласним архівом, який містить хронологічний перелік документів про історію архівних, музейних і бібліотечних цінностей, що ілюструють ключові події, пов'язані з долею культурної спадщини Дніпропетровська в роки Другої світової війни. У цьому каталозі налічується понад 250 документів з центральних і обласних архівів та галузевого архіву СБУ. Аналогічні довідники слід створити у всіх областях країни. По-друге, необхідно підготувати серії регіональних збірників документів на основі таких каталогів. В якості прикладу можна навести видання Волинського краєзнавчого музею, яке містить документи, зокрема перелік цінностей, вивезених з музею у 1941–1944 роках. По-третє, на базі цих регіональних каталогів і збірників можливо сформувати єдиний комплексний документальний корпус, який відобразитиме трагічну історію втрат письмових і культурних цінностей по всій Україні. І, по-четверте, слід розробити пофондові та міжфондові довідники для окремих важливих архівних колекцій, наприклад, матеріалів відомства Альфреда Розенберга, які зберігаються в різних архівах [Fedoruk, 1997, С. 99].

Нарешті, важливою складовою є підготовка монографічних досліджень [Дацків, 2005 С. 97–98]. Окрім масштабних фундаментальних праць, таких як монографії П. Кеннеді Грімстед [Grimsted, 2001] чи С. Кота [Кот, 2020], слід

також розвивати більш вузькі, але глибокі дослідження, що розкриватимуть конкретні історії окремих документів, які постраждали або були втрачені під час Другої світової війни. Так, однією з найбільших і досі нерозгаданих загадок новітньої історії українських архівів є зникнення під час війни чотирьох із шести тисяч актових книг XVI–XVIII століть з Київського архіву давніх актів (нині ЦДІА України в Києві) – найбільш цінного зібрання документів з історії феодальної України [Дацків, 2003, С. 177]. До вивчення таких тем варто залучати молодих науковців та аспірантів.

Суттєвою проблемою, що перешкоджає з'ясуванню обставин втрати багатьох писемних і мистецьких документів, є й досі обмежений доступ до архівних матеріалів радянської військової адміністрації в Німеччині, зокрема Відділу реституцій Управління репарацій і поставок – структури, яка відповідала за передачу цінностей з американської окупаційної зони до Берліна і далі в Москву. На основі цих документів можна було б простежити подальшу долю врятованих культурних надбань. На жаль, документи з Російського державного військового архіву (РДВА) досі залишаються засекреченими та загалом недоступними у даний час.

Ще одним важливим напрямом є міжнародна співпраця. Необхідно підтримувати взаємодію з науковими установами, що досліджують цю проблематику (наприклад, Центром досліджень Східної Європи при Бременському університеті), а також з відповідними офіційними міжнародними організаціями.

Проблема реституції культурних цінностей, втрачених у період Другої світової війни, залишається актуальною і в сучасних умовах, особливо для України. Внаслідок бойових дій 1939–1945 років сотні тисяч музейних експонатів, архівних матеріалів, рукописів, творів мистецтва та релігійних реліквій були вивезені або знищені. Продовж десятиліть після війни Україна послідовно порушувала питання повернення культурних надбань, що опинилися за кордоном, однак процес реституції відбувався повільно через складність міжнародно-правових процедур, відсутність політичної волі окремих держав і недосконалість механізмів ідентифікації об'єктів.

Сьогодні, у період російсько-української війни, проблема повернення культурних цінностей набула нового змісту. Росія продовжує політику культурного мародерства, що має історичні паралелі з подіями середини ХХ століття. Фіксуються численні факти незаконного вивезення українських музейних колекцій із тимчасово окупованих територій, зокрема з Херсонщини, Запорізької та Донецької областей. Такі дії не лише порушують норми міжнародного гуманітарного права, зокрема Гаазької конвенції 1954 року, але й унеможливають завершення багаторічних процесів повернення культурних об'єктів, втрачених унаслідок Другої світової війни.

Паралельно з фіксацією сучасних злочинів проти культурної спадщини Україна продовжує роботу над ідентифікацією та поверненням історичних артефактів, що були втрачені у 1940-х роках. Міжнародна співпраця, зокрема

з ЮНЕСКО, ІКОМ – це Міжнародна рада музеїв (ICOM) (International Council of Museums) та європейськими музеями, сприяє формуванню нових підходів до реституції, поєднуючи історичний досвід минулого з викликами сьогодення. Повернення таких об'єктів, як «скіфське золото», засвідчує, що Україна не лише бореться за територіальну цілісність, а й за право на збереження та відновлення власної культурної ідентичності. Отже, питання реституції культурних цінностей, утрачених під час Другої світової війни, у сучасних умовах виходить за межі суто історико-правового дискурсу і стає частиною ширшої боротьби за відновлення історичної справедливості та культурного суверенітету українського народу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Аналіз міжнародного виміру втрат історико-культурної спадщини України в період Другої світової війни дає змогу глибше усвідомити масштаб культурної катастрофи, спричиненої воєнними подіями, та її довготривалі наслідки для української ідентичності. Вивчення історії переміщення, знищення й часткового повернення культурних цінностей відкриває можливість не лише реконструювати маловідомі сторінки минулого, але й сприяє відновленню історичної справедливості.

Повернення національних культурних надбань є для України не просто технічним процесом репатріації артефактів, а глибоко символічним актом — відродженням історичної пам'яті народу, утвердженням його культурного суверенітету та духовної самобутності. Кожен об'єкт, що повертається на батьківщину, стає свідченням неперервності української культурної традиції та доказом її вагомego внеску у світову цивілізацію.

Водночас важливо, щоб Україна дотримувалася принципів міжнародного права й етичних норм у сфері культурної спадщини, будуючи партнерські відносини з іншими державами щодо реституції їхніх пам'яток, які опинилися на нашій території. Такий взаємний і правовий підхід забезпечить довіру, відкриє нові можливості для співпраці та сприятиме утвердженню України як активного й відповідального учасника світової культурної спільноти.

Таким чином, лише завдяки консолідації зусиль на національному та міжнародному рівнях, міждержавному діалогу, спільним ініціативам науковців, дипломатів і музейних фахівців можливо подолати наслідки минулих втрат і відновити належне місце України у глобальному культурно-історичному просторі.

### **Література**

1. Грімстед П., Боряк Г. Доля українських культурних цінностей під час Другої світової війни: винищення архівів, бібліотек, музеїв. Український науковий інститут Гарвардського університету. Львів: Фенікс, 1992. 119 с.
2. Дацків І. Б. Втрати Україною історико-культурних цінностей під час Другої світової війни : дис... канд. іст. наук: 07.00.01. Тернопільська академія народного господарства. Тернопіль, 2001. 168 с.

3. Дацків І. Б. Науково-практичні аспекти повернення в Україну її історико-культурних надбань, переміщених у роки Другої світової війни. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія Історія*. Тернопіль. 2003. Вип. 1. С. 174–178.
4. Дацків І. Б. Правові аспекти, щодо реституції історико-культурних надбань, переміщених в період Другої світової війни. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Історія*. Вип.1. Тернопіль. 2005. С. 93–99.
5. Дацків І. Б. До питання реституції історико-культурних цінностей України, втрачених у роки Другої світової війни. *Всеукраїнський науковий журнал «Мандрівець»*. Вип. 5. (95). Тернопіль, 2011. С. 69–72.
6. Дацків І., Полич М. Загальнотеоретичні аспекти міжнародного захисту історико-культурних надбань у зв'язку зі збройними конфліктами. *Slovak international scientific journal*. № 59, 2021. С. 3–7.
7. Кашик В. Проблеми повернення незаконного переміщення культурних цінностей, що знаходяться в приватних колекціях, їх законним власникам чи спадкоємцям в контексті міжнародних зобов'язань. Повернення культурного надбання України: проблеми, завдання, перспективи. К.: Танат, 1996. Вип. 10. С. 70–75.
8. Кот С. Повернення і реституція культурних цінностей у політичному та культурному житті України (XX – поч. XXI ст.): монографія. К.: Інститут історії України НАН України, 2020. 1020 с.
9. Лам-Мейер Д. Міжнародний інформаційний листок «Здобич війни», видання присвячене проблемам культурних втрат у другій світовій війні. Повернення культурного надбання України: проблеми, завдання, перспективи. К.: Танат, 1996. Вип. 10. С. 189–191.
10. Лопатіна І. Мистецтво і війна. Як Третій Райх вивіз з України десятки тисяч картин – а зараз музеї борються за їх повернення. 2019. URL: <https://www.ji-magazine.lviv.ua/2019/mystectvo-i-vijna.htm>
11. Матіос А. О. Реституція культурних цінностей в Україні: історичні витоки, міжнародно-правові аспекти та термінологічні виклики. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал*. 2024. № 4. С. 249–253.
12. Прушинський Я. Пам'ятки старовини. Культурні цінності спадщини. Повернення культурного надбання України: проблеми, завдання, перспективи. К.: Танат, 1996. Вип. 10. С. 47–53.
13. Сохань П. Науково-практичні аспекти повернення в Україну історико-культурних та духовних святинь. *Повернення культурного надбання України. Проблеми. Завдання. Перспективи*. Вип. 7. К.: Абрис, 1996. С. 40–41.
14. Сьоні Л. Практичні та юридичні аспекти питання володіння культурною власністю країнами, що розділилися. *Повернення культурного*

- надбання України: проблеми, завдання, перспективи. К.: Танат, 1996. Вип. 10. С. 172–177.
15. Федорук О. К. Повернення культурних цінностей – повернення національної гідності. Віче. 1993. № 3. С. 20–27.
  16. Федорук О. К. Україна і Німеччина: Шляхи повернення культурних цінностей. *Політика і час*. 1996. № 8. С. 34–37.
  17. Фідлер В. «Трофеї війни» та міжнародна відповідальність. Повернення культурного надбання України: проблеми, завдання, перспективи. К.: Танат, 1996. Вип. 10. С. 79–86.
  18. Чуєва К. Україну чекає повернення культурних цінностей, вивезених під час Другої світової. 2023. URL: <https://suspilne.media/culture/480775-ukrainu-cekae-povernenna-kulturnih-cinnostej-vivezenih-pid-cas-drugoi-svitovoi-katerina-cueva/2023>
  19. Grimsted Patricia Kennedy. *Trophies of War and Empire: The Archival Heritage of Ukraine, World War II, and the International Politics of Restitution*. Harvard Ukrainian Research Institute; State Committee on Archives of Ukraine; State Service for the Control of the Transmission of Cultural Treasures Across the Borders of Ukraine. Cambridge, MA, 2001. (Harvard Papers of Ukrainian Studies). 798 p.
  20. Straty Wojenne. *Malarstwo Polskie. Obrazyolejne, akwarele utracone w latach 1939 – 1945*. Poznan, 1998. 320 s.
  21. Fedoruk A. Conference «The restitution Cultural Treasures: Problems of Repatriation and Common Usage». *Spoils of war*. № 4. August 1997. 99 p.

### **References**

1. Hrimsted, P. & Boriak H. (1992). *Dolia ukrainskykh kulturnykh tsinnostei pid chas Druhoi svitovoi viiny: vynyshchennia arkhiviv, bibliotek, muzeiv* [The Fate of Ukrainian Cultural Heritage During World War II: The Destruction of Archives, Libraries, and Museums. *Ukrainskyi naukovyi instytut Harvardskoho universytetu*. Lviv: Feniks [In Ukrainian].
2. Datskiv, I. B. (2001). *Vtraty Ukrainoiu istoryko-kulturnykh tsinnostei pid chas Druhoi svitovoi viiny* [Ukraine's Loss of Historical and Cultural Heritage During World War II] : dys... kand. ist. nauk: 07.00.01. Ternopil'ska akademiia narodnoho hospodarstva. Ternopil [In Ukrainian].
3. Datskiv, I. B. (2003). *Naukovo-praktychni aspekty povernennia v Ukrainu yii istoryko-kulturnykh nadban, peremishchenykh u roky Druhoi svitovoi viiny* [Scientific and practical aspects of the return to Ukraine of its historical and cultural heritage displaced during World War II]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka. Serii: Istorii, 1*, 174–178 [In Ukrainian].
4. Datskiv, I. B. (2005). *Pravovi aspekty shchodo restytutsii istoryko-kulturnykh nadban, peremishchenykh v period Druhoi svitovoi viiny* [Legal aspects of the restitution of historical and cultural heritage displaced during World

- War II]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka. Serii: Istorii*, 1, 93–99 [In Ukrainian].
5. Datskiv, I. B. (2011). Do pytannia restytutsii istoryko-kulturnykh tsinnosti Ukrainy, vtrachenykh u roky Druhoi svitovoi viiny [On the issue of the restitution of Ukraine's historical and cultural treasures lost during World War II]. *Mandrivets*, 5(95), 69–72 [In Ukrainian].
  6. Datskiv, I., & Polych, M. (2021). Zahalnoteoretychni aspekty mizhnarodnoho zakhystu istoryko-kulturnykh nadban u zviazku zi zbroinymy konfliktamy [General theoretical aspects of the international protection of historical and cultural heritage in the context of armed conflicts]. *Slovak International Scientific Journal*, 59, 3–7 [In Ukrainian].
  7. Kashyk, V. (1996). Problemy povernennia nezakonnoho peremishchennia kulturnykh tsinnosti, shcho znakhodiatsia v pryvatnykh kolektsiiah, yikh zakonnykh vlasnykam chy spadkoiemtsiam v konteksti mizhnarodnykh zoboviazan [Issues regarding the return of illegally transferred cultural property held in private collections to their rightful owners or heirs in the context of international obligations]. In *Povernennia kulturnoho nadbannia Ukrainy: problemy, zavdannia, perspektyvy* (Vyp. 10, pp. 70–75). K. : Tanat [In Ukrainian].
  8. Kot, S. (2020). Povernennia i restytutsiia kulturnykh tsinnosti u politychnomu ta kulturnomu zhytti Ukrainy (KhKh – poch. KhKhI st.) [The Return and Restitution of Cultural Property in the Political and Cultural Life of Ukraine (20th–Early 21st Centuries)]: monohrafiia. K.: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy [In Ukrainian].
  9. Lam-Meiier, D. (1996). Mizhnarodnyi informatsiinyi lystok «Zdobych viiny», vydannia prysviachene problemam kulturnykh vtrat u druhii svitovii viini [“Spoils of War,” an international newsletter dedicated to the issue of cultural losses during World War II]. *Povernennia kulturnoho nadbannia Ukrainy: problemy, zavdannia, perspektyvy* (Vol. 10, pp. 189–191). K.: Tanat [In Ukrainian].
  10. Lopatina, I. (2019). Mystetstvo i viina. Yak Tretii Raikh vyviz z Ukrainy desiatky tysiach kartyn – a zaraz muzei boriutsia za yikh povernennia [Art and War: How the Third Reich Looted Tens of Thousands of Paintings from Ukraine—and Now Museums Are Fighting to Get Them Back]. URL: <https://www.ji-magazine.lviv.ua/2019/mystetstvo-i-vijna.htm> [In Ukrainian].
  11. Matios, A. O. (2024). Restytutsiia kulturnykh tsinnosti v Ukraini: istorychni vytoky, mizhnarodno-pravovi aspekty ta terminolohichni vyklyky [Restitution of Cultural Property in Ukraine: Historical Origins, International Legal Aspects, and Terminological Challenges]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, 4, 249–253 [In Ukrainian].
  12. Prushynskiy, Ya. (1996). Pamiatky starovyny. Kulturni tsinnosti spadshchyny. Povernennia kulturnoho nadbannia Ukrainy: problemy, zavdannia, perspektyvy (Vol. 10, pp. 47–53). K.: Tanat [In Ukrainian].

13. Sokhan, P. (1996). Naukovo-praktychni aspekty povnennia v Ukrainu istoryko-kulturnykh ta dukhovnykh sviatyn [Historical landmarks. Cultural heritage sites]. *Povnennia kulturnoho nadbannia Ukrainy. Problemy. Zavrannia. Perspektyvy* (Vol. 7, pp. 40–41). K.: Abrys [In Ukrainian].
14. Soni, L. (1996). Praktychni ta yurydychni aspekty pytannia volodinnia kulturnoiu vlasnistiu krainamy, shcho rozdilylisia [Practical and Legal Aspects of Cultural Property Ownership in Divided Countries]. *Povnennia kulturnoho nadbannia Ukrainy: problemy, zavrannia, perspektyvy* (Vol. 10, pp. 172–177). K.: Tanat, 1996. [In Ukrainian].
15. Fedoruk, O. K. (1993). Povnennia kulturnykh tsinnosti – povnennia natsionalnoi hidnosti [The return of cultural treasures – the restoration of national dignity]. *Viche*, 3, 20–27 [In Ukrainian].
16. Fedoruk, O. K. (1996). Ukraina i Nimechchyna: Shliakhy povnennia kulturnykh tsinnosti [Ukraine and Germany: The Return of Cultural Artifacts]. *Polityka i chas*, 8, 34–37 [In Ukrainian].
17. Fidler V. «Trofei viiny» ta mizhnarodna vidpovidalnist [«Trophies of war» and international responsibility]. In *Povnennia kulturnoho nadbannia Ukrainy: problemy, zavrannia, perspektyvy* (Vol. 10, pp. 79–86). K.: Tanat [In Ukrainian].
18. Chuieva, K. (2023). Ukrainu chekaie povnennia kulturnykh tsinnosti, vyvezenykh pid chas Druhoi svitovoi [Ukraine is set to recover cultural artifacts looted during World War II]. 2023. URL: <https://suspilne.media/culture/480775-ukrainu-cekae-povnennia-kulturnih-cinnostej-vivezenih-pid-cas-drugoi-svitovoi-katerina-cueva/2023> [In Ukrainian].
19. Grimsted Patricia Kennedy. (2001). *Trophies of War and Empire: The Archival Heritage of Ukraine, World War II, and the International Politics of Restitution*. Harvard Ukrainian Research Institute; State Committee on Archives of Ukraine; State Service for the Control of the Transmission of Cultural Treasures Across the Borders of Ukraine. Cambridge, MA, 2001. (Harvard Papers of Ukrainian Studies).
20. *Straty Wojenne: Malarstwo Polskie. Obrazy olejne, akwarele utracone w latach 1939–1945*. (1998). [War losses: Polish painting. Oil paintings and watercolours lost in 1939–1945]. Wydawnictwo Poznańskie. Poznan [in Polish].
21. Fedoruk, A. (1997). Conference «The restitution Cultural Treasures: Problems of Repatriation and Common Usage». *Spoils of War*, 4, 99.

УДК 930.1:327(477:560)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.056>

**Дмитро КВАСОВСЬКИЙ**  
аспірант кафедри інформаційної  
та соціокультурної діяльності  
Західноукраїнський національний університет  
м. Тернопіль, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1708-6744>

## УКРАЇНСЬКО-ТУРЕЦЬКІ ВІДНОСИНИ В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ): ЕВОЛЮЦІЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ

**Анотація.** Статтю присвячено комплексному аналізу становлення та еволюції української історіографії українсько-турецьких відносин у хронологічних межах від кінця XIX століття до початку XXI століття. Актуальність теми зумовлена необхідністю теоретичного переосмислення історичної взаємодії двох держав у контексті сучасних геополітичних трансформацій та формування нових стратегічних векторів співпраці в Чорноморському регіоні. Метою дослідження є системна реконструкція наукового дискурсу та виявлення основних тематичних домінант і концептуальних підходів, що сформувалися у вітчизняній історіографії.

Методологічну основу роботи становлять фундаментальні принципи історизму, наукової об'єктивності та системності. У процесі дослідження застосовано проблемно-хронологічний підхід, що дало змогу простежити динаміку наукових інтересів у різні історичні епохи, а також порівняльно-історичний аналіз для зіставлення візій і концепцій, характерних для окремих етапів розвитку історіографії. Використання методів аналізу та синтезу сприяло інтеграції розрізнених наукових досліджень у цілісну картину формування знань про українсько-турецькі відносини.

У статті детально розглянуто генезис дослідницької думки, починаючи від класичних праць доби національного відродження, де закладалися підвалини розуміння місця України в чорноморському просторі. Окрему увагу приділено періоду активізації сходознавчих студій у першій половині XX століття, коли відбувалася інституціоналізація цього наукового напрямку, створювалися перші професійні асоціації та спеціалізовані періодичні видання. Простежено, як змінювалися пріоритети науковців: від вивчення військово-політичних

---

© Дмитро Квасовський, 2026.

---

конфліктів і козацько-османських протистоянь до глибокого аналізу дипломатичних, торговельно-економічних і соціокультурних зв'язків.

Значне місце у дослідженні посідає етап відновлення державної незалежності України, що став потужним імпульсом для звільнення наукової думки від ідеологічних обмежень попереднього часу. Висвітлено процес відродження національної школи тюркології, розширення джерельної бази за рахунок залучення іноземних архівів і застосування нових методологічних підходів. Зроблено висновок про посилення міждисциплінарного характеру сучасних досліджень, де історія тісно переплітається з політологією, міжнародними відносинами та культурологією. Наприкінці роботи окреслено проблемні аспекти та найбільш перспективні напрями подальшого опрацювання відповідної тематики, що поглиблюють розуміння спільної історичної спадщини.

**Ключові слова:** українсько-турецькі відносини, історіографія, тюркологія, Чорноморський регіон, геополітика, міжнародні відносини.

**Dmytro KVASOVSKYI**

*PhD student at the Department of  
Information and Sociocultural Activities  
West Ukrainian National University  
Ternopil, Ukraine*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1708-6744>

## **UKRAINIAN-TURKISH RELATIONS IN UKRAINIAN HISTORIOGRAPHY (LATE 19TH – EARLY 21ST CENTURY): THE EVOLUTION OF ACADEMIC APPROACHES**

**Abstract.** The article offers a comprehensive analysis of Ukrainian historiography of Ukrainian-Turkish relations within the chronological framework spanning from the late nineteenth century to the early twenty-first century. The relevance of the topic is determined by the need for a theoretical reassessment of the historical interaction between the two states in the context of contemporary geopolitical transformations and the emergence of new strategic vectors of cooperation in the Black Sea region.

The aim of the study is to provide a systematic reconstruction of the scholarly discourse and to identify the principal thematic dominants and conceptual approaches that have emerged within Ukrainian historiography.

The methodological framework of the research is based on the fundamental principles of historicism, scientific objectivity, and systematic approach. The study employs a problem-chronological approach, which makes it possible to trace

the dynamics of scholarly interests across different historical periods, as well as comparative-historical analysis to compare the visions and concepts characteristic of particular stages of historiographical development. The use of methods of analysis and synthesis has facilitated the integration of fragmented scholarly works into a coherent picture of the formation of knowledge on Ukrainian–Turkish relations.

The article examines in detail the genesis of scholarly thought, beginning with the classical works of the national revival period, which laid the foundations for understanding Ukraine's place within the Black Sea space. Particular attention is paid to the period of intensification of Oriental studies in the first half of the twentieth century, when this field underwent institutionalization, including the establishment of the first professional associations and specialized academic journals. The study traces the transformation of scholarly priorities, from the examination of military-political conflicts and Cossack–Ottoman confrontations to a deeper analysis of diplomatic, trade-economic, and socio-cultural relations.

A significant part of the research is devoted to the period following the restoration of Ukraine's independence, which provided a powerful impetus for liberating academic thought from previous ideological constraints. The article highlights the revival of the national school of Turkology, the expansion of the source base through the incorporation of foreign archival materials, and the application of new methodological approaches. It is concluded that contemporary research demonstrates an increasing interdisciplinary character, where history closely intersects with political science, international relations, and cultural studies. The study concludes by outlining problematic aspects and the most promising directions for further research, contributing to a deeper understanding of the shared historical heritage.

**Keywords:** Ukrainian-Turkish relations, historiography, Turkology, Black Sea region, geopolitics, international relations.

**Постановка проблеми.** Українсько-турецькі відносини посідають пріоритетне місце в історії Східної Європи та Чорноморського регіону. Їхній розвиток зумовлювався як тривалими історичними контактами, так і глибокими трансформаціями міжнародної системи у новітній період. У цьому контексті особливої ваги набуває історіографічне осмислення проблематики, яке дає змогу простежити трансформацію наукових підходів і характер дискусій, що формувалися в межах української наукової традиції.

Попри наявність значного масиву наукових праць, українська історіографія українсько-турецьких відносин залишається внутрішньо неоднорідною та поєднує різні дослідницькі традиції від класичної історичної науки до сучасних студій з міжнародних відносин і безпеки. Це зумовлює потребу у цілісному історіографічному погляді, який дав би змогу впорядкувати наявні інтерпретації та окреслити логіку подальшого розвитку наукових досліджень у вказаному напрямі.

Наявність масштабної джерельної бази наукових праць, присвячених українсько-турецьким відносинам, сама по собі не забезпечує цілісного

уявлення прологіку та особливості їх осмислення в українській науковій традиції. Дослідження, що здійснювалися в різні періоди та в межах різних тематичних і дисциплінарних підходів, часто розвивалися паралельно, без належного концептуального зіставлення між собою. Як наслідок історіографічне поле українсько-турецьких відносин позбавлене інтегративного і компаративного аналізу, здатного виявити взаємозв'язки між науковими концепціями, простежити зміну дослідницьких пріоритетів та окреслити ключові дискусійні аспекти.

Саме відсутність цілісного історіографічного аналізу, який дав би змогу узагальнити різні напрями дослідження українсько-турецьких відносин у межах української науки, становить основну наукову проблему, вирішенню якої присвячена ця стаття.

**Аналіз досліджень.** Українсько-турецькі відносини тривалий час перебували у фокусі української історичної науки переважно в межах досліджень ранньомодерної доби, насамперед козацько-османських взаємин XVII–XVIII століть. Осмислення ж новітнього періоду від кінця XIX століття до сьогодення відбувалося поступово, у міру становлення модерної історичної науки, розвитку тюркологічних і сходознавчих студій, а також утвердження міждисциплінарних дослідницьких підходів. Цей процес цілком відповідає сучасному розумінню української історіографії, яку Я. С. Калакура трактує як «історію зародження і розвитку історичної думки українців, як безперервний і тривалий процес формування української історичної науки, історичної свідомості і культури українського суспільства» [Калакура, 2004, С. 4].

На сучасному етапі українська історіографія українсько-турецьких відносин охоплює широкий спектр проблем – від історико-дипломатичних і геополітичних сюжетів до культурних, економічних і безпекових вимірів. Водночас характерною рисою цього масиву наукових досліджень залишається нерівномірність опрацювання окремих напрямів, що ускладнює формування синтезованого бачення розвитку українсько-турецьких відносин у визначених хронологічних межах.

**Метою статті** є комплексний аналіз української історіографії українсько-турецьких відносин від кінця XIX століття до початку XXI століття для узагальнення основних наукових підходів і тематичних домінант, простеження еволюції дослідницьких інтересів та виявлення дискусійних і недостатньо опрацьованих аспектів у межах української наукової традиції. Це дає змогу сформувати цілісне бачення логіки становлення й трансформації історіографічного дискурсу, визначити провідні напрями його генезису й окреслити перспективи подальших наукових досліджень зазначеної проблематики.

Методологічною основою дослідження є принципи історизму й об'єктивності, спрямовані на систематизацію та інтерпретацію наукових праць українських авторів, присвячених українсько-турецьким відносинам. У роботі застосовано проблемно-хронологічний підхід, який дає змогу простежити

динаміку розвитку наукових підходів у межах визначених хронологічних рамок, а також історико-порівняльний метод для зіставлення різних концепцій і дослідницьких моделей. Допоміжну роль відіграють методи аналізу та синтезу, що забезпечують узагальнення розрізнених наукових напрацювань у рамках цілісного історіографічного бачення й дають змогу визначити місце українських досліджень у ширшому контексті сучасної історичної науки та суміжних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Вітчизняна історіографія українсько-турецьких відносин сформувалася як складна і полівимірна система знань, що розвивалася в тісному зв'язку з еволюцією української історичної науки загалом. Її особливістю є поєднання кількох наукових традицій, які не завжди існували синхронно, але поступово взаємодіяли між собою: класичної історіографії доби національного відродження, геополітичної думки міжвоєнного періоду, тюркологічних і сходознавчих студій у діаспорі, а також новітніх міждисциплінарних підходів. Усі перелічені напрями разом сформували український погляд на Туреччину як важливого чинника розвитку України в історичному та сучасному політичному контекстах.

Перші концептуальні уявлення про місце Туреччини в історії України були сформульовані в межах класичної української історичної науки кінця XIX – початку XX століття. Центральною постаттю цього етапу наукових пошуків є М. Грушевський, який у своїй багатотомній «Історії України-Руси» послідовно вписував український історичний процес у ширший регіональний і міжнародний контекст. У його працях взаємини з Османською імперією постають не як сукупність епізодичних конфліктів, а як тривалий структурний чинник, що впливав на політичну орієнтацію, безпекові виклики та зовнішні зв'язки українських земель. Важливим є те, що М. Грушевський одним із перших у вітчизняній історіографії вийшов за межі суто національного наративу, трактуючи історію України як частину ширшої чорноморської й східноєвропейської системи [Грушевський, 1991, С. 151].

Поряд із М. Грушевським до проблематики українсько-турецьких взаємин зверталися Д. Дорошенко та Н. Полонська-Василенко. Їхні праці мали узагальнюючий характер і містили вагомі спостереження щодо політичних і дипломатичних контактів України з Османською імперією. Водночас ці автори поєднували історичні дослідження з активною громадсько-політичною діяльністю, що зумовлювало тісний зв'язок їхніх наукових інтерпретацій з актуальними викликами доби. Саме на цьому етапі формується перехід від суто історичного аналізу до усвідомлення практичного значення українсько-турецьких відносин для майбутньої української державності.

Важливим етапом розвитку вітчизняної історіографії українсько-турецьких відносин стало формування геополітичної думки у міжвоєнний період. Ю. Липа, Л. Биковський та С. Рудницький розглядали Чорноморський регіон як визначальний простір реалізації національних державницьких інтересів. У їхніх працях Туреччина постає невід'ємним елементом будь-якої чорноморської

політичної конструкції. Ю. Липа та Л. Биковський у своїх концепціях [Липа, Биковський, 1941], наголошували на необхідності створення власного геополітичного бачення України, в якому чорноморський напрям і співпраця з Туреччиною мали фундаментальне значення. Л. Биковський, аналізуючи Чорне море як цілісний географічно-економічний простір, підкреслював особливу роль Туреччини у формуванні регіональної рівноваги [Биковський, 1940], а С. Рудницький, зі свого боку, розглядав Чорне море як визначальну детермінанту політичної географії України та її зовнішньополітичних орієнтацій [Рудницький, 1923].

Ідеї міжвоєнних геополітиків не зникли разом із втратою української державності, а були переосмислені в сучасних дослідженнях. У працях Р. Казанкова, Г. Корольова та Л. Домащенко [Домащенко, 2008] чорноморський вектор знову постає як прерогативний компонент безпекової та політичної стратегії України, а Туреччина розглядається як один із головних партнерів у регіоні. Подібні дослідження демонструють континуїтет геополітичної традиції та її адаптацію до нових міжнародних умов.

Наступним важливим виміром української історіографії стали культурологічні студії, які забезпечили глибше розуміння історичних, культурних і мовних аспектів українсько-турецьких взаємин. Фундаментальну роль у цьому процесі відіграв А. Кримський, який одним із перших наголосив на нерозривному зв'язку історії України й Туреччини. Його наукова спадщина сформувала інтелектуальне підґрунтя для подальшого розвитку вітчизняної тюркології та визначила напрямки досліджень на десятиліття вперед.

Водночас становлення української тюркології та османістики у 1920х роках відбувалося не лише на рівні персональних наукових ініціатив, а й у межах процесу інституціоналізації сходознавчих студій. У цьому контексті ключове значення мала діяльність Всеукраїнської наукової асоціації сходознавства (ВУНАС), заснованої 10 січня 1926 р. у Харкові.

ВУНАС об'єднала дослідників історії, мов, культури й економіки країн Сходу і створила умови для системного вивчення османського та турецького напрямів. У програмних документах асоціації підкреслювалася необхідність дослідження взаємовідносин України з Туреччиною, а також встановлення прямих наукових контактів із турецькими вченими. Показовим кроком стала поїздка української делегації до Туреччини у 1928 р., під час якої обговорювалося створення спільної українсько-турецької історичної комісії [Остапчук, 1992, С. 96].

Організаційна діяльність ВУНАС включала регулярні засідання, проведення наукових з'їздів, функціонування філій у Києві та Одесі, організацію курсів східних мов. Особливе значення для консолідації наукового середовища мало видання журналу «Східний світ» (1927–1931). Попри нетривалий період існування, часопис продемонстрував високий науковий рівень української орієнталістики та став майданчиком для публікації досліджень з історії турецько-українських взаємин [Циганкова, 2006]. Науковий авторитет

видання значною мірою визначався складом його редакційної колегії, до якої входили провідні дослідники – А. Кримський, А. Ковалівський, Л. Величко, О. Гладстерн, А. Синявський та ін. [Черніков, 1999]. Саме концентрація таких відомих постатей у межах одного періодичного видання створювала підґрунтя для комплексного осмислення українсько-турецьких відносин.

Ліквідація ВУНАС і припинення видання журналу у 1931-1933 рр. призвели до суттєвого послаблення інституційно оформленої та кадрово забезпеченої системи українського сходознавства. Водночас саме діяльність асоціації заклала перші системні засади для становлення вітчизняної історіографії українсько-турецьких взаємин.

Подальший розвиток української тюркології та сходознавства упродовж XX століття відбувався в умовах складних політичних та інституційних обмежень, однак навіть за цих обставин галузь не втратила наукової тягlosti. На початку 1930х років важливу роль у становленні українських досліджень Туреччини та османського світу відіграла Комісія для вивчення історії Близького Сходу, в складі якої працювали Т. Грунін, В. Дубровський, В. Зуммер, Т. Кезма та О. Рябінін-Склярєвський. Їхня діяльність була спрямована на формування джерельної бази, переклад та аналіз османських і турецьких матеріалів, а також на ідентифікацію місця України у просторі османських політичних і культурних впливів. Саме на цьому етапі вітчизняна тюркологія поступово виходила за межі допоміжної дисципліни, набуваючи рис самостійного наукового напрямку.

Вагомий внесок у розвиток згаданої наукової галузі зробив І. Черніков, який досліджував політичні, економічні та культурні аспекти радянсько-турецьких відносин, приділяючи особливу увагу українському компоненту в цих процесах. Науковець не лише узагальнив попередні напрацювання українських сходознавців, але й порушив питання необхідності реновації та інституційного зміцнення тюркологічних студій у другій половині XX століття [Черніков, 2003].

Принципово новий рівень інтеграції української науки у світовий дослідницький простір забезпечив О. Пріцак, чия діяльність поєднувала османістику, тюркологію та українознавство. Його дослідження, співпраця з міжнародними науковими центрами та ініціативи з публікації османських документів, що стосуються України, перетворили вітчизняну тюркологію на повноцінну складову глобальної гуманітарної науки.

Після відновлення незалежності України у 1991 році українсько-турецькі відносини вперше стали предметом системного осмислення в умовах повноцінної міждержавної взаємодії. Це зумовило якісну зміну дослідницьких підходів: від історико-ретроспективного аналізу до вивчення актуальних політичних, дипломатичних, безпекових та економічних процесів. Українська історіографія цього періоду поступово виходить за межі класичної історичної науки.

Водночас важливою передумовою формування системної наукової бази дослідження українсько-турецьких відносин стало інституційне відновлення українського сходознавства. 15 лютого 1991 р. (остаточно оформлено постановою Президії НАН України 22 жовтня 1991 р.) було створено Інститут сходознавства ім. А. Ю. Кримського НАН України – окрему академічну установу, покликану відродити традиції вітчизняної орієнталістики, перервані в 1930х роках. Інститут позиціонувався як спадкоємець попередніх сходознавчих структур ВУАН, зокрема ВУНАС, що діяла у 1920х роках і заклала засади системного вивчення східного світу в Україні [Матвєєва, 2008].

Створення інституту мало принципове значення для наукового осмислення українсько-турецьких відносин, оскільки забезпечило постійну інституційну платформу для розвитку тюркології, османістики та вивчення історичних і сучасних контактів України з Туреччиною. Інститут здійснює дослідження османських і турецьких джерел, а також проблематики історії та сучасного розвитку Туреччини, забезпечуючи системне опрацювання відповідного комплексу джерел.

Важливим кроком у відновленні наукової тяглості стало відродження у 1993 р. журналу «Східний світ» – друкованого органу ВУНАС, припиненого у 1931 р. [Рибалкін, 2008]. Часопис став фаховою платформою для апробації досліджень з османістики й українсько-турецьких взаємин, інтеграції українських учених у міжнародний академічний простір і формування професійного середовища дослідників Туреччини. Саме через інституціоналізацію досліджень: наявність спеціалізованої академічної установи, періодичного видання та дослідницьких програм – українська історіографія українсько-турецьких відносин отримала якісно новий рівень системності та методологічної визначеності.

Сформована після відновлення незалежності України інституційна база сходознавчих досліджень створила підґрунтя для активного розвитку наукових студій українсько-турецьких взаємин та суттєвого розширення їх тематичних і методологічних горизонтів. Як слушно зауважує Я. С. Калакура: «Відновлення суверенітету, а згодом державної незалежності України заклало надійні підвалини для відродження національних ознак української історіографії, для повернення історичній науці в Україні її природних функцій, очищення від ідеологічних догм і більшовицьких стереотипів, для соборності українських істориків» [Калакура, 2004, С. 14], що відкрило можливості для переосмислення історичних процесів і формування нових дослідницьких підходів. У цьому контексті сформувався широкий спектр наукових досліджень, присвячених різним напрямкам українсько-турецьких взаємин.

Історичні аспекти міждержавних відносин початку ХХ століття досліджував Я. Дашкевич [Дашкевич, 2009], тоді як Ю. Кочубей зосереджувався на проблемах розвитку українського сходознавства та наукових контактів із Туреччиною [Кочубей, 2018]. Вагомі напрацювання у сфері історичних і культурних зв'язків належать Т. Сидорчук, О. Сухобоковій та В. Зарубі [Сухобокова, 2021]. Лінгвістичний вимір українсько-турецьких взаємин

розробляли І. Дрига, В. Бушлаков та О. Чубрикова, тоді як І. Прушковська аналізувала літературні контакти й взаємовпливи [Прушковська, 2015].

Розвиток джерельної бази української тюркології та османістики пов'язаний насамперед із працями В. Остапчука, який систематизував османські архівні матеріали, визначив їхню специфіку та окреслив перспективи подальших досліджень [Остапчук, 1992]. О. Василюк, зосереджуючись на маловідомих матеріалах А. Кримського та документах східної тематики, сприяв розширенню джерельної бази українських студій. С. Сорокін узагальнив еволюцію вітчизняної тюркології у XX – на початку XXI століття, а також звернувся до аналізу сучасних гуманітарних та інформаційних аспектів українсько-турецьких взаємин [Сорокін, 2023]. Культурні виміри цих контактів у ширшій парадигмі «Схід–Захід» досліджував О. Дерменджі [Дерменджі, 2010].

Паралельно з розвитком тюркології формувався корпус праць, присвячених безпосередньо історії українсько-турецьких відносин у XX – на початку XXI століття. Центральне місце тут посідають дослідження Б. Сергійчука та В. Сергійчука [Сергійчук, Сергійчук, 2012], які на основі широкого залучення архівних джерел створили цілісний наратив розвитку двосторонніх відносин двох країн від початку XX століття до сучасності. Їхні праці поєднують джерелознавчий аналіз із комплексним баченням місця України в системі міжнародних зв'язків Туреччини. Вагомий внесок у розширення проблемного поля зробили також Ф. Туранли, Н. Мхитарян та О. Аулін, які поєднують історичні та політологічні аспекти у дослідженні регіональної безпеки, зовнішньої політики Туреччини і стратегічних концептів [Мхитарян, 2007].

Окремий напрям історіографії формують дослідження, присвячені діяльності Союзу визволення України (СВУ) та українській дипломатії періоду Першої світової війни й визвольних змагань. Ґрунтовне опрацювання цієї проблематики здійснив І. Патер, який дослідив військово-політичний аспект діяльності СВУ та його міжнародні контакти [Патер, 2021]. Подальше розширення проблематики відбулося у працях М. Орала та В. Гасанова, які розглядали діяльність СВУ в ширшому міжнародному контексті. П. Гай-Нижник, О. Купчик, В. Окіпнюк і Д. Козлов значно поглибили джерельну базу досліджень, зосередившись на дипломатичних відносинах українських державних утворень із Туреччиною та на діяльності урядових структур в еміграції [Гай-Нижник, 2020].

Важливою складовою вітчизняної історіографії українсько-турецьких відносин є дослідження архівних матеріалів і джерельної бази. І. Храпко одним із перших розпочав систематизацію нормативних актів і документів, що стосуються діяльності українських закордонних установ у Туреччині. М. Палієнко та Н. Христова детально дослідили організацію Османського архіву, його фонди та принципи роботи з документами [Палієнко, 2013-2014], фактично сформувавши методологічні орієнтири для українських дослідників. Дослідження І. Матяш ґрунтуються на архівних матеріалах і присвячені історії української дипломатичної діяльності [Матяш, 2019], а І. Тимів окреслив

розвиток студій османських джерел про Україну в міжнародному науковому середовищі. Окремий аспект українсько-турецьких контактів висвітлено в археологічних дослідженнях С. Біляєвої, Л. Кулаковської та О. Фіалка [Біляєва, Кулаковська, Фіалко, 2019].

Вагомий внесок у розвиток проблематики здійснили представники дипломатичного корпусу та фахівці-практики у сфері зовнішньої політики, які поєднували безпосередній досвід роботи в Туреччині з аналітичним осмисленням двосторонніх відносин. С. Корсунський [Корсунський, 2011] та І. Долгов, обіймаючи посади послів України в Анкарі в різні роки, у своїх працях узагальнювали етапи становлення українсько-турецького політичного діалогу, акцентуючи увагу на еволюції від формальних дипломатичних контактів до декларованого стратегічного партнерства. У їхніх дослідженнях простежується прагнення аргументовано довести, що Туреччина виступає одним із ключових партнерів України у Чорноморському регіоні, а також є важливим суб'єктом у сфері безпеки, оборонної співпраці та регіональної стабільності. Аналітичний вимір зовнішньої політики Туреччини у XXI столітті дістав подальшого розвитку у дослідженнях О. Діброви, яка досліджувала трансформацію турецької зовнішньополітичної доктрини, еволюцію демократичних інститутів і появу нових концептів багатовекторності та неоосманізму [Чубрикова, 2013]. Її наукові праці дають змогу розглядати українсько-турецькі відносини не ізольовано, а в контексті масштабніших змін у зовнішньополітичній стратегії Анкари та її регіональних амбіцій.

Політичний та інституційний розвиток двосторонніх відносин після 1991 року став предметом наукових пошуків К. Паюка, О. Мавріної, Н. Крук, В. Пашкова, А. Запорожченка та Ю. Тарасюка [Тарасюк, Шаглі, 2021]. У їхніх наукових роботах аналізуються механізми формування політичного діалогу між Києвом і Анкарою, роль договорів і міжурядових комісій, а також використання формату стратегічного партнерства як інструменту зовнішньої політики. Значна увага приділяється культурно-освітньому співробітництву та публічній дипломатії, які розглядаються як важливі складові зміцнення двосторонніх зв'язків.

Окремий сегмент української історіографії після 1991 року формують дослідження, присвячені безпековому виміру українсько-турецьких відносин і проблематиці Чорноморського регіону. Г. Перепелиця, Б. Парохонський, Р. Жангожа, Д. Матос, Ю. Седляр, В. Шишкіна та Х. Аль-Азаві [Парохонський, 2000] розглядають Чорне море як простір одночасного суперництва та кооперації, аналізуючи роль Туреччини у регіональних безпекових ініціативах і механізмах стримування зовнішніх загроз. У дослідженнях згаданих науковців Україна постає не лише як об'єкт регіональної політики, а й як активний учасник формування чорноморської безпекової архітектури.

Після 2014 року, в умовах анексії Криму та зміни військово-політичної обстановки в Чорноморському регіоні, безпековий компонент українсько-турецьких відносин набув домінуючого значення, що чітко відображено в працях В. Шуточкина, Г. Саган, Т. Лахманюк, Є. Солових і Р. Демшичака

[Саган, Шуточкін, 2024]. Дослідники зосереджуються на трансформації партнерства в умовах російської агресії, аналізують нові формати військово-політичної співпраці, оборонно-промислові зв'язки та координацію позицій у міжнародних організаціях. У цих наукових студіях простежується перехід від декларативних форм співробітництва до прагматичної взаємодії, зумовленої спільними безпековими викликами.

Важливе місце у пострадянській українській історіографії посідають дослідження економічних аспектів українсько-турецьких відносин, які з допоміжного напрямку поступово перетворилися на самостійний вектор наукових пошуків. Провідну роль у новітній історіографії економічного сегменту відіграють наукові розвідки Р. Коваленка, присвячені торговельно-економічним відносинам, вільним економічним зонам, перспективам створення зони вільної торгівлі та конкурентоспроможності турецької економіки в євроінтеграційному контексті [Коваленко, 2019]. Інституційні механізми співробітництва, проблеми енергетичної безпеки, міграційні процеси та інтеграційні моделі у Чорноморському регіоні аналізує Р. Енверов [Енверов, 2014]. У працях М. Хмари, О. Чугаєва та Д. Чабана акцент зроблено на переговорах щодо зони вільної торгівлі та можливих економічних наслідках її запровадження. Ширший міжгалузевий підхід пропонують М. Нікітіна та К. Гриваков, які поєднують аналіз торгівлі й інвестицій із питаннями туризму, енергетики та ісламських фінансів, розглядаючи також можливості адаптації турецького досвіду в українських умовах [Нікітіна, Гриваков, 2006]. Окремий напрям становлять праці Ю. Присяжнюка, Л. Кудирка та Ю. Ватаха, присвячені економічному виміру стратегічного партнерства у військово-технічній сфері та співпраці в оборонно-промисловому комплексі. Сукупно всі згадані дослідження засвідчують утвердження економічної проблематики як одного з ключових чинників розвитку стратегічних відносин України та Туреччини у XXI столітті.

У сучасній українській історіографії українсько-турецьких відносин помітну роль відіграють прикладні дослідження аналітичних центрів та експертного середовища., яке активно формується після 1991 року. О. Волович, М. Воротнюк та Є. Габер, а також дослідники Національного інституту стратегічних досліджень (НІСД) (М. Замікула, А. Гриценко, В. Паливода, Л. Поляков, М. Паламарчук, Б. Парахонський, А. Мхитарян і Т. Єгорова) разом із фахівцями Центру Разумкова, Міжнародного центру перспективних досліджень (А. Круть) та Українського інституту провели низку наукових розвідок, у яких академічний аналіз поєднується з прикладною політичною експертизою. Їхні праці відображають актуальні тенденції українсько-турецьких відносин і водночас впливають на формування державної політики та публічного дискурсу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Розвиток вітчизняної історіографії українсько-турецьких відносин постає як багаторівневе й методологічно різноманітне поле, формування якого відбувалося від кінця XIX століття до сьогодення. Це відображає загальну еволюцію української

гуманітарної науки від класичних історичних наративів і описових моделей до міждисциплінарних підходів, що поєднують історію, міжнародні відносини, культурологію, геополітику, безпекові та економічні студії. Впродовж окресленого періоду українсько-турецька проблематика поступово виходила за межі маргінального сюжету, перетворюючись на самостійний і концептуально значущий напрям наукових досліджень.

Сильним боком сучасного стану історіографії є розширення тематичного спектра та джерельної бази, що включає не лише класичні історичні праці, але й міждисциплінарні дослідження, аналітику дипломатів і матеріали експертних центрів. Особливо помітним є зростання ролі безпекових студій у пострадянській період та після 2014 року, коли українсько-турецькі відносини почали осмислюватися крізь призму регіональної стабільності, чорноморської безпеки і протидії зовнішнім загрозам. Це зумовило перехід до аналітичних моделей, зорієнтованих на пояснення динаміки сучасних міжнародних процесів.

Уважаємо за доцільне наголосити на тому, що вітчизняна історіографія українсько-турецьких відносин зберігає низку проблемних аспектів, серед яких провідне місце посідає фрагментарність досліджень і нестача універсальних узагальнень, здатних інтегрувати різні напрями в цілісну концепцію. Подальші перспективи розвитку цього наукового напрямку пов'язані з поглибленням міждисциплінарного діалогу, систематизацією напрацьованих знань і створенням комплексних моделей аналізу, які б дали змогу поєднати історичну тяглість українсько-турецьких відносин із викликами сучасної міжнародної та безпекової реальності.

### Література

1. Биковський Л. Туреччина : бібліографічні матеріали. Варшава : Український Чорноморський інститут, 1940. 68 с. (*На правах рукопису*).
2. Біляєва С. О., Кулаковська Л. В., Фіалко О. Є. Україна – Туреччина : грані співробітництва. *Археологія і давня історія України*. 2019. Вип. 3(32). С. 184–194.
3. Гай-Нижник П. П. Україна – Туреччина: становлення міждержавних і дипломатичних взаємин (1917–1921 рр.). *Гілея*. 2020. Вип. 157 (№ 6-9). Ч. 1. Історичні науки. С. 7–16.
4. Грищенко О. Мої роки в Царгороді : 1919–1921. Мюнхен – Париж, 1961. 260 с.
5. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть. Київ : Т-во «Знання» України, 1991. 240 с.
6. Дашкевич Я. Турецько-українські взаємовідносини в першій половині ХХ ст. Україна. *Наука і культура*. 2009. Вип. 35. С. 62–72.
7. Дерменджі О. Українсько-турецькі (тюркські) мовнолітературні та культурні взаємини у світлі парадигми «Схід–Захід». *Питання літературознавства*. 2010. Вип. 79. С. 75–79.

8. Домащенко Л. М. Концепції чорноморської орієнтації України у вітчизняній політичній думці першої половини XX століття : дис. ... канд. політ. наук : 23.00.01. Київ, 2008. 180 с.
9. Енверов Р. Розвиток українсько-турецьких економічних відносин в процесі регіональної інтеграції : дис. ... канд. екон. наук : 08.00.02. Львів, 2014. 240 с.
10. Калакура Я. С. Українська історіографія: курс лекцій. Київ: Генеза, 2004. 496 с.
11. Кобилянський Л. Українське посольство в Туреччині (1/11.1918 – 22/4.1919). *Нова Україна*. 1925. Ч. 2-3. С. 77–91.
12. Коваленко Р. Торговельно-економічні відносини України та Турецької Республіки: євроінтеграційний контекст : дис. ... канд. екон. наук : 08.00.02. Харків, 2019. 247 с.
13. Корсунський С. В. Українсько-турецькі відносини : минуле, сьогодні, завтра... *Зовнішня політика і дипломатія України*. 2011. Вип. 17. С. 24–30.
14. Кочубей Ю. М. Українське сходознавство за межами країни (XX – поч. XXI ст.). *Східний світ*. 2018. № 1. С. 57–61.
15. Липа Ю., Биковський Л. Чорноморський простір : атлас. Варшава : Український Чорноморський інститут, 1941. 52 с. (*На правах рукопису*).
16. Лотоцький О. Сторінки минулого. Ч. 4 : В Царгороді. Саут-Баунд-Брук : Вид-во Укр. православ. церкви в США, Наук.-богосл. ін-т Укр. православ. церкви в США. 2ге вид., 1966. 175 с.
17. Матвеева Л. В. Інститут сходознавства ім. А. Ю. Кримського: сьогодні. *Східний світ*. 2008. № 3. С. 7–12.
18. Матяш І. Діяльність першого українського представництва в Стамбулі: державна місія дипломатів. *Україна–Європа–Світ*. 2019. Вип. 24. С. 32–49.
19. Мхитарян Н. І. Туреччина: загроза чи партнер? *Східний світ*. 2007. № 1. С. 139–143.
20. Нікітіна М., Гриваков К. До питання про державну політику Туреччини у зовнішньоекономічній сфері. *Економіка України*. 2006. № 4. С. 88–93.
21. Остапчук В. Проблеми і перспективи розвитку української османістики. *Український археографічний щорічник*. Нова серія. 1992. Вип. 1. С. 94–112.
22. Палієнко М. Г. Архіви Туреччини: організація, структура, інформаційний потенціал. *Українська орієнталістика*. 2013-2014. Вип. 7–8. С. 125–141.
23. Парахонський Б. Інтереси України і Туреччини у Чорноморському регіоні: порівняльний аналіз. *Україна та Туреччина: безпека і співробітництво в Чорноморському регіоні*. Київ, 2000. 57 с.
24. Патер І. Союз визволення України: військово-політичний аспект (1914–1918 рр.). *Українознавчі студії*. 2021. Вип. 35. С. 81–113.
25. Прушковська І. Українсько-турецькі літературні взаємини. *Україна–Туреччина: історія, політика, економіка, право, дипломатія, культура*. Київ : Укр. письменник, 2015. С. 422–430.

26. Ратгауз О. Українці у останнього султана. *Літопис політики, письменства і мистецтва*. Берлін, 1924. Кн. 1. Ч. 11. С. 168–170.
27. Рибалкін В. С. Як відроджувався «Східний світ». *Східний світ*. 2008. № 3. С. 74–76.
28. Рудницький С. Українська справа зі становища політичної географії. Берлін : Вид-во «Українське слово», 1923. 40 с. (*Бібліотека «Українського слова»; № 40*).
29. Саган О. Н., Шуточкін О. А. Трансформація українсько-турецьких політичних відносин у контексті російсько-української війни (2014-2024). *Проблеми всесвітньої історії*. 2024. № 1. С. 78–96.
30. Сергійчук Б., Сергійчук В. На межі двох світів : українсько-турецькі відносини в середині XVI – на початку XXI ст. Київ : Сергійчук М. І., 2012. 319 с.
31. Сорокін С. Українська тюркологія у XX – на початку XXI ст.: розвиток і основні здобутки. *Проблеми всесвітньої історії*. 2023. № 1(21). С. 154–175.
32. Сухобокова О. О. Українська громада в Туреччині: від національної спільноти до діаспори. *Східний світ*. 2021. № 3. С. 135–148.
33. Тарасюк Ю. М., Шаглі Г. І. М'яка сила Турецької Республіки: культурно-освітні аспекти. *Політичне життя*. 2021. № 4. С. 95–101.
34. Токаржевський-Карашевич І. Царгородські спомини (1919–1921 рр.). Визвольний шлях. Лондон, 1952. № 7. С. 285–333.
35. Циганкова Е. Г. Всеукраїнська наукова асоціація сходознавства (1926–1930). *Східний світ*. 2006. № 1. С. 186–202.
36. Черніков І. Східний світ як втілення традицій і досягнень українського сходознавства. До історії часопису в 1927-1931 рр. *Східний світ*. 1999. № 1–2. С. 321–325.
37. Черніков І. Ф. З історії становлення й розвитку тюркології в Україні до середини 30х років XX ст. *Східний світ*. 2003. № 4. С. 5–25.
38. Чубрикова О. О. Посередництво у врегулюванні конфліктів як напрям сучасної зовнішньої політики Туреччини. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2013. Вип. XXXVI. С. 283–286.

### References

1. Bykovskiy, L. (1940). *Turechchyna : bibliografichni materialy* [Turkey : bibliographic materials]. Warsaw : Ukrainian Black Sea Institute (As a manuscript) [In Ukrainian].
2. Biliaieva, S. O., Kulakovska, L. V., & Fialko, O. Ye. (2019). *Ukraine – Turechchyna : hrani spivrobotnytstva* [Ukraine – Turkey : facets of cooperation]. *Arkheolohiia i davnia istoriia Ukrainy*, 3(32), 184–194 [In Ukrainian].
3. Hai-Nyzhnyk, P. P. (2020) *Ukraine – Turechchyna: stanovlennia mizhderzhavnykh i diplomatychnykh vzaiemyn (1917–1921 rr.)* [Ukraine – Turkey: formation of interstate and diplomatic relations (1917–1921)]. *Hileia*, 157(6–9), 7–16 [In Ukrainian].

4. Hryshchenko, O. (1961). *Moi roky v Tsarhorodi: 1919–1921* [My years in Tsargrad: 1919–1921]. Munich – Paris [In Ukrainian].
5. Hrushevskiy, M. (1991). Khto taki ukraintsi i choho vony khochut [Who are the Ukrainians and what do they want]. Kyiv : «Znannia» Society of Ukraine [In Ukrainian].
6. Dashkevych, Ya. (2009). Turetsko-ukrainski vzaiemovidnosyny v pershii polovyni XX st. [Turkish-Ukrainian relations in the first half of the 20th century]. *Ukraina. Nauka i kultura*, 35, 62–72 [In Ukrainian].
7. Dermendzhi, O. (2010). Ukrainsko-turetskyi (tiurkski) movnoliteraturni ta kulturni vzaiemyny u svitli paradyhmy «Skhid–Zakhid» [Ukrainian-Turkish (Turkic) linguistic, literary and cultural relations in the light of the «East–West» paradigm]. *Pytannia literaturoznavstva*, 79, 75–79 [In Ukrainian].
8. Domashchenko, L. M. (2008). Kontseptsii chornomorskoï oriientatsii Ukrainy u vitshchynianii politychnii dumtsi pershoï polovyny XX stolittia [Concepts of Ukraine's Black Sea orientation in the domestic political thought of the first half of the 20th century]. PhD diss. Kyiv [In Ukrainian].
9. Enverov, R. (2014). Rozvytok ukrainsko-turetskykh ekonomichnykh vidnosyn v protsesi rehionalnoi intehtratsii [Development of Ukrainian-Turkish economic relations in the process of regional integration]. PhD diss. Lviv [In Ukrainian].
10. Kalakura, Ya. S. (2004). Ukrainska istoriografii: kurs lektsii [Ukrainian historiography: course of lectures]. Kyiv : Heneza [In Ukrainian].
11. Kobylianskyi, L. () Ukrainske posolstvo v Turechchyni (1/11.1918 – 22/4.1919) [Ukrainian Embassy in Turkey (1/11.1918 – 22/4.1919)]. *Nova Ukraina*, 2–3, 77–91 [In Ukrainian].
12. Kovalenko, R. (2019). Torhovelno-ekonomichni vidnosyny Ukrainy ta Turetskoï Respubliky: yevrointehratsiinyi kontekst [Trade and economic relations between Ukraine and the Republic of Turkey: European integration context]. PhD diss. Kharkiv [In Ukrainian].
13. Korsunskyi, S. V. Ukrainsko-turetski vidnosyny : mynule, siohodennia, zavtra... [Ukrainian-Turkish relations : past, present, tomorrow...]. *Zovnishnia polityka i dyplomatiia Ukrainy*, 17, 24–30 [In Ukrainian].
14. Kochubei, Yu. M. (2018). Ukrainske skhodoznnavstvo za mezhamy krainy (XX – poch. XXI st.) [Ukrainian Oriental studies outside the country (XX – early XXI centuries)]. *Skhidnyi svit*, 1, 57–61 [In Ukrainian].
15. Lypa, Yu., & Bykovskiy, L. (1941). Chornomorskyi prostir : atlas [Black Sea space : atlas]. Warsaw : Ukrainian Black Sea Institute (As a manuscript) [In Ukrainian].
16. Lototskyi, O. (1996). Storinky mynuloho. Ch. 4 : V Tsarhorodi [Pages of the past. Part 4 : In Tsargrad]. South Bound Brook : Publishing House of the Ukrainian Orthodox Church in the USA, Scientific-Theological Institute of the Ukrainian Orthodox Church in the USA. 2nd ed. [In Ukrainian].

17. Matvieieva, L. V. (2008). Instytut skhodoznavstva im. A. Yu. Krymskoho: siohodennia [A. Yu. Krymskyi Institute of Oriental Studies: modern days]. *Skhidnyi svit*, 3, 7–12 [In Ukrainian].
18. Matiash, I. (2019). Diialnist pershoho ukrainskoho predstavnytstva v Stambuli: derzhavna misiia dyplomativ [Activity of the first Ukrainian representation in Istanbul: state mission of diplomats]. *Ukraina–Yevropa–Svit*, 24, 32–49 [In Ukrainian].
19. Mkhitarian, N. I. (2007). Turechchyna: zahroza chy partner? [Turkey: threat or partner?]. *Skhidnyi svit*, 1, 139–143 [In Ukrainian].
20. Nikitina, M., & Hryvakov, K. (2006). Do pytannia pro derzhavnu polityky Turechchyny u zovnishnioekonomichnii sferi [On the issue of Turkey's state policy in the foreign economic sphere]. *Ekonomika Ukrainy*, 4, 88–93 [In Ukrainian].
21. Ostapchuk, V. (1992). Problemy i perspektyvy rozvytku ukrainskoi osmanistyky [Problems and prospects for the development of Ukrainian Ottoman studies]. *Ukrainskyi arkhheografichnyi shchorichnyk. Nova seriia*, 1, 94–112 [In Ukrainian].
22. Paliienko, M. H. (2013–2014) Arkhivy Turechchyny: orhanizatsiia, struktura, informatsiinyi potentsial [Archives of Turkey: organization, structure, information potential]. *Ukrainska oriientalistyka*, 7–8, 125–141 [In Ukrainian].
23. Parakhonskyi, B. (2000). Interesy Ukrainy i Turechchyny u Chornomorskomu rehioni: porivnialnyi analiz [Interests of Ukraine and Turkey in the Black Sea region: a comparative analysis]. *Ukraina ta Turechchyna: bezpeka i spivrobitnytstvo v Chornomorskomu rehioni*. Kyiv [In Ukrainian].
24. Pater, I. (2021). Soiuz vyzvolennia Ukrainy: viiskovo-politychnyi aspekt (1914–1918 rr.) [Union for the Liberation of Ukraine: military-political aspect (1914–1918)]. *Ukrainoznavchi studii*, 35, 81–113 [In Ukrainian].
25. Prushkovska, I. (2015). Ukrainsko-turetskyi literaturni vzaiemyny [Ukrainian-Turkish literary relations]. *Ukraina–Turechchyna: istoriia, polityka, ekonomika, pravo, dyplomatiia, kultura* (pp. 422-430). Kyiv [In Ukrainian].
26. Rathauz, O. (1924). Ukraintsi u ostannoho sultana [Ukrainians at the court of the last sultan]. *Litopys polityky, pysmenstva i mystetstva* 1 (11), 168–170. [In Ukrainian].
27. Rybalkin, V. S. (2008). Yak vidrodzhuvavsia «Skhidnyi svit» [How «The Oriental World» was revived]. *Skhidnyi svit*, 3, 74–76 [In Ukrainian].
28. Rudnytskyi, S. (1923). Ukrainska sprava zi stanovyshcha politychnoi heohrafii [Ukrainian cause from the standpoint of political geography]. Berlin : «Ukrainske slovo» Publishing House (Library of «Ukrainske slovo»; № 40) [In Ukrainian].
29. Sahan, O. N., & Shutochkin, O. A. (2024). Transformatsiia ukrainsko-turetskykh politychnykh vidnosyn u konteksti rosiisko-ukrainskoi viiny (2014–2024) [Transformation of Ukrainian-Turkish political relations in the context of the Russian-Ukrainian war (2014–2024)]. *Problemy vsesvitnoi istorii*, 1, 78–96 [In Ukrainian].

30. Serhiichuk, B., & Serhiichuk, V. (2012). Na mezhi dvokh svitiv : ukrainsko-turetskyi vidnosyny v seredyni XVI – na pochatku XXI st. [On the border of two worlds: Ukrainian-Turkish relations in the middle of the 16th – early 21st centuries]. Kyiv [In Ukrainian].
31. Sorokin, S. (2023). Ukrainska tiurkologhiia u XX – na pochatku XXI st.: rozvytok i osnovni zdobutky [Ukrainian Turkology in the 20th – early 21st centuries: development and main achievements]. *Problemy vsesvitnoi istorii*, 1(21), 154–175 [In Ukrainian].
32. Sukhobokova, O. O. (2021). Ukrainska hromada v Turechchyni: vid natsionalnoi spilnoty do diaspory [Ukrainian community in Turkey: from a national community to a diaspora]. *Skhidnyi svit*, 3, 135–148 [In Ukrainian].
33. Tarasiuk, Yu. M., & Shahli H. I. Miaka syla Turetskoi Respubliki: kulturno-osvitni aspekty [Soft power of the Republic of Turkey: cultural and educational aspects]. *Politychne zhyttia*, 4, 95–101 [In Ukrainian].
34. Tokarzhevskiy-Karashevych, I. (1952). Tsarhorodski spomyny (1919–1921 rr.) [Tsargrad memories (1919–1921)]. *Vyzvolnyi shliakh*, 7, 285–333 [In Ukrainian].
35. Tsyhankova, E. H. (2006). Vseukrainska naukova asotsiatsiia skhodoznavstva (1926–1930) [All-Ukrainian Scientific Association of Oriental Studies (1926–1930)]. *Skhidnyi svit*, 1, 186–202 [In Ukrainian].
36. Chernikov, I. (1999) Skhidnyi svit yak vtillennia tradytsii i dosiahnen ukrainskoho skhodoznavstva. Do istorii chasopysu v 1927–1931 rr. [The Oriental World as an embodiment of traditions and achievements of Ukrainian Oriental studies. On the history of the journal in 1927–1931]. *Skhidnyi svit*, 1–2, 321–325 [In Ukrainian].
37. Chernikov, I. F. (2003). Z istorii stanovlennia i rozvytku tiurkologii v Ukraini do seredyny 30-kh rokiv XX st. [From the history of the formation and development of Turkology in Ukraine until the mid-30s of the 20th century]. *Skhidnyi svit*, 4, 5–25 [In Ukrainian].
38. Chubrykova, O. O. (2013). Poserednytstvo u vrehuliuvanni konfliktiv yak napriam suchasnoi zovnishnoi polityky Turechchyny [Mediation in conflict resolution as a direction of modern foreign policy of Turkey]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, XXXVI, 283–286 [In Ukrainian].

---

УДК: 323.15(=161.2)(439)»1991/2022»:008

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.073>

**Олександр КОЛЕСНИК**

*викладач вищої категорії, вчитель-методист  
Вінницький фаховий коледж економіки і підприємництва  
Західноукраїнського національного університету  
м. Вінниця, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6995-983X>*

## **УКРАЇНСЬКА ГРОМАДА В УГОРЩИНІ : ІНСТИТУЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА КУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПЕРІОД 1991-2022 РР.**

**Анотація.** Стаття присвячується комплексному питанню становлення, розвитку та трансформації української громади в Угорщині з початку здобуття незалежності Україною в 1991 році до передодня повномасштабного вторгнення РФ 24 лютого 2022 року. У роботі розглянуто, динаміку розвитку української громади, що налічувала декілька сотень людей в 1991 році до майже десяти тисяч напередодні 2022 року. У цьому контексті висвітлено становлення українських організацій, об'єднань, товариств, асоціацій. Особливу увагу приділено діяльності Товариству української культури в Угорщині, Державному самоврядуванню української національності та результатам їхньої діяльності в Угорщині як фундаментальним суб'єктам української громади в Угорщині. Значну увагу присвячено постаті Ярослави Хортяні як ключовій персоні у створенні, функціонуванні та систематизації українських організацій. У статті висвітлено значення релігії, обрядовості, традиції, мови, національної ідентичності й її атрибутів у системі збереження та зміцнення української общини в Угорщині. У статті детально розглянуто різні елементи діяльності української громади, від невеличких закритих святкувань до лобювання інтересів української меншини представниками українців у Парламенті Угорщини. Особливу увагу приділено відкриттям меморіальних об'єктів українською громадою на території Угорщини як одного з яскравих і ефективних прикладів діяльності громади та зразку демонстрації української присутності. У статті окреслено зміну парадигми діяльності української громади в Угорщині під час подій Революції Гідності 2013 – 2014 років та початку Російсько-української війни з 2014 року. У роботі висвітлено акції та дійства які демонстрували єдність та дружність між українцями й угорцями й культурами обох держав. У статті зазначено головні осередки української

---

© Олександр Колесник, 2026

громади в різних частинах Угорщини у контексті цілісної української общини в країні.

**Ключові слова:** українська громада, Угорщина, Товариство української культури в Угорщині, українська ідентичність, культура.

**Oleksandr KOLESNYK**

*Lecturer of the Highest Category, Methodologist Teacher  
Vinnytsia Professional College of Economics and Entrepreneurship of  
West Ukrainian National University,  
Vinnytsia, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6995-983X>*

## **THE UKRAINIAN COMMUNITY IN HUNGARY: INSTITUTIONAL DEVELOPMENT AND CULTURAL ACTIVITIES BETWEEN 1991 AND 2022**

**Abstract.** This article addresses the complex issue of the formation, development, and transformation of the Ukrainian community in Hungary from the beginning of Ukraine's independence in 1991 to the eve of the full-scale Russian invasion on February 24, 2022. The study examines the dynamics of the community's growth, from several hundred individuals in 1991 to nearly ten thousand on the eve of 2022. In this context, the emergence and development of Ukrainian organizations, associations, societies, and unions are analyzed. Particular attention is paid to the activities of the Ukrainian Cultural Association in Hungary and the State Self-Government of the Ukrainian Nationality, as well as to their role as fundamental institutions of the Ukrainian community in Hungary. Significant emphasis is placed on the figure of Yaroslava Khortyani as a key individual in the establishment, functioning, and systematization of Ukrainian organizations. The article highlights the importance of religion, rituals, traditions, language, and national identity, along with its attributes, within the system of preserving and strengthening the Ukrainian community in Hungary. It also provides a detailed examination of various forms of community activity, ranging from small-scale private celebrations to the lobbying of minority interests by Ukrainian representatives in the Hungarian Parliament. Special attention is given to the establishment of memorial sites by the Ukrainian community across Hungary as a vivid and effective example of community activity and a form of demonstrating Ukrainian presence. The study outlines the paradigm shift in the activities of the Ukrainian community during the events of the Revolution of Dignity (2013–2014) and the onset of the Russian-Ukrainian war in 2014. The article also highlights initiatives and events that demonstrated unity and friendship between Ukrainians and Hungarians, as well as the interaction between the cultures

of both nations. Finally, it identifies the main centers of the Ukrainian community in different regions of Hungary within the context of a unified national community.

**Keywords:** Ukrainian community, Hungary, Ukrainian Cultural Association in Hungary, Ukrainian identity, culture.

**Постановка проблеми.** У межах міграційних студій вирізняють декілька типових зразків. Головний з них – це міграція з менш заможної держави, до більш заможної, або з небезпечної до безпечної. Після падіння соцтабору та розпаду СРСР загальною тенденцією була міграція з держав колишнього соціалістичного блоку до держав Західної Європи, США та Канади. У рамках міграції між державами колишнього СРСР і соцтабору наймасовішим була міграція до Польщі, яка, що правда, набула популярного характеру значно пізніше. На цьому тлі міграція українців до Угорщини виглядає аномально, адже цілком не відповідає зазначеному тренду. Додатково між угорцями й українцями є значний фактор, що ускладнює осілість українцям в Угорщині – мовний бар'єр. Навіть після 24 лютого 2022 р. Угорщина розглядалась українцями здебільшого як транзитна держава. Однак, всередині Угорщини сформувалась українська громада, яка завдяки інклюзивності угорського законодавства щодо національних меншин та факту згуртованості постала цілеспрямованою й ефективною.

Разом з цим, питання української общини в Угорщині не потрапляло у поле зору вітчизняних досліджень настільки часто, як приміром діаспора в США, Канаді чи громади в державах Західної Європи чи Польщі. Ця стаття є спробою висвітлити становлення, розвиток і діяльність української громади в Угорщині.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливістю наукового висвітлення міграційних студій в Україні є їхня сконцентрованість на «Західному світі». У межах колись соціалістичних держав Європи частіше розглядає Польща, Чехія, держави Балтики. Натомість Угорщина залишається поза полем зору українських дослідників. Фундаментальне значення для теми дослідження має праця «Українська діаспора в Угорщині: виклики XXI ст.» Оксани Годованської [Годованська, 2012] у якій окреслені головні засади і приклади діяльності української спільноти в Угорщині до 2012 р.

Неменшої ваги мають ненаукова періодика Товариства української культури в Угорщині, зокрема часопис «Громада» [«Громада»] у якій чітко висвітлюються всі значні події української громади. Вагомим цей збірник робить його періодичність видання, однак варто вказати, що лєвова частка присвячена і подіям в сусідніх державах і ознайомленням читачів із зразками сучасної (та недуже) української культури. У цьому аспекті надважливими є інтерв'ю ключової для української громади в Угорщині постаті – Ярослави Хортяні [Ситник, 2024; Шот, 2017], яка почала інституційно формувати громаду ще з 1991 р. і була засновницею ТУКУ. Факт головування Ярослави у Європейському конгресі Українців упродовж 2005 – 2019 рр. є наглядним задля розуміння значення персони для діаспори, що на материку, що в Угорщині.

Важливе значення мають видання Державного самоврядування українців Угорщини. Наприклад збірник «Українським самоврядуванням в Угорщині 10 років (1998 – 2008)» дає чітке розуміння рівня присутності українців в Угорщині та діяльності громади [Хортяні, 2008].

Також для дослідження використовувались публікації інших українських організацій в Угорщині, електронні джерела фіксації тих чи інших подій, оцифровані відеоматеріали. Сумарно перелічені джерела надають змогу скласти цілісний опис, на основі якого побудувати якісну аналітику розвитку української громади в Угорщині.

**Мета статті:** Висвітлити становлення, розвиток і діяльність української громади в Угорщині упродовж 1991 – 2022 рр. Окреслити процес інституціалізації громади та розширення її присутності у публічному просторі Угорщини. Прослідкувати формування основи для подальшого розвитку громади після 24 лютого 2022 р.

**Виклад матеріалу:** Присутність східнослов'янського населення виходців з території сучасної України на землях Угорщини сягає середньовіччя. Династичні зв'язки між Руссю-Україною та Угорським королівством встановилися ще в XI ст. через шлюб князівни Анастасії, наймолодшої доньки князя Ярослава Мудрого, з угорським королем Андрашем I [«Пам'ятник королю Андрашу I та його дружині Анастасії», 2001]. Цей історичний факт згаданий не випадково, адже матиме безпосередній символічний вплив на становлення української громади в Угорщині після 1991 р.

Сучасна українська громада в Угорщині формувалася переважно у другій половині ХХ ст. Міграційний взлет відбувся в 1970-х рр., коли угорські будівельні компанії виконували радянські інфраструктурні замовлення у західних областях УРСР, наприклад будівництво української частини нафтопроводу «Дружба». Найяскравішим прикладом є історія Ярослави Хортяні, яка у 1976 р. познайомилась зі своїм майбутнім чоловіком-угорцем під час будівництва газопроводу в Гусятині (Тернопільська область). Згідно слів її інтерв'ю, лише з Гусятинського району у 1970-х дванадцять українських дівчат вийшли заміж за угорців і переїхали до Угорщини [Шот, 2017]. Однак, на той час, міграція українок до Угорщини супроводжувалася значними труднощами та потенційними переслідуваннями зі сторони радянських спецслужб, які розглядали подібні шлюби як акт «зради батьківщини» [Ситник, 2024]. Важливою особливістю української міграції до Угорщини було те, що вона відбувалася в умовах соціалістичного табору, що створювало певні можливості для підтримання зв'язків між соціалістичною Угорщиною та радянською Україною. Водночас ідеологічні обмеження радянської доби унеможлилювали будь-яку організовану діяльність української діаспори до падіння соцтабору в 1989 р. і здобуття незалежності Україною в 1991 р.

У 1991 р. було створено Товариство української культури в Угорщині (далі «ТУКУ»), яке стало головною організацією, котра займалась зміцненням української діаспори й її позицій в Угорщині [Годованська, 2012]. Ініціаторкою

створення товариства виступила згадана раніше Ярослава Хортяні, яка на той час уже мала вищу історичну освіту, здобуту в Будапештському університеті, та викладала історію в угорській гімназії [Шот, 2017]. Цей факт матиме визначальний вплив для діяльності Ярослави Хортяні у контексті збереження української національної пам'яті та зміцнення позицій української культури в Угорщині.

Становлення ТУКУ відбувалося в умовах, коли українська громада в Угорщині не була організованою і, де-факто, не існувала як цілісний організм. Кількість українців як нацменшини Угорщини була не чисельною та географічно розпорошеною. Згідно даних перепису населення 2001 р. в Угорщині мешкало дещо більше 5 тисяч осіб, які ідентифікували себе як українці, з яких майже 95% зазначали українську мову як рідну [Годованська, 2012]. Фактична кількість українців могла бути й більшою з огляду на угорське законодавство, згідно редакції 1993 р. окремо розмежовувались «українці» та «русини». Кількість останніх сягала не більше 2 тисяч. Ці цифри зазначали, що серед всіх нацменшин Угорщини, українці займали шосте місце поступаючись німцям, румунам, ромам, хорватам і словакам. Відповідно, українська громада складала 0,05% від загальної кількості населення Угорщини. За словами Ярослави Хортяні, на початковому етапі «не вистачало українців», тому до діяльності товариства були залучені п'ять угорців з гімназії, де вона викладала [Шот, 2017]. Цей факт засвідчує, що повз мовний бар'єр, конфесійну відмінність та різний досвід державотворення в Угорщині знайшлися люди, які готові були займатись волонтерською діяльністю задля підтримки української меншини.

Важливим кроком у розбудові організаційної мережі стало встановлення контактів з українками, які раніше переїхали до Угорщини. Уродженка Гусятина, Антоніна Поспішек допомогла відшукати інформацію про краянок, які вийшли заміж за угорців. З'ясувалося, що п'ятеро з них згодом очолили осередки товариства в різних містах Угорщини [Шот, 2017]. Факт замученості українських жінок до первинної організації діаспори у межах збереження української ідентичності не є унікальним досвідом для українців Угорщини, подібним чином формувались всі організовані українські громади в інших державах після 1991 р.

Надважливим кроком задля організації стабільності українців в Угорщині стало започаткування у 1995 р. часопису «Громада». Головною ініціаторкою постала нащадниця Михайла Драгоманова, Наталя Драгоманова-Бартай. Можна ствердити, що така ідея виникла як відродження діяльності часопису «Громада» авторства Михайла Драгоманова. Історія про «Громаду» символічно перегукується із відомим феноменом видання «Русалки Дністрової» Руською Трійцею та фразою «Якщо альманах не надрукують у Львові, то надрукують у Відні. А якщо й там не надрукують, то точно надрукують в Буді», що власне відбулось і в місті зберігається один із перших примірників «Русалки Дністрової» [«Меморіальна дошка «Русалка Дністровая», 1998]. Часопис ТУКУ «Громада» висвітлював всі важливі події української громади як в Угорщині,

так і сусідніх європейських державах, а також знайомив читачів із зразками української сучасної та класичної культури. Повз те, що збірник складався у Будапешті, у ньому публікували також регіональні події української громади в Угорщині, як то літні табори, відкриття нових недільних шкіл, меморіальних об'єктів тощо [«Громада»].

Упродовж перших двох десятиліть ТУКУ поступово розширювало свою організаційну мережу. Якщо на початку діяльність зосереджувалася виключно в Будапешті, то згодом було створено 15 регіональних осередків у різних містах Угорщини, серед яких Ференцварош, Варпалота, Вац, Комаром, Мішкольц, Нірельдгаза, Сегед, Секешфегервар і різні райони Будапешта [Хортяні, 2008]. Ця децентралізована структура дозволила охопити українців, які проживали в різних частинах країни, та забезпечити доступ до культурно-освітніх заходів незалежно від місця проживання. Додатково, за сприяння ТУКУ було організовано у 1998 р. Центр української культури та документації в Угорщині, якого очолював Ігор Шипайло [«Ігор Шипайло», 2025] та у 1999 р. і Державне самоврядування українців Угорщини (пізніше Державне самоврядування української національності в Угорщині), яке складалось з 15 депутатів, яких у різний час очолювали Ярослав Хортяні й Юрій Кравченко [«Не стало голови Державного самоврядування...», 2019; Ситник, 2024]. Центр української культури та документування в Угорщині займався збереженням, накопиченням і створенням української культурної продукції в Угорщині, зокрема проведення культурологічних і мистецьких акцій, наповненням цифрового архіву та підвладної фізичної бібліотеки ім. Маркіяна Шашкевича. Державне самоврядування української національності в Угорщині головним чином займається лобюванням інтересів української меншини в Угорщині, зокрема щодо питань національної ідентифікації, збереження та популяризації української культури.

Регіональні осередки ТУКУ здійснювали різноманітну діяльність:

– організували недільні школи, які почасти фінансувались також угорським урядом у рамки політики фінансової підтримки нацменшин [«Про можливості для здобуття шкільної освіти...», 2022];

– проводили тематичні вечори, головними з яких були вечори поезії, що щорічно відбувались у дні народження Тараса Шевченка та Лесі Українки. Такі дійства часто супроводжувались, або були дотичні до інших подій української громади. Яскравим прикладом є діяльність ансамблю танцю «Веселка» під керівництвом Івана Пастеляка, які ставили українські танці також під час регулярних тематичних вечорів [«Один із славної когорти...», 2018];

– відзначали українські державні свята, головними з яких були щорічні мирні ходи в Будапешті на День Соборності України та День Незалежності України. Тут важливо зазначити, що українська громада активно долучалась до угорських державних свят. Цікавим фактом є те, що за декілька днів до святкування Дня Незалежності України 24 серпня, 20 серпня українська громада щорічно також бере активну участь у святкуванні Дня Угорщини. Окрім цих свят, українці Угорщини долучаються до роковин знакових подій – революцій 1848 р. і 1956 р [Шот, 2017];

–ознайомлювали з обрядами і звичаями, запроваджували українськомовну службу Богу. Ярослава Хортяні стверджувала, що для українців Угорщини вкрай важливий україномовний обряд. ТУКУ та УГКЦ залучали раз на місяць священників з України, щоб ті провели богослужіння в Будапешті для української громади Угорщини, що також мало системний характер [Шот, 2017].

Така багатовекторна діяльність забезпечувала комплексний підхід до збереження національної ідентичності, охоплюючи мовну, культурну та релігійну сфери. Поєднання цих сфер є характерним для більшості українських діаспор, а в Угорщині це мультиплікується активністю не численної громади та допомогою Угорського уряду нацменшинам, що давало можливість українцям Угорщини ефективно діяти і розвиватись.

У 2005 р. Ярославу Хортяні було обрано головою Європейського конгресу українців. Упродовж чотирнадцяти років головування головні зусилля Ярослави Хортяні зосереджувались на створенні широкого кола українських культурних організацій, які би зберігали в українських громадах питомо українські традиції та мову та створювали у місцях свого проживання меморіальні об'єкти, які б засвідчували українську присутність. З 2014 р. головним спрямуванням стало висвітлення у державах Західної Європи через українські громади Революції Гідності та Російсько-Української війни. Також постала проблема підняття питання визнання західними державами голодомору як геноциду української нації. Головним чином, політика Ярослави Хортяні на посаді голови Європейського конгресу українців опиралась на її досвід в Угорщині [Ситник, 2024].

У 2019 р. було засновано Товариство української сім'ї та молоді в Угорщині «Нова Хвиля» головною метою якого до повномасштабного вторгнення був пошук спільних українсько-угорських точок дотику на тлі спільних релігійних традицій. Поруч з цим, «Нова Хвиля» організовували заходи, які демонстрували українську ідентичність, зокрема концерт «Шпилястих кобзарів», флешмоби «Коляда», «Вишиванка», а також онлайн конкурси Великодньої паски [«Товариство Нова Хвиля», 2019].

Важливим новим осередком розвитку української культури в Угорщині стала створена у 2020 р. Українська асоціація «Єдність». На відміну від ТУКУ, «Єдність» зосереджувала увагу на сучасним зразкам широкої української культури та використанню нових методів популяризації української культури в Угорщині та взаємодії з угорцями [Ігор Шипайло», 2025]. Цікавою ініціативою стала серія листівок 2020 р. у Будапешті, в яких порівнювали культуру, традиції та видатних діячів України та Угорщини. Так наприклад, на листівках зіставлялися українська бандура й угорська цитра, борщ і гуляш, Лисенко та Ліст [«Українців в Угорщині запрошують...», 2020]. Ця ініціатива демонструвала як відмінності, так і спільні риси двох культур, сприяючи взаєморозумінню між народами.

Важливою особливістю української громади в Угорщині стала її внутрішня єдність. На відміну від деяких інших діаспорних спільнот, де існували

конкуруючі організації з різними політичними орієнтаціями, українці в Угорщині не поділилися на окремі громади. Ярослава Хортяні підкреслює: «Українці в Угорщині, може, тим і унікальні, що не ділилися на різні громади. Російські спецслужби намагалися нас розсварити, роз'єднати, але не могли, бо в нас просто не було різних політичних течій» [Шот, 2017]. Ця єдність була випробувана у 2002 р., коли після відкриття пам'ятника дочці Ярослава Мудрого, князівні Русі-України та королеві Угорщини Анастасії російські сили зареєстрували провокативну громадську організацію «Киевская Русь», до якої залучили угорців Закарпаття, росіян та частину українців [Ситник, 2024]. Однак ця спроба розколоти українську громаду Угорщини виявилася невдалою завдяки активній позиції лідерів ТУКУ, ДСУУ, ЦУКтДвУ та підтримці угорських державних структур та грамотних медіа. У результаті на пам'ятнику зазначається угорською та українською мовами напис «Король Андраш I та королева Анастасія українська княгиня» [«Пам'ятник королю Андрашу I та його дружині Анастасії», 2001].

Важливим досягненням української громади стало отримання представництва в угорському парламенті. Угорське законодавство передбачає можливість для національних меншин обирати своїх представників за зниженою квотою [Годованська, 2012]. Ярослава Хортяні стала представницею української національної меншини в угорському парламенті, що дало їй можливість захищати та лобювати права й інтереси українців Угорщини на найвищому політичному рівні. Це є специфічна особливість саме Угорщини, адже подібна ситуація не зустрічається в поголовній більшості інших держав. Статус парламентського представника надає всі права парламентарія з єдиним обмеженням – відсутністю права голосувати на пленарних засіданнях. Це дозволяє брати участь у дебатах, вносити пропозиції, організовувати заходи в стінах парламенту. Зокрема, у 2021 р. Ярослава Хортяні організувала презентацію Тернопільської області в угорському парламенті [Ситник, 2024], що сприяло поглибленню знань угорських політиків про Україну та розвитку міжрегіональної співпраці.

Представництво в парламенті також створило можливості для впливу на законодавство, що стосується національних меншин, та для адвокації інтересів України в угорському політичному просторі. Це особливо важливо в контексті складних угорсько-українських відносин, які часто ускладнювалися питаннями мовної політики та прав угорської меншини в Україні.

Одним із пріоритетних напрямків діяльності ТУКУ стало створення системи мовної освіти для дітей з українських та змішаних родин. При товаристві було відкрито недільну школу, яка стала моделлю для подібних закладів в інших містах [Годованська, 2012]. Недільні школи виконували подвійну функцію: забезпечували вивчення української мови та ознайомлювали дітей з українською культурою, історією та традиціями. Важливо зазначити, що функціонування недільних шкіл підтримувалось зокрема завдяки коштам угорського уряду та європейським грантам. Окрім цього вивчення української

мови, як іноземної, стало реалістичною альтернативою, адже до 1990 р. в угорських закладах освіти обов'язковим предметом була російська мова. Після 1990 р. цю норму скасували, а у якості замітника ввели додаткові іноземні мови, серед яких була українська, яка в очах тодішніх угорців не сильно відрізнялась від російської, а сусідство з Україною та потенційна співпраця між державами виглядали стратегічним локальним інтересом для Угорщини. Серед інших центрів, котрі надавали послуги подібних шкіл в Угорщині до 2022 р. були «Рідна школа» у Будапешті при Українському духовному-освітньому центрі Кардинала Гузара в Угорщині, Освітньо-мистецький центр Української асоціації «Єдність», недільні школи в системі загальноосвітніх угорських освітніх закладів (діяли часто як гуртки) [«Про можливості для здобуття шкільної освіти...», 2022]. Перші повноцінні українські школи в Угорщині були відкриті опісля повномасштабного вторгнення.

Для розвитку вивчення української мови не тільки серед українців, а й серед угорців долучався професор Ніредьгазького університету, завідувач кафедри української та русинської філології упродовж 1993 – 2005 рр. Іштван Удварі [«Удварі Іштван»]. Його кандидатська дисертація «Русинська (карпато-українська) ділова писемність Угорщини XVIII ст.» стала мостом для досліджень української мови в Угорщині. Яскравими прикладами є започатковані Іштваном студії «*Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia*» та «*Glossarium Ukrainicum*», а також шеститомний україно-угорський та угорсько-українських словник. Очолюючи Угорську асоціацію українців, Іштван Удварі розвивав галузь навколо якої гуртував ентузіастів-дослідників, однак через відсутність масовості, після його смерті у 2005 р. кафедру розформували. Повернути назад кафедру вдалось його студентам, які стали також працівниками Ніредьгазького університету аж у 2017 р. яка стабільно набирає нових студентів на українську й русинську філології [«Українці в Угорщині: які вони?», 2020].

Особливе значення мовна освіта мала для дітей зі змішаних українсько-угорських родин. Ярослав Хортяні наголошує на важливості передачі мови наступним поколінням: «Для мене важливо, щоб донька, внуки знали мою рідну мову». Її власна родина є прикладом успішної мовної трансмісії: донька Ніколетта знає і українську, й угорську мови, а онуки, які вже на третину українці, також розмовляють українською [Шот, 2017].

Однак не всі українці в Угорщині поділяють таке ставлення до збереження мови. Щодо цього Ярослава Хортяні констатує: «На жаль, є такі українці, які хочуть асимілюватися, тішаться, що їхні діти вже не розмовляють українською мовою. Таких не можу збагнути» [Шот, 2017]. Ця проблема є типовою для багатьох діаспорних спільнот і свідчить про необхідність постійних зусиль для підтримання мовної ідентичності. ТУКУ має дуже стратегічне бачення пролонгації існування та діяльності громади, яке опирається на залучення молоді та дітей до всіх подій спільноти та на їх українській освіті зі збереженням питомо українських традицій. Так на будь-яких фото- чи відео- матеріалах ТУКУ

ми бачимо активне залучення підлітків та дітей. [«Громада»; «Демонстраційна та факельна хода... -1», 2014; «Демонстраційна та факельна хода... -2», 2014; «Євромайдан Будапешт», 2013; «Мітинг підтримки українського Майдану», 2014; «Українці в світі. Українці Угорщини», 2016; «Українці в Угорщині: які вони?», 2020].

Розуміючи стратегічну необхідність поновлення громади, крім недільних шкіл, ТУКУ організовує табори для дітей та молоді, де поєднувалося вивчення мови з культурно-освітньою програмою [«Українці в світі. Українці Угорщини», 2016]. Головним щорічним івентом є літні табори біля озера Балатон, які організовані місцевою владою для угорських дітей з широким залученням дітей нацменшин. ТУКУ активно долучають українських дітей віком від 7 років до участі в цьому івенті де діти мають нагоду познайомити угорців та інших нацменшин з своїми, українськими традиціями успадкованими всередині родин та громади.

Дещо іншим вектором збереження української само ідентифікації стала релігійна обрядовість. Особливу увагу ТУКУ приділяли Різду Христовому зі збереженням українських різдвяних пісень, Великодню та мистецтву розпису писанок і створенню крашанок, Дню святого Миколая як альтернативі Санта Клауса, чи, тим паче, «діда мороза».

У Будапешті діє угорська греко-католицька церква, яка стала важливим центром духовного життя української громади. Особливого значення отримала церква св. Флоріана, у якій вперше пролунала україномовна літургія в 1997 р., а перше Великодне україномовне богослужіння у 2000 р. [Годованська, 2012]

Особливої ваги має діяльність Українського центру кардинала Гузара в Угорщині та отця Дам'яна Габорія. Окрім підтримки греко-католицької обрядовості як елементу ідентифікації українців, центр проводив Дні української культури. Важливо зазначити, що це щорічна традиція центру у межах «Запусти перед Постом». У межах цих Днів проводились виставки українських художників, читання українських казок для дітей, показ костюмів-вишиванок [«Українській центр кардинала Гузара...», 2020]. Часто до таких івентів долучались українська вокальна студія «Solomia». наприклад «Зустріч Різдва» [«Зустрічаємо Різдро», 2022].

Українські віряни також долучаються до проведення благодійних ярмарків в Угорщині, які збирали допомогу для угорських благодійних організацій. Особливої популярності у таких івентах здобувала українська кухня. Так зокрема, у співпраці з посольством України в Угорщині на щорічному дипломатичному ярмарку Diplomatic Fair 2017, що відбувався у Будапешті був представлений українських стенд з продукції якого саме українські страви мали найбільшої популярності серед відвідувачів [«Український стенд...», 2017].

Важливим напрямком діяльності української громади в Угорщині стало встановлення пам'ятних знаків, присвячених видатним українцям та важливим подіям української історії. Ця діяльність виконувала кілька функцій: увічнювала

історичну пам'ять, легітимізувала українську присутність в Угорщині та формувала позитивний імідж України в угорському суспільстві.

Першою значною ініціативою стало відкриття у 1998 році в Будапешті меморіальної дошки на честь «Русалки Дністрової» – першого західноукраїнського альманаху народною мовою, який було видрукувано саме в Буді у 1837 році [«Меморіальна дошка «Русалка Дністровая»», 1998]. Цей захід мав на меті також підкреслити історичні зв'язки між Україною та Угорщиною в галузі культури та книговидання.

У 2001 році було встановлено пам'ятник угорській королеві й українській князівні Анастасії та її чоловікові королю Андрашу I [«Пам'ятник королю Андрашу I та його дружині Анастасії», 2001]. Цікавим фактом є те, що серед молодят Будапешту є традиція – напередодні шлюбу відвідати цей пам'ятник і віддати йому символічну шану.

Пам'ятна дошка Григорію Сковороді була встановлена в Токаї в 1998 р., де він жив упродовж семи років [«В угорському Токаї вшановано пам'ять Григорія Сковороди», 2008]. Дивним і цікавим фактом є залученість українців Угорщини до встановлення у 2002 р. пам'ятної дошки Лесі Українці в Александрійській бібліотеці в Єгипті в галереї відомих людей [Годованська, 2012]. Ярослава Хортяні згадує, що єгипетська влада не могла второпати, чому цей меморіальний знак привезли саме українці з Угорщини, на що вона відповідала: «бо маємо кошти» [Шот, 2017].

Особливо складною виявилася історія зі встановленням пам'ятника Тарасу Шевченку в Будапешті. У січні 2003 р. мерія міста планувала відкрити пам'ятник у березні, однак коли Ярослава Хортяні побачила макет, він нагадував їй «енкаведиста 1930 років». Українська громада висловила протест Посольству України в Угорщині, послу та мерії Будапешта. До протесту приєдналися лауреати Шевченківської премії, зокрема Євген Сверстюк [«Пам'ятник Тарасу Шевченку в Будапешті», 2007; Шот, 2017].

Помаранчева революція 2004 р. та прихід нового посла України в Угорщині дали поштовх до роботи над новим проектом пам'ятника. За ініціативою ДСУУ 11 липня 2007 р. на площі, яку в 2013 р. перейменували на честь Тараса Шевченка [Плоскіна, 2013], неподалік греко-католицької церкви св. Флоріана та навпроти МЗС Угорщини було відкрито бронзовий пам'ятник Тарасу Шевченку роботи львівського скульптора Івана Микитюка. На церемонії були присутні тодішні президент України Віктор Ющенко, президент Угорщини Ласло Шойом та очільниця ТУНУ і ДСУУ Ярослава Хортяні [«Пам'ятник Тарасу Шевченку в Будапешті», 2007].

Одним із найважливіших досягнень української громади в Угорщині стало визнання угорським парламентом Голодомору 1932–1933 рр. геноцидом українського народу. У 2003 р. Ярослава Хортяні, яка тоді представляла українську громаду у якості депутата, звернулася до угорського парламенту з проханням визнати Голодомор в Україні геноцидом [Годованська, 2012].

Вона виступила в комітеті релігії, національних меншин і прав людини, після чого їй запропонували подати відповідні документи. Ярослава Хортяні поїхала до Києва і привезла копії матеріалів та світлин. 24 листопада 2003 р. угорський парламент одностайно ухвалив постанову, в якій ішлося, що Угорщина співчуває українському народові в цій страшній трагедії і що це був злочин сталінського режиму проти українців. Голодомор був названий «ніпірташ», що у перекладі на українську означає «винищення» чи «геноцид» [Ситник, 2024]. Де-факто, Угорщина стала четвертою країною, котра визнала голодомор актом геноциду українського народу, поступаючись Естонії й Австралії, які зробили відповідне визнання ще у 1993 р. та Канаді, що заявила це у 2003 р.

Парадоксально, але на той час для України тема голодомору чітко не висвітлювалась на державному рівні, що спонукало українську громаду Угорщини організувати наукову конференцію, на яку прибули вчені та журналісти не лише з Угорщини та України, а й інших країн. За словами Ярослави Хортяні, «відтоді в Угорщині поняття Голодомор знають так, як і Голокост» [Шот, 2017]. Такий захід хоча й мав на меті підкреслити українську громаду всередині Угорщини, мав і безпосередній вплив на саму тодішню Україну, у якій на офіційному рівні голодомор був визнаний геноцидом аж у 2005 р.

Перший пам'ятник жертвам голодомору-геноциду в Угорщині був встановлений у Будапешті в 2009 р. на площі Шандора Петефі (центр міста). Пам'ятник має форму воскової свічки, автором якого є Олександр Звір. До відкриття долучились українська громада Будапешта, мерія міста, президент України Віктор Ющенко і посол України в Угорщині Дмитро Ткач [«Пам'ятний знак жертвам Голодомору 1932-33 років», 2009]. У 2018 р. у місті Сегед був відкритий пам'ятник авторства Богдана Коржа при сприянні української громади та місцевої влади. Парламентський секретар МЗС Угорщини Левенте Мадяр, який брав участь у відкритті пам'ятника також зазначив, що «Україна протягом останніх десятиліть пройшла навіть більше випробувань, ніж угорці» чим підкреслив співчуття і підтримку українцям щодо Російсько-української [«Пам'ятник жертвам Голодомору у Сегеді», 2018]. У 2019 р. в Нірдельгазі на території греко-католицької церкви також було встановлено пам'ятний знак у вигляді каменю з таблицею вшанування пам'яті жертв голодомору-геноциду [«В Угорщині відкрили пам'ятник жертвам Голодомору-геноциду», 2019].

Окрім встановлення пам'ятників, в Угорщині кожного року до роковин голодомору проводять різні просвітницько-освітні заходи у яких знайомлять угорців з причинами, перебігом і наслідками геноциду українського народу.

У 2009 р. в місті Вор'юлопош з ініціативи української громади в Ниредьгазі відбулось відкриття пам'ятного знаку на місці накопичувального табору, в якому у 1939 р. перебували діячі та воїни Карпатської України та інші в'язні Другої світової війни. З угорської сторони в події взяли участь місцева влада та історики. Мер Ласло Молнар зазначив відкриття як акт пам'яті про злочини

Другої світової та сучасну політику примирення із сусідніми державами [«Закарпаття: Сторінки історії...», 2009].

У 2011 р. завдяки сприянню ТУКУ та ДСУУ, послів України й Угорщини, міністра закордонних справ України Костянтина Грищенко та мерії Будапешта було встановлено пам'ятну дошку Надзвичайній Дипломатичній місії УНР в Угорщині, що діяла упродовж 1919 – 1924 рр. та участь у якій певний час брав Симон Петлюра [«Меморіальна дошка на честь першої дипломатичної установи УНР», 2011].

Під час подій Революції Гідності та першого року Російсько-Української війни в Будапешті існував «Будапештський Майдан», головною очільницею якого була Ярослава Хортяні. Збираючись біля Базиліки св. Іштвана українська громада висвітлювала лозунги підтримки Україні та єдності з Україною й учасниками Революції Гідності [«Євромайдан Будапешт», 2013]. Це було важливо для додаткової трансляції угорцям важливості подій, які розгортаються в сусідній державі та можливості долучання до волонтерських ініціатив. Також упродовж перших років Російсько-української війни відбувались не чисельні, але систематичні протести перед посольством РФ у Будапешті, де українська громада встановлювала плакати на яких закликали вивести свої війська з Криму та Донбасу, дати волю ув'язненим, зокрема Надії Савченко, а у майбутньому Олегу Сенцову [«Демонстраційна та факельна хода... -1», 2014; «Демонстраційна та факельна хода... -2», 2014; «Протест в Будапешті», 2014]. Такий тиск на російське посольство був важливою складовою діяльності українських громад по всьому світу не тільки як об'єднавчий фактор, а як елемент висвітлення важливих подій та військових злочинів РФ на тимчасово окупованих територіях України.

Окрім цього, об'єднання «Дім українських традицій» також регулярно долучались до висвітлення подій Російсько-Української війни у цей час, що було унікальною ознакою саме цього об'єднання на тлі інших українських організацій. Яскравим прикладом є виставка «FotoATO: від Майдану до війни» проведена у 2016 р. Важливо те, що до виставок приєднувались українські військові, які могли безпосередньо розповісти про події зсередини, що набувало значнішої ваги відповідним подіям як елементу української культурної присутності в Угорщині [«FotoATO: від Майдану до війни», 2016].

Напередодні повномасштабного російського вторгнення українська громада в Угорщині активізувала свою діяльність, спрямовану на підтримку України та мобілізацію угорського суспільства. 20 лютого 2022 року на Площі Героїв у Будапешті пройшла акція STAND WITH UKRAINE, організована Українською асоціацією «Єдність» у рамках міжнародної ініціативи з проведення одночасної міжнародної акції на підтримку України, її незалежності та суверенітету [«На центральній площі Будапешта відбулася акція», 2022].

Участь у заході взяли представники української громади Угорщини та угорської громадськості [Ситник, 2024]. До учасників заходу звернулися Голова Української асоціації «Єдність» Вікторія Петровська, Член Президії

СКУ, Голова Товариства української культури в Угорщині Ярослав Хортяні, представниця українських студентів, що навчаються в Угорщині [«На центральній площі Будапешта відбулася акція», 2022].

Надзвичайний і Повноважний Посол України в Угорщині Любов Непоп подякувала Українській асоціації «Єдність» за організацію заходу, а також усім учасникам акції за підтримку України. Вона підкреслила: «Ми залишаємося непохитно відданими політико-дипломатичному врегулюванню, разом з партнерами докладаємо максимальних зусиль, аби знизити напругу та втримати ситуацію в руслі дипломатичного діалогу» [«На центральній площі Будапешта відбулася акція», 2022].

Посол також звернула увагу на російську дезінформаційну кампанію: «Натомість, ми спостерігаємо, як Російська Федерація розгортає кампанію із поширення масованої дезінформації, збільшує кількість обстрілів українських позицій та цивільної інфраструктури із забороненої Мінськими угодами зброї та ескалує безпекову ситуацію». Вона закликала міжнародне співтовариство негайно засудити провокації Російської Федерації та її окупаційних адміністрацій на Донбасі [«На центральній площі Будапешта відбулася акція», 2022].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Українська громада в Угорщині упродовж 1991–2022 рр. пройшла шлях від розрізнених індивідуальних мігрантів до організованої громади з розвиненою інституційною структурою, активною культурно-освітньою діяльністю та політичним представництвом. Створення ТУКУ у 1991 р. стало переломним моментом, що дав можливість об'єднуватись українській громаді в Угорщині. Навколо ТУКУ та його засновниці Ярослави Хортяні відбувались інституціалізаційні процеси, які у кінцевому ґатунку призвели до представництва української меншини в Парламенті Угорщини.

Також важливими досягненнями української громади стали: створення мережі з 15 регіональних осередків; запровадження системи недільних шкіл; встановлення пам'ятників та меморіальних дошок; визнання угорським парламентом Голодомору геноцидом українського народу. Ці досягнення свідчать про високий рівень організованості та політичної активності української діаспори в Угорщині, повз її розмір та кількість активних учасників.

Важливою особливістю української громади в Угорщині стала її внутрішня єдність та відсутність політичних розколів, що відрізняє її від багатьох інших громад. Це стало вагомим фактором у відбитті російських претензій на «успадкування» української княжни в Угорщині.

На той час головними викликами громади стали питання її поновлення новими людьми та проблема старіння, асиміляційні процеси серед українців Угорщини та російські провокації. Однак ці проблеми будуть видозмінюватись після 24 лютого 2022 р.

Перспективи подальших досліджень включають вивчення впливу повномасштабного російського вторгнення на українську громаду в Угорщині, аналіз інтеграції нових хвиль українських біженців, дослідження еволюції

угорсько-українських відносин та їхнього впливу на діаспору, а також порівняльний аналіз досвіду українських громад у різних країнах Центральної Європи.

### Література:

1. В угорському Токаї вшановано пам'ять Григорія Сковороди. *Закарпаття онлайн*. 2008. URL: <https://zakarpattya.net.ua/News/31577-V-uhorskому-Tokai-vshanovano-pam&>
2. В Угорщині відкрили пам'ятник жертвам Голодомору-геноциду. *Музей Голодомору*. 2019. URL: <https://holodomormuseum.org.ua/news/v-ugorshchini-vidkrili-pamyatnik-zhertvam-golodomoru-genocidu/>
3. Годованська О. Українська діаспора в Угорщині: виклики XXI ст. *Народознавчі зошити*. 2012. № 6 (108). С. 1132 – 1138. URL: <https://nz.lviv.ua/archiv/2012-6/14.pdf>
4. Громада. *Офіційний сайт*. URL: <https://hromadamag.com>
5. Демонстраційна та факельна хода у Будапешті 03.03.2014 проти вторгнення Російських військ до Криму -1. *Ukrajinci.hu*. 2014. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hfro4HCJRQQ>
6. Демонстраційна та факельна хода у Будапешті 03.03.2014 проти вторгнення Російських військ до Криму -2. *Ukrajinci.hu*. 2014. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fVjTeJOybfq>
7. Євромайдан Будапешт. *Ukrajinci.hu*. 2013. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=8dIP8QUC\\_8c](https://www.youtube.com/watch?v=8dIP8QUC_8c)
8. Закарпаття: «Сторінки історії - то кардіограма прожитого нашими попередниками, батьками...». *Закарпаття онлайн*. 2009. URL: <https://zakarpattya.net.ua/News/44721-Zakarpattia-Storinky-istorii---to-kardiohrama-prozhytoho-nashymu-poperednykamy-batkamy...>
9. Зустрічаємо Різдво. Вокальна студія – «*Solomia*». 2022. URL: [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid0cDRaSGPkaPmui4MPfzsFYJcbUCkpRYxzPJEq6WeNrt3eunk9u9hkv9DWk1PRmfWQl&id=100088628326476](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0cDRaSGPkaPmui4MPfzsFYJcbUCkpRYxzPJEq6WeNrt3eunk9u9hkv9DWk1PRmfWQl&id=100088628326476)
10. Ігор Шипайло. Українська асоціація «*Єдність*». 2025. URL: <https://www.facebook.com/jednisty/posts/igor-шипайло-людина-яка-віддала-27-років-чесної-праці-професійно-виконуючи-свої-/1145882974246774/>
11. Меморіальна дошка на честь першої дипломатичної установи УНР в Угорщині. *Ukrajinci.hu*. 2011. URL: <https://ukrajinci.hu/language/uk/меморіальна-дошка-на-честь-першої-дип/>
12. Меморіальна дошка «Русалка Дністровая» в Будапешті. *Ukrajinci.hu*. 1998. URL: <https://ukrajinci.hu/language/uk/меморіальна-дошка-русалка-дністрова/>
13. Мітинг підтримки українського Майдану українцями Угорщини. *Ukrajinci.hu*. 2014. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BxRxTfHNptQ>

14. На центральній площі Будапешта відбулася акція на підтримку України, *Про Захід*. 2022. URL: <https://prozahid.com/na-tsentralnij-ploshchi-budapeshta-vidbulasia-aktsiia-na-pidtrymku-ukrainy/>
15. Не стало голови Державного самоврядування українців Угорщини Юрія Кравченка. *Укрінформ*. 2019. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/2670704-ne-stalo-golovi-dezavnogo-samovraduvanna-ukrainciv-ugorsini-uria-kravcenka.html>
16. Один із славної когорти талановитих митців Закарпаття тихо пішов із життя в Ужгороді. *Голос Карпат*. 2018. URL: <https://goloskarpat.info/society/5c0018f700a30/>
17. Пам'ятний знак жертвам Голодомору 1932-33 років в Україні (Будапешт). *Ukrajinci.hu*. 2009. URL: <https://ukrajinci.hu/language/uk/пам'ятний-знак-жертвам-голодомору-1932-33-ро/>
18. Пам'ятник жертвам Голодомору у Сеґеді. *Ukrajinci.hu*. 2018. URL: <https://ukrajinci.hu/language/uk/пам'ятник-жертвам-голодомору-у-сеґеді/>
19. Пам'ятник королю Андрашу I та його дружині Анастасії в Тігані. *Ukrajinci.hu*. 2001. URL: <https://ukrajinci.hu/language/uk/пам'ятник-королю-андрашу-і-му-та-його-д/>
20. Пам'ятник Тарасу Шевченку в Будапешті. *Ukrajinci.hu*. 2007. URL: <https://ukrajinci.hu/language/uk/тарас-шевченко/>
21. Плоскіна В. У Будапешті з'явилася площа Тараса Шевченка. *Радіо Свобода*. 2013. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/24939469.html>
22. Про можливості для здобуття шкільної освіти у європейських країнах дітьми з України. *Освіта Нова*. 2022. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/5387-pro-mozhlyvosti-dlia-zdobuttia-shkilnoi-osvity-u-ievropeiskykh-krainakh-hromadianumu-ukrainy>
23. Протест в Будапешті. *Ukrajinci.hu*. 2014. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vYwwwVDMUZw>
24. Ситник М. Ярослава Хортяні: Мер Будапешта та більшість угорців, які розбираються в політиці, підтримують Україну, *Главком*, 2024. URL: <https://glavcom.ua/interviews/jaroslava-khortjani-mer-budapeshta-ta-bilshist-uhortsiv-jaki-rozbirajutsja-v-polititsi-pidtrimujut-ukrajinu-1088213.html>
25. Товариство української сім'ї та молоді в Угорщині «Нова Хвиля». *Ukrajinci.hu*. 2019. URL: <https://ukrajinci.hu/language/uk/товариства-українців-в-угорщині/товариство-української-сім'ї-та-молоді/>
26. Удварі Іштван. *Енциклопедія сучасної України*. URL: <https://esu.com.ua/article-885962>
27. Український стенд презентували на дипломатичному ярмарку в Угорщині. *Укрінформ*. 2017. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/2354701-ukrainskij-stend-prezentovali-na-diplomaticnomu-armarku-v-ugorsini.html>

28. Український центр кардинала Гузара в Угорщині провів Дні української культури. *Синод єпископів Української Греко-Католицької Церкви*. 2020. URL: <https://synod.ugcc.ua/data/ukraynskyu-tsentr-kardynala-guzara-v-ugorshchyni-proviv-dni-ukraynskoj-kultury-2549/>
29. Українці в світі. Українці Угорщини. *Перший Західний*. 2016. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZfwA3ycibTA>
30. Українці в Угорщині: які вони? Активна Громада – Активна Діаспора. *Активна Громада Хмельницького*. 2020. URL: <https://youtu.be/YWsRXupA40o>
31. Українців в Угорщині запрошують поділитися ідеями для серії листівок з порівнянням двох культур, *Укрінформ*. 2020. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/3063242-ukrainciv-v-ugorsini-zaprosuut-podilitisa-ideami-dla-serii-listivok-z-porivnannam-dvoh-kultur.html>
32. ФотоАТО: від Майдану до війни. *Дім українських традицій*. 2016. URL: <https://ukrhaz.hu/index.php/halereia/event/fotoato>
33. Хортяні Я. Українським самоврядуванням в Угорщині 10 років (1998 – 2008). *Центр української культури та документації*. 2008. URL: <https://ukrajinci.hu/language/uk/elementor-6909/about/друковані-видання/>
34. Шот М. Ярослава Хортяні: Вірю, що не випадково потрапила в Угорщину, *Урядовий кур'єр*. 2017. URL: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/yaroslava-hortyani-viryu-sho-ne-vipadkovo-potrapil/>

### References:

1. V uhorski Tokai vshanovano pamiat Hryhoriia Skovorody [Memory of Hryhoriia Skovoroda honoured in Tokaj, Hungary]. (2008). *Zakarpattia online*. <https://zakarpattia.net.ua/News/31577-V-uhorskomu-Tokai-vshanovano-pam&> [In Ukrainian].
2. V Uhorshchyni vidkryly pamiatnyk zhertvam Holodomoru-henotsydu [A monument to the victims of the Holodomor genocide was unveiled in Hungary]. (2019). *Muzei Holodomoru*. <https://holodomormuseum.org.ua/news/v-ugorshchyni-vidkrili-pamyatnik-zhertvam-golodomoru-genocidu/> [In Ukrainian].
3. Holovanska, O. (2012). Ukrainiska diaspora v Uhorshchyni: Vyklyky XXI st. [Ukrainian diaspora in Hungary: Challenges of the 21st century]. *Narodoznavchi zoshyty*, 6(108), 1132–1138. <https://nz.lviv.ua/archiv/2012-6/14.pdf> [In Ukrainian].
4. *Hromada* [Community]. (n.d.). Official website. <https://hromadamag.com> [In Ukrainian].
5. Demonstratsiina ta fakelna khoda u Budapeshti 03.03.2014 proty vtorhnennia Rosiiskykh viisk do Krymu - 1 [Demonstration and torch march in Budapest against Russian troops' invasion of Crimea – Part 1]. (2014). *Ukrajinci.hu*. <https://www.youtube.com/watch?v=hfro4HCJRQQ> [In Ukrainian].

6. Demonstratsiina ta fakelna khoda u Budapeshti 03.03.2014 proty vtorhnennia Rosiiskykh viisk do Krymu -2. [Demonstration and torch march in Budapest against Russian troops' invasion of Crimea – Part 2]. (2014). *Ukrajinci.hu*. <https://www.youtube.com/watch?v=fVjTeJOybfq> [In Ukrainian].
7. Yevromaidan Budapesht. [Euromaidan Budapest]. (2013). *Ukrajinci.hu*. [https://www.youtube.com/watch?v=8dIP8QUC\\_8c](https://www.youtube.com/watch?v=8dIP8QUC_8c) [In Ukrainian].
8. Zakarpattia: “Storinky istorii – to kardiohrama prozhytoho nashymy poperednykamy, batkamy...” [Zakarpattia: “Pages of history are a cardiogram of what our predecessors and fathers lived through...”]. (2009). <https://zakarpattia.net.ua/News/44721-Zakarpattia-Storinky-istorii---to-kardiohrama-prozhytoho-nashymy-poperednykamy-batkamy...> [In Ukrainian].
9. Zustrichaemo Rizdvo. Vokalna studiia “Solomia” [We welcome Christmas. Vocal studio “Solomia”]. (2022). [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid0cDRaSGPkaPmui4MPfzsfYJcbUCkpRYxzPJEq6W eNrt3eunk9u9hkv9DWk1PRmfWQI&id=100088628326476](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0cDRaSGPkaPmui4MPfzsfYJcbUCkpRYxzPJEq6W eNrt3eunk9u9hkv9DWk1PRmfWQI&id=100088628326476) [In Ukrainian].
10. Ihor Shypaylo. (2025). *Ukrainska asotsiatsiia “Yednist”* [Ukrainian Association “Unity”]. <https://www.facebook.com/jednisty/posts/ihor-shypailo-liudyna-yaka-viddala-27-rokiv-chesnoi-pratsi-profesiino-vykonuiuchy-svoi-/1145882974246774/> [In Ukrainian].
11. Memorialna doshka na chest pershoi dyplomatychnoi ustanovy UNR v Uhorshchyni [Memorial plaque in honour of the first diplomatic mission of the UNR in Hungary]. (2011). *Ukrajinci.hu*. <https://ukrajinci.hu/language/uk/memorialna-doshka-na-chest-pershoi-dyp/> [In Ukrainian].
12. Memorialna doshka “Rusalka Dnistrova” v Budapeshti [Memorial plaque “Rusalka Dnistrovaya” in Budapest]. (1998). *Ukrajinci.hu*. <https://ukrajinci.hu/language/uk/memorialna-doshka-rusalka-dnistrova/> [In Ukrainian].
13. Mitrynh pidtrymky ukrainskoho Maidanu ukraintsiamy Uhorshchyni [Rally in support of the Ukrainian Maidan by Ukrainians in Hungary]. (2014). *Ukrajinci.hu*. <https://www.youtube.com/watch?v=BxRxTfHNPtQ> [In Ukrainian].
14. Na tsentralnii ploshchi Budapeshta vidbulasiia aktsiia na pidtrymku Ukrainy [A rally in support of Ukraine took place at the central square of Budapest]. (2022). *Pro Zakhid*. <https://prozahid.com/na-tsentralnij-ploshchi-budapeshta-vidbulasia-aktsiia-na-pidtrymku-ukrainy/> [In Ukrainian].
15. Ne stalo holovy Derzhavnoho samovriaduvannia ukraintsiiv Uhorshchyni Yurii Kravchenka [Yurii Kravchenko, head of the State Self-Governance of Ukrainians in Hungary, has passed away]. (2019). *Ukrinform*. <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/2670704-ne-stalo-golovi-dezavnogo-samovraduvanna-ukraintsiiv-ugorsini-uria-kravcenka.html> [In Ukrainian].
16. Odyn iz slavnoi kohorty talanovytykh myttsiv Zakarpattia tykho pishov iz zhyttia v Uzhhorodi [One of the distinguished cohort of talented artists from Zakarpattia has quietly passed away in Uzhhorod]. (2018). *Holos Karpat*. URL: <https://goloskarpat.info/society/5c0018f700a30/> [In Ukrainian].

17. Pamiatnyi znak zhertvam Holodomoru 1932–33 rokiv v Ukraini (Budapesht) [Memorial sign to the victims of the Holodomor of 1932–33 in Ukraine (Budapest)]. (2009). *Ukrajinci.hu*. <https://ukrajinci.hu/language/uk/pamiatnyi-znak-zhertvam-holodomoru-1932-33-ro/> [In Ukrainian].
18. Pamiatnyk zhertvam Holodomoru u Sehedu [Monument to the victims of the Holodomor in Szeged]. (2018). *Ukrajinci.hu*. URL: <https://ukrajinci.hu/language/uk/pamiatnyk-zhertvam-holodomoru-u-segedi/> [In Ukrainian].
19. Pamiatnyk koroliu Andrashy I ta yoho druzhyni Anastasii v Tihani [Monument to King Andrew I and his wife Anastasia in Tihany]. (2001). *Ukrajinci.hu*. <https://ukrajinci.hu/language/uk/pamiatnyk-koroliu-andrashy-i-mu-ta-yoho-d/> [In Ukrainian].
20. Pamiatnyk Tarasu Shevchenku v Budapeshti [Monument to Taras Shevchenko in Budapest]. (2007). *Ukrajinci.hu*. <https://ukrajinci.hu/language/uk/taras-shevchenko/> [In Ukrainian].
21. Ploskina, V. (2013). U Budapeshti z'iavy lasia ploshcha Tarasa Shevchenka [Taras Shevchenko Square has appeared in Budapest]. *Radio Svoboda*. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/24939469.html> [In Ukrainian].
22. Pro mozhlyvosti dlia zdobuttia shkilnoi osvity u yevropeyskykh krainakh ditmy z Ukrainy [On the possibilities for school education in European countries for children from Ukraine]. (2022). *Osvita Nova*. <https://osvitanova.com.ua/posts/5387-pro-mozhlyvosti-dlia-zdobuttia-shkilnoi-osvity-u-ievropeyskykh-krainakh-hromadianymy-ukrainy> [In Ukrainian].
23. Protest v Budapeshti [Protest in Budapest]. (2014). *Ukrajinci.hu*. <https://www.youtube.com/watch?v=vYwwpVDMUZw> [In Ukrainian].
24. Sytnyk, M. (2024). Yaroslava Khortiani: Mer Budapeshta ta bilshist uhortsiv, yaki rozbirayutsia v politysi, pidtrymuyut Ukrainu [Yaroslava Khortiani: The mayor of Budapest and most Hungarians who understand politics support Ukraine]. *Hlavkom*. <https://glavkom.ua/interviews/jaroslava-khortjani-mer-budapeshta-ta-bilshist-uhortsiv-jaki-rozbirajutsja-v-polititsi-pidtrimujut-ukrajinu-1088213.html> [In Ukrainian].
25. Tovarystvo ukrainskoi simi ta molodi v Uhorshchyni “Nova Khvyliia” [Society of the Ukrainian family and youth in Hungary “Nova Khvyliia”]. (2019). *Ukrajinci.hu*. <https://ukrajinci.hu/language/uk/tovarystva-ukraintsiv-v-uhorshchyni/tovarystvo-ukrainskoi-simi-ta-molod/> [In Ukrainian].
26. Udvari, I. (n.d.). Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of modern Ukraine]. <https://esu.com.ua/article-885962> [In Ukrainian].
27. Ukrainskyi stend prezentuvaly na dyplomatychnomu yarmarku v Uhorshchyni [Ukrainian stand presented at the diplomatic fair in Hungary]. (2017). *Ukrinform*. <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/2354701-ukrainskij-stend-prezentuvali-na-diplomaticnomu-armarku-v-ugorsini.html> [In Ukrainian].
28. Ukrainskyi tsentr kardynala Huzara v Uhorshchyni proviv Dni ukrainskoi kultury [The Cardinal Husar Ukrainian Centre in Hungary held the Days of Ukrainian Culture]. (2020). *Synod yepyskopiv Ukrainskoi Hreko-Katolytskoi*

- Tserkvy*. <https://synod.ugcc.ua/data/ukraynskyy-tsentri-kardynala-guzara-v-ugorshchyni-proviv-dni-ukraynskoj-kultury-2549/> [In Ukrainian].
29. Ukrainci v sviti. Ukrainci Uhorshchyni [Ukrainians in the world. Ukrainians of Hungary]. (2016). *Pershyi Zakhidnyi*. <https://www.youtube.com/watch?v=ZfwA3ycibTA> [In Ukrainian].
30. Ukrainci v Uhorshchyni: yaki vony? [Ukrainians in Hungary: who are they?]. (2020). *Aktyvna Hromada – Aktyvna Diaspora*. <https://youtu.be/YWsRXupA40o> [In Ukrainian].
31. Ukrainci v Uhorshchyni zaprosyuiut podilytys ideiami dlia serii lystivok z porivnianniam dvokh kultur [Ukrainians in Hungary are invited to share ideas for a series of postcards comparing two cultures]. (2020). *Ukrinform*. <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/3063242-ukrainciv-v-ugorsini-zaprosuut-podilytisa-ideami-dla-serii-listivok-z-porivnannam-dvoh-kultur.html> [In Ukrainian].
32. FotoATO: vid Maidanu do viiny [PhotoATO: From the Maidan to war]. (2016). *Dim ukrainskykh tradytsii*. <https://ukrhaz.hu/index.php/halereia/event/fotoato> [In Ukrainian].
33. Khortyani, Ya. (2008). Ukrainskym samovriaduvanniam v Uhorshchyni 10 rokiv (1998–2008) [Ukrainian self-governance in Hungary is 10 years old (1998–2008)]. *Tsentr ukrainskoi kultury ta dokumentatsii* <https://ukrajinci.hu/language/uk/elementor-6909/about/друковані-видання/> [In Ukrainian].
34. Shot, M. (2017). Yaroslava Khortyani: Viriu, shcho ne vypadkovo potrapyla v Uhorshchynu [Yaroslava Khortyani: I believe I ended up in Hungary for a reason]. *Uriadovyi kurier*. <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/yaroslava-khortyani-viryu-sho-ne-vipadkovo-potrapil/> [In Ukrainian].

УДК 271.2 (477)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.093>

**Михайло ЮРІЙ**

*доктор історичних наук, професор  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича  
м. Чернівці, Україна*

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

**Назарій ХРИСТАН**

*Кандидат історичних наук, доцент  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича  
м. Чернівці, Україна*

ORCID: [https:// orcid.org/0000-000360-2153](https://orcid.org/0000-000360-2153)

## **КАТЕХИЗИС В ІСТОРІЇ ЦЕРКВИ ВІД ВИНИКНЕННЯ ДО ЕПОХИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ**

**Анотація.** У статті йдеться про особливості становлення катехизу, який є путівником, що містив основні положення християнського віровчення, викладені в доступній формі, часто у вигляді питань і відповідей, щоб спонукати новопочаткових християн перед хрещенням або для загальної освіти вірян. Зазначається, що катехизиси відрізняються від символів (сповідань) віри першочергово тим, що є усною формою настанови, тоді як символ – це писемна форма віросповідання. У ранньохристиянську епоху основним приводом для надання основ християнського віровчення була підготовка дорослих до прийняття хрещення. Тим, хто готувався прийняти хрещення і долучитися до Св. Дарів у таїнстві євхаристії необхідно було отримати уявлення про сенс цих таїнств. Окрім того, передбачалося ознайомлення з Апостольським чи іншим символом віри як найважливішим викладенням основ християнського віровчення, Молитвою Господньою («Отче наш») як вираженням суті християнської духовності і з десятьма заповідями як основною моральною настановою для християн. Вказано на конфесійну відмінність катехизису. Катехизис католицької церкви відрізняється тим, що він не написаний у форматі питань і відповідей. Замість цього католицький катехизис – це короткий виклад офіційних учень Римо-католицької церкви, включаючи віровчення, таїнства, заповіді і молитви. Щодо православного катехизису, то він є настановою в православній християнській вірі, яка дається

© Михайло Юрій, Назарій Христан, 2026

християнину в його відданості Богу і спасінні душі. Зазначається, що процес катехизації ніколи не був допоміжним явищем у наверненні до віри: він завжди залишався основним завданням Церкви, спрямованим на відданість Богу особистості та становлення християнської ідентичності.

**Ключові слова:** катехизація, катехит, релігія, віра, Бог, Церква, католицизм, православ'я.

**Mykhailo YURIY**

*Doctor of Historical Sciences, Professor  
Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych  
Chernivtsi, Ukraine*

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

**Nazariy KHRYSTAN**

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor  
Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych  
Chernivtsi, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-000360-2153>*

## **CATECHISM IN THE HISTORY OF THE CHURCH FROM ITS ORIGINS TO THE MIDDLE AGES**

**Abstract.** The article discusses the peculiarities of the formation of the catechism, which is a guide that contained the main provisions of the Christian doctrine, set out in an accessible form, often in the form of questions and answers, to encourage new Christians before baptism or for the general education of believers. It is noted that catechisms differ from symbols (confessions) of faith primarily in that they are an oral form of instruction, while a symbol is a written form of confession. In the early Christian era, the main reason for providing the basics of the Christian doctrine was the preparation of adults for baptism. Those who were preparing to receive baptism and partake of the Holy Gifts in the sacrament of the Eucharist needed to gain an idea of the meaning of these sacraments. In addition, it was envisaged to familiarize oneself with the Apostles' Creed or another Creed as the most important statement of the foundations of Christian doctrine, the Lord's Prayer ("Our Father") as an expression of the essence of Christian spirituality, and the Ten Commandments as the main moral guidance for Christians. The confessional distinction of catechism is indicated. The catechism of the Catholic Church is distinguished by the fact that it is not written in a question-and-answer format. Instead, the Catholic catechism is a brief summary of the official teachings of the Roman Catholic Church, including the creed, sacraments, commandments, and prayers. As for the Orthodox catechism, it is an instruction in the Orthodox

Christian faith, which is given to a Christian in his devotion to God and the salvation of his soul. It is worth noting that the process of catechization has never been an auxiliary phenomenon in conversion to faith: it has always remained the main task of the Church, aimed at the devotion of the individual to God and the formation of a Christian identity.

**Keywords:** catechization, catechist, religion, faith, God, Church, Catholicism, Orthodoxy.

**Постановка проблеми.** Дослідження обраної тематики базується на обґрунтуванні практики довготривалого проходження катехизації перед прийняттям хрещення. Поставлені завдання розкриваються представленням про призначення катехизичних бесід, що підтверджується появою названою літературою. У Церкві почала з'являтися ціла низка текстів під назвою «катехизис» або таких, що за своїм змістом претендують на таку назву. Наприклад «Православне сповідання віри» Пера Могили, «Великий катехизис» Мартина Лютера або «Катехизис Католицької Церкви». У ранній церкві тексти могли називатися «Оголошувальні гомілії» Іоанна Златоуста, «Повчання оголошувальні» Кирила Ієрусалимського або «Про таїнства» Амвросія Медіоланського, але по суті всі вони належать саме до катехизичної літератури. Власне слово «катехизис» як заголовок книги вперше було вжито у 1504 р. у Португалії і багато в чому завдяки Реформації стало частіше використовуватися для текстів віронавчального змісту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми катехизації широко представлені в церковних джерелах і науковій літературі. Це «Апостольське поучення про катехизу в наш час вселенського архієрея Івана Павла II» [Апостольське поучення], Венедикт XVI, Післясинодальне апостольське повчання [Венедикт XVI], Л. Барщевського [Барщевський, 2015], Н. Дуди [Дуда, 2025], М. Дюлей [Дюлей, 2010], І. Музички [Музичка, 2005], І. Скиби [Скиба, 2009], С. Слободян [Слободян, 2022]. Незважаючи на наявність літератури з цієї проблематики, виникла необхідність більш детально висвітлити окремі її аспекти, а саме процес навернення в християнство язичників, дітей. Показати зміни в катехизації через залучення Символу Віри і десяти заповідей.

**Мета нашого дослідження.** Проаналізувати вчення Церкви про катехизу неофітів, особливості їхньої підготовки до прийняття християнської віри.

**Виклад основного матеріалу.** Катехизація – це слово походить від грецького дієслова «катехео», основне значення якого «оголошувати», або «сповіщати широкій аудиторії». Це слово використовувалося, коли, наприклад, античні поети декламували в театрі свої вірші. Іншим, менш поширеним значенням «катехео», що отримало згодом визнання в християнській практиці було «вчити» або «настановлювати усно». Церковнослов'янська термінологія – «оголошувати, оголошуваний, оголошення» відповідає грецьким словам «катехео, катехуменос, катехизис», є перекладом, що відповідає вживанню грецьких слів швидше у першому значенні, ніж у тому, яке установилося в

християнській традиції. Християнин катехизатор є не тільки «оголошувачем», тобто оратором або проповідником, але й головним чином, учителем християнського шляху і духовним керівником. Першим катехизатором в історії Церкви був Сам Господь Ісус Христос, тому одне з найпоширеніших найменувань Ісуса в Євангеліях – Учитель. Перші послідовники Христа називали себе його учнями. Проповіді Христа передувала проповідь Його Предтечі і Хрестителя Іоана, що закликала до покаяння. Іоан Предтеча наполягав на тому, що без глибокого покаяння і твердої рішучості почати абсолютно нове життя людина не може розраховувати на Боже прощення і примирення з Отцем. Довгого періоду катехізації в Новозавітній Церкві не було і не могло бути. В апостольський час хрещення настає безпосередньо за сповіданням віри у Христа як Господа без попередньої підготовки. Християнам з іудеїв духовна підготовка була не потрібна, а що стосується християн з язичників, то її замінювала апостольська проповідь. Коли минув період апостольської проповіді, від бажаючих вступити в Церкву стали вимагати попередньої підготовки. Вона включала навчання основним істинам віри; ті, хто навчав, мали переконатися у щирості покаяння і сповіданні катехуменів. На думку дослідниці інституту катехізації С. Слободян, на формування християнської оголошеної школи у другому столітті Р. Х. вплинуло кілька факторів. Це спадок синагоги, загальний контекст християнського життя і богослужіння, а також традиція апостольської проповіді. Від синагоги була запозичена організація навчання навколо читання і тлумачення Святого Письма. В практику християн, на відміну від іудеїв, входило також читання «згадок апостолів», тобто Євангелій і Послань [Слободян, 2023, С. 112–116]. Вступ у християнську общину відрізнявся від навернення в іудаїзм. На Апостольському Соборі (51 р.) відмовились від обрізання християн з язичників. Ритуальному зануренню у воду з метою очищення, прийнятого у іудеїв, Церква надала нового значення. Людина, що хрестилася, для залишення гріхів одночасно помирала для життя земного, грішного і воскресала з Христом для життя нового. Хрещення неможливе без попереднього покаяння в гріхах і сповідання віри. В ранній Церкві підхід до обставин, що визначали спосіб життя того, хто приступає до оголошення, був досить суворим: уже на стадії оголошення заборонялося позашлюбне співжиття, заборонялися відверто гріховні професії. Попередні випробування стали особливо важливими під час гонінь, коли багато християн, не витримавши їх важкості, відпадали. Довга підготовка християн була необхідна також через загрозу іудейського прозелітизму, з однієї сторони, і небезпеки поширення єресей, з іншої [Дюлей, 2010, С. 78.].

У II ст. загальна церковна організація і паралельно підготовка до хрещення почали набувати більш чітких форм. Поступово виникла дисципліна оголошення, завдання якої була усестороння підготовка осіб, бажаючих вступити в товариство християн. Вказувалося на практику оголошення у ранніх отців: святого Августина Мученика, Ерма, Тертулліана, а також у правилах Соборів. Тертулліан увів у вжиток термін *catechumenus*. Так

іменувались всі ті, хто навчався. Святитель Климент Олександрійський називав оголошених «слухачами». Ориген повідомляв про існування двох груп катехизуючих. Перших не допускали в Церкву, тоді як інші мали бути присутні на богослужінні до певного моменту. До кінця III ст. поділ тих, хто навчався, на дві групи закріплюється. Катехизація складалася з таких чітко послідовних етапів, як співбесіда, навчання віри, церковна молитва про оголошення, обряд оголошення [Дюлей, 2010, С. 81–82].

Перед прийняттям до числа слухачів з новооберненим проводили попередню співбесіду: задавали питання про спосіб життя, джерела статку, сімейний стан. Кожен з бажаючих пройти катехизацію повинен був прийти з поручителем, який клопотався про прийняття неофіта перед єпископом і общиною, свідчив про серйозність намірів підопічного. Поручителі згодом ставали відповідальні за неофіта після хрещальної купелі, були відповідальні за його моральний стан. Подальше навчання будувалося на вивченні Святого Письма, тлумаченні його богословського, навчального й етичного змісту, пояснювались основи догматичного вчення. Цей період закінчувався повідомленням оголошеному Символу віри, який він потім сповідував перед хрещальною купелею. Історично Символ віри виник у зв'язку з оголошенням, як необхідність «резюмувати» віру Церкви для проголошення її під час Таїнства Хрещення. Заключний етап катехизації був коротшим за попередній, але навчання проводилося більш поглиблено. Оголошеному передавався «закон» церковної молитви, йому пояснювали сенс церковних таїнств і обрядів. Збереглися зразки таких оголошуючих бесід у творіннях святителя Кирила Іерусалимського, святителя Амвросія Медіоланського. Слухачі переходили в розряд вибраних, мали право бути присутніми на Літургії – до викликів «оголошені, вийдіть».

Приготування до хрещення супроводжувалося молитвами церковного зібрання про оголошених. Хрещення, поява нових братів розглядалося як справа всієї Церкви, а не приватне прохання. Прийняттю хрещення передував час посиленої молитви катехумена і сорокаденного посту. Завершувався процес катехизації повторним випробуванням віри і моральності й обрядом вигнання диявола. Протяжність катехизації коливалася в різні періоди історії ранньої Церкви. З III ст. звичайним часом перебування стало два або три роки. Три роки в оголошуючій школі ставали часом випробування віри: людина відмовлялася від гріховних звичок, засвоювала християнське вчення, приймала християнський спосіб життя. Час навчання міг бути продовжений або скорочений залежно від обставин. Загроза смерті оголошеного у випадку хвороби скорочувала період навчання. Оголошення, яке включало кілька етапів, було частиною літургічного життя Церкви і необхідним шаблем перед прийняттям хрещення. Завдяки довгому навчанню християни отримували глибокий досвід розуміння істин віровчення, обрядів і таїнств Церкви. Традицією давньої Церкви було здійснення хрещення у святкові дні, щоб народження нових членів Церкви відбувалося в найбільш урочистій обстановці

і ставало загальною радістю. Такими святами стали Пасха і П'ятидесятниця. Починаючи з IV ст., кількість церковних торжеств, під час яких було можливо введення нових членів у християнську спільноту, збільшилося, оскільки гоніння на Церкву припинилися [Stali, 2003, С. 57].

У зв'язку з визнанням християнства державною релігією, населення Європи приймало хрещення в масовому порядку. Виникла традиція хрещення в дитячому віці, катехизація дорослих замінювалася вихованням дітей у християнських сім'ях, відвідуванням літургії і церковних шкіл. Фіксовані дати для урочистого прийому в число членів Церкви зникли з богослужбової практики на Сході в кінці XI ст., а на Заході – в XIII ст. [Катехизм, 2009, С. 51–60].

Найбільш поширеною формою катехизиса був діалог між учителем і учнем. Такий метод викладу знаходить обґрунтування в першому посланні апостола Петра (1. Пет. 3, 15), який закликав послідовників Христа учити віри необізнаних і допитливих. Ранні західні віроучительні трактати були побудовані у питально-відповідальній формі. Вони призначалися в першу чергу для індивідуального читання, а богословська насиченість тексту виключала їх використання в приходській практиці. В десяти розділах, що містилися у «Бесіді для дітей у питаннях і відповідях» Алкуїна викладалося вчення про шість днів творення, про природу і ангелів, про ім'я і властивість Бога, про Старий і Новий Завіти, церковну ієрархію і богослужіння; дається короткий коментар на Credo і «Отче наш». Діалогічний метод викладання віровчень отримав подальший розвиток в творах «Просвітитель» Гонорія і Отена; «Про п'ять семірок або седмицях» (поч. XII ст.) Гуго Сен-Вікторського; «Ноша пастирів» (XIV ст.) Гвідона з Монраше; «Трактат про те, як привести дітей до Христа» (кін. XV ст.) Жана Жерсона [Барщевський, 2015, С. 10–23].

Катехізичний текст, адресований оголошуваним, внаслідок поставлених перед ним завдань містив у собі тільки основні віроучительні питання (найчастіше пов'язані з членами Символу віри). Оскільки він охоплював собою тільки початковий етап християнського життя людини, то передбачалося, що в подальшому, вже після хрещення, перед неофітом має постати мистогонія (короткий вступ у таїнства), а далі кожен може продовжити своє навчання і ознайомитися більш детально з усіма іншими питаннями. Так, коментар до членів Символу віри у Кирила Єрусалимського не виходить за межі того, що можна взяти в тексті Біблії, а Амвросій Медіоланський взагалі вважав необхідним використати короткий текст Символу віри (т. зв. апостольський): «Чіткість необхідна для того, щоб викладене завжди зберігалось в пам'яті» [Гофман, 2019, С. 81]. Ті мистагонічні настанови Кирила чи Амвросія, що дійшли до нас, стосуються тільки трьох таїнств – хрещення, миропомазання і євхаристії.

Катехизис, адресований членам церкви, своєю чергою, має містити у собі максимально повні відповіді на всі можливі питання віри, оскільки саме до такого тексту у різних ситуаціях може звертатися людина у пошуках відповідей. У цілому вся структура катехизису для оголошених передбачала послідовне введення катехумена у вчення Церкви, порядок пропонованих

тем мав велике значення, оскільки важливо було людину вводити в церкву певним чином. У катехизисі для членів церкви порядок викладення тем особливого значення не має. Він носив переважно довідковий характер, будучи своєрідною богословською енциклопедією. Наприклад, для Кирила Єрусалимського важливо було не просто послідовно тлумачити кожен член Символу віри. Перш ніж перейти до Символу. Він звертається до оголошуваних зі вступним словом про завдання цього оголошуваного періоду, потім переходить до того, що необхідно зробити кожному катехумену за сорок днів до хрещення, розказує, що є гріх, як можна позбавитися від гріхів і від яких саме першочергово, розповідає про образ богошанування, про основи християнського вчення і Святе письмо, про віру як основу життя – і тільки в шостому повчанні переходить до Символу віри [Кирило Єрусалимський, 2009, С. 14]. Блаженний Августин, який будує свою оголошуючу проповідь на історії спасіння, починає з Божої Любові, яку перш за все має відчутти катехумен, і закінчує словами про церкву, в яку передбачається увійти новохрещеному [Марченко, 2013, С. 385].

Орієнтовані на церковних людей тексти використовували різні штучні схеми, що дозволяли найкращим, з точки зору проповідника, способом структурувати весь матеріал. Це могли бути розділи, посвячені семи проханням молитви «Отче наш», семи заповідям блаженства, семи дарам Святого Духу, семи смертним гріхам і семи добродіям або трьома частинами відповідно до богословських добродіям (віра, надія, любов), як неодноразово складалися катехизиси слідом за «Православним сповіданням віри кафолічної і апостольської Східної Церкви» Петра Могилы.

Приходська катехизація в середньовічній Церкві виключала широке використання, створюваних для цієї мети, посібників. До XII ст. вона обмежувалася зазвичай Символом віри, молитвою «Отче наш» і двома заповідями любові, які сприймалися і завчалися вірянами на слух. Поняття *Symbolum* в значенні сповідання віри з'являється вперше в середині III ст. у переписці єпископа Карфагенського Кипріяна і Ферміліана Кесарійського. Назва «Апостольський символ» зафіксована у посланні Міланського Собору (384). Легенда про те, що це сповідання віри склали самі апостоли в день П'ятидесятниці, отримала поширення в християнській літературі завдяки Руфину з Аквілеї і Амвросію Медіоланському. Спочатку сповідання віри ділилося на три частини відповідно до трьох осіб Святої Трійці; з VI ст. все частіше зустрічається ділення на дванадцять віршів за числом апостолів. Легенда про авторство апостолів була поставлена під сумнів ще в XV ст., але і після цього вона продовжувала функціонувати в богословській і катехитичній літературі. У своїй закінченій редакції Апостольський символ віри – це символ Римської помісної церкви, розширеної за рахунок так званого гальського сповідання (IX ст.). Впродовж всього Середньовіччя саме це *Credo* використовувалося в Католицькій церкві в обряді хрещення і підлягало завчанню напам'ять вірянами. Молитву «Отче наш», викладену в Євангеліях (Мф. 6, 9-13: в скороченій формі Лк. 11, 2-4), в практиці ранньохристиянського катехумена та завчали вже після прийняття

таїнства хрещення, оскільки вона вважалася молитвою вірних [Dajczak, 1956, С. 270]. З часів Августина (який, в свою чергу, слідував за Тертулліаном і Кипріаном) молитву почали ділити на заклик «Отче наш, що є на небесах» і дві частини: в перших трьох проханнях говориться про те, що вже відбулося або має відбутися незалежно від людської волі; в останніх чотирьох – що християнин може просити у Бога. Завершальне славослів'я «Бо Твоє є Царство, і сила, і слава, Отця, і Сина, і Святого Духа, нині, і повсякчас, і на віки віків Амінь», засноване на євангельському тексті (Мф. 6. 13), що було у східнохристиянській традиції невід'ємною частиною молитви, з'являється і отримує поширення на Заході лише на початку XVI ст. завдяки Еразму Роттердамському. З XIII ст. при папі Урбані IV елементом релігійної настанови стає молитва «Радуйся, Марія», відома в католицькій традиції також як «Ангельське вітання». В сирійській церкві молитва використовувалася з початку VI ст., а в Західній Європі – з часів понтифіка Григорія Великого. Спочатку «Ангельське вітання» промовлялося в короткій формі (до слів «і благословенний плід живота твого Ісус Христос»), тобто складалося тільки з євангельського фрагмента (Лк.1, 28. 42). Заключна або не біблійська частина (з слів «Свята Марія, Матір Божа...») складалася на протязі XIII – XIV ст. і кінцево була сформована в Італії. До основного тексту молитви вона була додана в 1568 р. у понтифікат Пія V і в цьому звучанні ввійшла в посттриденський католицький бревіарій. З XIII ст., поряд з «Ангельським вітанням», важливою складовою катехизації стають десять заповідей, які також служили як підстава для практики випробовування совісті. Поняття «декалог» вперше було використано Іринеєм Ліонським, який спирався на триразову згадку в П'ятикнижжі Мойсея виразу «десять слів Бога». Самі заповіді сформульовані у Старому Завіті і книгах Вихід і Другозаконня [Wolny, 1974, С. 271]. В богословській літературі існували різні традиції групування старозавітних приписів. Філон Олександрійський (як і більшість східних отців Церкви) заборону чужим богам поклонятися і створювати зображення Ієгови розглядав як дві самостійні заповіді, а заборону претендувати на дружину і майно ближнього – як одну. Перша скрижаль декалога складалася з 4-х приписів, що регулювали відносини християнина з Богом, а інша – з 6-ти, де регламентувалися відносини християнина з ближнім. Таке групування заповідей закріпилося у Православній Церкві, а XVI ст. було сприйняте реформаторськими богословами. Інша традиція поділу приписів, що започатковувалися з Оригена й Августина, а також утвердилася в Католицькій і Євангельсько-Аугсбурзькій Церквах, об'єднувала заборони поклонятися чужим богам і створювати образи Ієгови, але розглядала як окремі заповіді «не побажай дружини ближнього твого» і «не побажай майна ближнього твого». При такому групуванні приписи другої скрижалі починалися не з 5-ї, але з 4-ї заповіді. Заповіді Старого Завіту часто доповнювалися т. зв. церковними заповідями, які як самостійний розділ катехизиса були сформульовані в XIII ст. папою Целестином V. Вони узагальнювали вже утверджені в Церкві в різний час практики і приписи дотримуватись постів, сповідатися і причащатися з певною періодичністю, не укладати шлюби в заборонені дні і віддавати церковну десятину. Після 4-го Латеранського собору (1215) зміст релігійної настанови включає також церковні

таїнства; різні категорії гріховних діянь: головні або смертні, т.зв. «чужі», проти Святого Духа (Мф. 12, 31-32), п'ять тілесних відчуттів; каталоги добродітності: три богословські (1 Кор., 13, 13), чотири головні (Прем. 8, 7), три євангельські добродітності або євангельські поради бідності (Мф. 19, 21), цноти (Мф. 19,12) і послуху (Ін. 8, 29); справи милосердя для душі і тіла (Мф. 25, 34-36); Євангельські блаженства (Мф. 5, 3-11). З розширенням змісту катехизації, багато її складових наділялися для простоти запам'ятовування у римовану форму і завчалися внаслідок багаторазового повторювання хором. Наприклад, сім смертних гріхів були представлені у формі акровірша *Saligia* (*superbia, avaritia, luxuria, invidia, gula, ira, i acedia/acidia*).

На початку XVI ст. базова схема католицького катехизису (і у формі усної настанови, і у вигляді книги) включала чотири елементи: *Credo* (у що потрібно вірити), молитву «Отче наш» (про що просити Бога), декалог (перелік дозволених і недозволених вчинків), т. зв. «останні речі» (що потрібно очікувати з сподіванням, або есхатологічні істини). Невід'ємною частиною катехизису також стають каталоги гріхів і добродітностей, які мали практичне значення; рідше (головним чином після Тридентського собору) – церковні таїнства. З початком XVI ст. катехизис переживає своє друге народження: якщо в середньовічній Церкві під «катехизисом» трактувалося, в першу чергу, усне повчання, то Реформація перетворила його на книгу; а поширення книгодрукування зробило цю книгу доступною не тільки церковній еліті. Активізація релігійної полеміки з представниками протестантських конфесій сприяла кількісному зростанню і появі нових жанрів католицьких катехизисів, розширення їх тематичного поля, великої богословської насиченості текстів. Полеміка з «іновірцями» значною мірою вплинула на становлення катехизису як особливого жанру релігійної літератури і в православній українській писемності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підбиваючи підсумки, варто вказати на те, що обов'язковою умовою для здійснення таїнства хрещення є катехизація – сприяння людині, яка повірила в Бога, у свідомому і відповідальному входженні в життя Церкви. Катехизація – це необхідний інструмент для того, щоби слова Євангелія, завдяки яким людина повірила в Ісуса як свого спасителя і Бога стали невід'ємною частиною повсякденного життя людини. За допомогою катехизації нововернена має увійти в церковну общину (тобто віра будь-якого християнина має втілюватися також і завдяки регулярній участі у суспільному богослужінні і таїнствах у конкретному приході). Відповідальне ставлення Церкви до прийняття до себе нових членів проявляється у здійсненні хрещення тих осіб, які приймають і сповідують віру Церкви, дітей оцерковлених батьків і дорослих після підготовки до усвідомленого прийняття хрещення. Плодами катехизації є набуття християнського світогляду і свідоме входження в життя Церкви, регулярна участь в її таїнствах і перш за все – у святій Євхаристії (причащання Тіла і крові Христової). Не менш важливим критерієм є активне духовне і моральне життя, молитва і справи християнської любові. У своїх

подальших дослідженнях з проблем катехизації передбачається розглянути її особливості в XIX – XXI ст., аналізі появи нових оголошувальних катехизисів.

### **Література**

1. Апостольське поучення про катехизу в наш час вселенського архирея Івона Павла II. Львів: Монастир монахів Студ. уставу. Видав. від. «Свічадо». 1997. 79 с.
2. Венедикт XVI. Після синодальне апостольське навчання. Львів: Свічадо, 2011. 176 с.
3. Барщевський Т. Поняття навернення у Святому Письмі. Матеріали конференції «Повернення до Бога. Духовний супровід особи». Львів, 2015. С. 10-13.
4. Гофман Й. Історія ранньої церкви. Найважливіші аспекти. Львів: Український католицький університет, 2019. 244 с.
5. Дуда Н. Символ віри й історія спасіння. Катехуменат і катехизація дорослих в УГКЦ. Львів: Свічадо, 2021. 128 с.
6. Дюлей М. Християнські символи. Катехиза та Біблія (I – VI). Львів: Свічадо, 2010. 224 с.
7. Катехизм приготування до першої Святої сповіді та урочистого Святого Причастя. Львів: Свічадо, 2009. 60 с.
8. Музичка І. Українські катехизми. Христос – наша Пасха. Катехизм УГКЦ: матеріали науково-практичної конференції. (м. Львів, 15 квітня 2005 р.). Львів, 2005. С. 29-49.
9. Марченко Н., Марченко Я. Августин Гіппомський: неогуманістичне бачення «Людини віри» у межах довідкової біографіки. *Українська біографістика*. 2013. Вип. 10. С. 381-401.
10. Скиба І. Поняття евангелізації. Матеріали конференції «Евангелізація і катехизація дорослих в УГКЦ: виклики і перспективи». Львів, 2009. С. 33-43.
11. Слободян С. Історія та розвиток катехизації в первісній церкві. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць*. Київ: Гельветика, 2003. Вип. 94. С. 112-116.
12. Wolny J. Z dziejow katechezy Dzieje teologii katolickiej w Polsce. T. 1. Lublin. 1974. 370 S.
13. Dajczak J. Katechetyka. Metody, przedmioty, dzieje katechery i osobowosc katechetyczna. Warszawa. 1956. 410 S.
14. Stali G. Historia katechetyka fundamentalna. Tarnow: BIBLOS, 2003. 330 S.

### **References**

1. Apostolske pouchennia pro katekhyzu v nash chas vselenskoho arkhyreia Ivona Pavla II. [Apostolic Exhortation on Catechesis in Our Time by the

- Ecumenical Patriarch John Paul II]. (1997). Lviv: Monastyr monakhiv Stud. ustavu. Vydav. vid. «Svichado» [In Ukrainian].
2. Venedykt XVI. Pislia synodalne apostolske navchannia. [Post-Synodal Apostolic Teaching]. (2011).Lviv: Svichado [In Ukrainian].
  3. Barshchevskiy, T. (2015). Poniattia navernennia u Sviatomu Pysmi. Materialy konferentsii «Povernennia do Boha. Dukhovnyi suprovid osoby». [The concept of conversion in the Holy Scriptures. Materials of the conference «Return to God. Spiritual support of the individual»]. Lviv [In Ukrainian].
  4. Hofman, Y. (2019). Istoriia rannoi tserkvy. Naivazhlyvishi aspekty. [History of the Early Church. The Most Important Aspects]. Lviv: Ukrainskiy katolytskyi universytet [In Ukrainian].
  5. Duda, N. (2021). Symvol viry y istoriia spasinnia. Katekhumenat i katekhyzatsiia doroslykh v UHKTs. [The Creed and the History of Salvation. Catechumenate and Adult Catechism in the UGCC]. Lviv: Svichado [In Ukrainian].
  6. Diulei, M. (2010). Khrystyianski symvoly. Katekhyza ta Bibliia (I – VI). [Christian Symbols. Catechism and the Bible (I – VI)]. Lviv: Svichado [In Ukrainian].
  7. Katekhyzm pryhotuvannia do pershoi Sviatoi spovidi ta urochystoho Sviatoho Prychastia. (2009) [Catechism of preparation for the first Holy Confession and solemn Holy Communion]. Lviv: Svichado [In Ukrainian].
  8. Muzychka, I. (2005). Ukrainski katekhyzmy. Khrystos – nasha Paskha. Katekhyzm UHKTs: materialy naukovo-praktychnoi konferentsii. [Ukrainian Catechisms. Christ is our Easter. Catechism of the UGCC: materials of the scientific and practical conference]. (Lviv, 15 kvitnia 2005 r.) Lviv [In Ukrainian].
  9. Marchenko, N., & Marchenko, Ya. (2013). Avhustyn Hippomskiy: neohumanistychnе bachennia «Liudyny viry» u mezhakh dovidkovoї biohrafiky [Augustine of Hippo: a neohumanist vision of the «Man of Faith» within the framework of a reference biography]. *Ukrainska biohrafistyka*, 10, 381–401 [In Ukrainian].
  10. Skyba, I. (2009). Poniattia yevanhelizatsii. Materialy konferentsii «Yevanhelizatsiia i katekhyzatsiia doroslykh v UHKTs: vyklyky i perspektyvy». [Concepts of evangelization. Materials of the conference «Evangelization and Catechism of Adults in the UGCC: Challenges and Prospects»]. Lviv [In Ukrainian].
  11. Slobodian, S. (2003). Istoriia ta rozvytok katekhyzatsii v pervisnii tserkvi [History and development of catechesis in the primitive church]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 94. Vydavnychiy dim «Helvetyka» [In Ukrainian].
  12. Wolny, J. (1974). Z dziejow katechezy. In *Dzieje teologii katolickiej w Polsce* (Vol. 1, p. 370). Lublin [in Polish].
  13. Dajczak, J. (1956). *Katechetyka. Metody, przedmioty, dzieje katechery i osobowosc katechetyczna*. Warszawa [in Polish].
  14. Stali, G. (2003). *Historia katechetyka fundamentalna*. Tarnow: BIBLOS [in Polish]

# ПЕДАГОГІКА

---

---

УДК 378.147:004:37.091.33-028.27

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.104>

**Вадим АДАХ**

здобувач PhD зі спеціальності 011

Освітні, педагогічні науки

Рівненський державний гуманітарний

університет

м. Рівне, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0880-8349>

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЄКТУВАННІ ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ

**Анотація.** У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів інформатики до використання цифрових освітніх технологій у процесі проєктування освітнього контенту в умовах цифрової трансформації суспільства. Інформатизація різних сфер життєдіяльності та стрімкий розвиток мережевих технологій істотно вплинули на систему освіти, змінюючи форми комунікації, способи передачі знань і характер взаємодії учасників освітнього

---

© Вадим Адах, 2026

процесу. Сучасні здобувачі середньої освіти активно використовують цифровий контент, що зумовлює необхідність оновлення підходів до організації навчання та професійної підготовки педагогів. Це трансформує роль учителя від транслятора знань до проєктувальника освітнього середовища та цифрового контенту, що спричинило суперечність між високим рівнем розвитку цифрових технологій і недостатньою готовністю майбутніх учителів до їхнього педагогічно доцільного застосування. Проаналізовано сучасні наукові підходи до впровадження інноваційних технологій у навчальний процес, а також виявлено недостатню увагу до практичної складової підготовки майбутніх фахівців.

Встановлено, що ефективне використання цифрових освітніх технологій у навчанні інформатики сприяє підвищенню якості освіти, забезпечує інтерактивність, доступність навчальних матеріалів, організацію спільної діяльності та зворотного зв'язку. Виокремлено ключові компетентності майбутніх учителів інформатики, серед яких: педагогічні, технічні, комунікативні, а також креативне і критичне мислення.

Окреслено основні особливості використання цифрових освітніх технологій у підготовці майбутніх учителів інформатики (міждисциплінарність, творча спрямованість, урахування технічних умов, орієнтація на практичну діяльність, розвиток командної взаємодії та використання різноманітних цифрових середовищ). Визначено структурні компоненти підготовки майбутніх учителів інформатики до використання цифрових освітніх технологій у процесі проєктування освітнього контенту (засади цифрової освіти, формування технічних навичок, розроблення цифрових освітніх ресурсів, їх інтеграція в освітній процес, а також безперервний професійний розвиток).

**Ключові слова:** цифрові освітні технології; майбутні вчителі інформатики; проєктування освітнього контенту; цифрове освітнє середовище; інноваційні технології навчання; професійна підготовка; цифровізація освіти.

**Vadym ADAKH**

*PhD student in Specialty 011*

*Educational, Pedagogical Sciences*

*Rivne State University of the Humanities*

*Rivne, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0880-8349>*

## **TRAINING OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS FOR THE USE OF DIGI- TAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL CONTENT DESIGN**

**Abstract.** The article addresses the issue of preparing future computer science teachers to use digital educational technologies in the process of designing

educational content in the context of the digital transformation of society. The informatization of various spheres of human activity and the rapid development of network technologies have significantly influenced the education system, transforming communication formats, methods of knowledge transfer, and the nature of interaction among participants in the educational process. Modern secondary education students actively use digital content, which necessitates updating approaches to the organization of learning and the professional training of teachers. This transforms the role of the teacher from a transmitter of knowledge into a designer of the educational environment and digital content, leading to a contradiction between the high level of technological development and the insufficient readiness of future teachers for its pedagogically appropriate use. The study analyzes current scientific approaches to the implementation of innovative technologies in the educational process and identifies insufficient attention to the practical component of professional training.

It has been established that the effective use of digital educational technologies in teaching computer science contributes to improving the quality of education, ensures interactivity, accessibility of learning materials, organization of collaborative activities, and feedback. Key competencies of future computer science teachers are identified, including pedagogical, technical, communicative competencies, as well as creative and critical thinking.

The main features of the use of digital educational technologies in the training of future computer science teachers are outlined, including interdisciplinarity, creative orientation, consideration of technical conditions, focus on practical activity, development of teamwork, and the use of various digital environments. The structural components of training future computer science teachers to use digital educational technologies in the process of designing educational content are defined, namely: fundamentals of digital education, development of technical skills, creation of digital educational resources, their integration into the educational process, and continuous professional development.

**Keywords:** digital educational technologies; future computer science teachers; educational content design; digital educational environment; innovative learning technologies; professional training; digitalization of education.

**Постановка проблеми.** Зміни в суспільстві, пов'язані з інформатизацією багатьох сфер його життєдіяльності, впливають і на систему освіти. Інтернет має величезний вплив на всю сферу освіти у зв'язку зі зміною самих форм комунікації в мережі та їхньої інтенсивності, що позначилося на соціальних взаємодіях, способах передачі знань тощо [Струтинська, 2019]. Сучасні школярі використовують у великих обсягах медіаконтент з мережі Інтернет, що також впливає на процес навчання, активність та спілкування здобувачів освіти.

Робота вчителя спрямовується на залучення учнів до різних видів пізнавальної діяльності з урахуванням мережевих та дистанційних форм взаємодії [Рубанська, & Федорчук, 2026]. Цифрова трансформація освіти радикально змінює вимоги до професійної підготовки вчителя: від транслятора

знань – до проєктувальника освітнього контенту та цифрового середовища навчання. Аналізуючи зміни в освітньому процесі, пов'язані з використанням інформаційних і комунікаційних технологій, мережевих технологій, технологій віртуальної та доповненої реальності, О. Коваль зазначає, що «залишається важлива проблема, пов'язана з дидактично доцільним їхнім застосуванням у навчальному процесі» [Коваль, 2025, с. 50]. Тому, на думку О. Коваль та М. Умрик, потенційні можливості сучасних цифрових та мережевих технологій полягають в «організації спільної віртуальної інформаційної діяльності учасників освітнього процесу» та їхньої інформаційної взаємодії між собою та з інтерактивними інформаційними ресурсами [Коваль, & Умрик, 2024].

У глобальному контексті інтеграція інноваційних технологій у навчальний процес, розуміння їхніх дидактичних засад, розробка інноваційних методів, розвиток творчого та когнітивного мислення здобувачів освіти, вдосконалення загальних компетентностей у сфері технологій та науки, моделювання творчої діяльності, інклюзивне викладання спеціалізованих дисциплін, підбір навчального контенту, а також ефективно використання інноваційних та інформаційних технологій відіграють вирішальну роль у розвитку освіти.

За таких умов ключового значення набуває здатність майбутніх педагогів ефективно використовувати цифрові освітні технології для створення, адаптації та інтеграції навчального контенту відповідно до потреб здобувачів освіти. Водночас аналіз сучасної педагогічної практики засвідчує наявність розриву між рівнем розвитку цифрових інструментів і готовністю майбутніх учителів до їх педагогічно виваженого застосування. Це зумовлює необхідність переосмислення змісту й методів професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема й інформатики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних наукових дослідженнях науковцями розглядаються питання впровадження інноваційних технологій у систему освіти [Савіцька, 2022]; використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в організації освітнього процесу [Рубанська, & Федорчук, 2026]; вдосконалення системи підготовки майбутніх викладачів інформатики [Карабін, 2022] та розробки методики викладання інформатики й інформаційних технологій [Струтинська, 2019]; механізми впровадження дистанційної освіти [Ткачук, & Стеценко, 2018]; теорія та практика викладання інформатики й інформаційних технологій [Власій, 2021]; а також дослідження теоретичних і практичних аспектів підготовки майбутніх учителів інформатики [Коваль, 2025]; їхнього професійного розвитку та формування необхідних професійних якостей та навичок [Биков, & Буров, 2020]; а також використання інноваційних методів у викладанні та створення ефективних моделей в освіті [Chen, Chen, & Lin, 2020]; питання логічного та алгоритмічного мислення у студентів, а також інноваційні підходи у викладанні дисциплін з інформатики [Hutain, & Machinov, 2022]. Ці дослідження сприяють постійному розвитку та вдосконаленню методик викладання та практичних аспектів підготовки майбутніх вчителів інформатики. Однак не приділяється належної уваги

питанням, пов'язаним із вирішенням практичних завдань, спрямованих на вдосконалення навичок та викладання професійно зорієнтованих дисциплін із використанням інноваційних технологій.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та визначення ефективних підходів у підготовці майбутніх учителів інформатики до використання цифрових освітніх технологій у процесі проєктування освітнього контенту.

**Виклад основного матеріалу.** Використання цифрових технологій особливо актуальне під час вивчення інформатики – дисципліни, що є найбільш затребуваною в сучасному інформаційному суспільстві, та при підготовці фахівців для ІТ-сфери [Власій, 2021]. Водночас зміст курсу інформатики безперервно оновлюється, зростають його обсяги, що викликає складності в навчанні, враховуючи ту кількість годин, яка відводиться навчальною програмою. Так, О. Карабін виокремлює низку проблем, що виникають під час навчання школярів інформатики: запізнений початок вивчення інформатики в школі; недостатня кількість уроків інформатики; досягнення критичного рівня обсягів та інформаційної насиченості змісту навчального курсу; одногодинні заняття (уроки) мають занадто малу ефективність [Карабін, 2022]. Для вирішення окреслених проблем під час викладання інформатики вчителю важливо вміти організовувати мережеву взаємодію з учнями, ефективно використовувати цифрові технології, постійно підвищувати власну кваліфікацію та шукати нові форми, засоби та методи навчання в умовах безперервного розвитку та оновлення змісту курсу інформатики в школі. Все це вимагає змін у підготовці майбутніх вчителів інформатики як флагманів реалізації навчання в цифровому освітньому середовищі.

Ефективне використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів інформатики забезпечує результативність викладання фахових дисциплін. Для досягнення цієї мети необхідно використовувати доступні технічні та методичні ресурси, адаптувати існуючі методи та засоби до сучасних вимог, а також постійно вдосконалювати нормативно-правову та матеріально-технічну базу. Підготовка майбутніх учителів інформатики актуалізує педагогічні виклики та вимагає аналітичної інформації щодо практичної ситуації у викладанні, інтеграції професійних дисциплін з іншими предметами, а також низки досліджень щодо змісту та методології.

Сучасний ринок праці не лише цінує професійні знання та навички майбутніх учителів інформатики, але й наголошує на їхній здатності мислити критично, самостійно вирішувати різні проблеми, використовувати сучасні технології для пошуку раціональних вирішень питань, бачити різні способи застосування наявних знань та розвивати здатність генерувати нові ідеї [Ткачук, Стеценко, 2018]. Тому надзвичайно важливо забезпечити постійне оновлення змісту будь-якого предмета, який викладається майбутнім учителям інформатики, з урахуванням вимог їхньої професійної діяльності. Це, на думку О. Струтинської, є основою системи підготовки висококонкурентних кадрів, що володіють передовими компетентностями.

Значний потенціал для такого оновлення мають цифрові освітні технології. Новітні цифрові та інформаційні технології є чинником соціальних трансформацій сьогочасного українського суспільства. Сучасний розвиток цифрових технологій та соціальні мережі – породження Інтернету у його саморозвитку як соціально-технологічної системи. Всесвітня мережа Інтернет сьгодні є соціально-політичним, ідеологічним, духовним, економічним, культурним та освітнім чинником, фоном та середовищем повсякденного життя сотень мільйонів людей у світі [Hutain, Machinov, 2022].

Сучасні цифрові технології дають змогу опосередкувати інтерактивну взаємодію учасників освітнього процесу за допомогою мережевих засобів навчання. Водночас інтерактивні цифрові засоби навчання є сукупністю технічних засобів, програмного забезпечення та дидактичних засобів, реалізованих за допомогою цифрових технологій і таких, що дозволяють вчителю створювати спільноти учнів, організовувати інтерактивний діалог з ними, а також взаємодію учнів між собою та з електронними ресурсами в інформаційно-освітньому середовищі [Рубанська, Федорчук, 2026].

Цифрові освітні ресурси роблять доступними навчальні, методичні та наукові матеріали. Здобувачі освіти можуть знайомитися з онлайн-курсами, відеоуроками, читати інструкції у зручний час у будь-якому місці. Цифрові освітні ресурси дають змогу інтегрувати у процес навчання інтерактивність, віртуалізацію та симуляцію [Биков, Буров, 2020]. Освітні ресурси сприяють співпраці та обміну досвідом між вчителями та учнями [Chen, Chen, Lin, 2020]. У цьому випадку можливо оперативно отримувати зворотний зв'язок між учителем та учнями, залучати до освітнього процесу фахівців із різних сфер, ділитися ідеями, здійснювати командну роботу учнів, які перебувають у різних географічних точках. Цифрові освітні ресурси дають можливість бути в курсі останніх технологічних розробок та трендів у ІТ-галузі, знайомитися з ефективними алгоритмами, апаратними рішеннями, розглядати приклади використання ІТ у різних сферах діяльності людини.

Для створення та використання цифрових освітніх ресурсів майбутні учителі інформатики повинні володіти певними компетентностями, необхідними для успішного виконання цього завдання, зокрема:

- 1) педагогічні знання та навички (здатність планувати навчальний процес, створювати цифрові освітні ресурси, які відповідають цілям і потребам занять);
- 2) технічна підготовка (володіння основами математичних, фізичних, технічних знань, навичками програмування, складання технічних систем);
- 3) креативне, критичне та інноваційне мислення;
- 4) співпраця та комунікація [Карабін, 2022].

У процесі роботи зі студентами щодо навчання та використання цифрових освітніх технологій у підготовці майбутніх учителів інформатики до проєктування освітнього контенту варто враховувати характерні особливості таких ресурсів (Таблиця 1).

Таблиця 1

### Особливості використання цифрових освітніх технологій у підготовці майбутніх учителів інформатики до проектування освітнього контенту

№	Особливість	Зміст та педагогічне значення
1.	Міждисциплінарність змісту	Проектування цифрового освітнього контенту передбачає інтеграцію знань із різних галузей (інформатика, математика, фізика, інженерія тощо). Водночас важливо забезпечити компактність і логічну цілісність матеріалу з дотриманням дидактичних принципів.
2.	Творча спрямованість	Цифрові освітні технології мають сприяти розвитку творчого мислення студентів. Майбутній учитель повинен уміти створювати умови для творчої самореалізації здобувачів освіти, стимулювати критичне мислення, експериментування та командну взаємодію.
3.	Урахування технічних умов	Ефективність цифрового контенту залежить від відповідності апаратного та програмного забезпечення учасників освітнього процесу. Це дозволяє уникнути технічних труднощів, оптимізувати навчання та повніше використовувати можливості цифрових інструментів.
4.	Орієнтація на практичну діяльність і проектну роботу	Підготовка передбачає використання різних форматів діяльності: від поступового навчання до інтенсивних форм. Контент має бути адаптивним: або розгорнутим (для тривалого навчання), або структурованим і стислим (для швидкої підготовки) із акцентом на практичні навички.
5.	Командна взаємодія та комунікація	Проектування цифрового контенту враховує розвиток навичок командної роботи: розподіл ролей, прийняття спільних рішень, відповідальність, гнучкість і здатність до взаємозаміни. Важливим є також формування психологічно комфортного освітнього середовища.
6.	Використання різних цифрових середовищ	Застосування віртуальних лабораторій, симуляторів, а також інтерактивних платформ дозволяє компенсувати обмеження реального обладнання. Це сприяє розвитку цифрової гнучкості майбутніх учителів та їх готовності працювати з різними освітніми технологіями.

З огляду на це, припускаємо, що основними структурними компонентами підготовки майбутніх учителів інформатики до використання цифрових освітніх технологій у проектуванні освітнього контенту є така сукупність складових:

1. *Основи цифрової освіти* – ознайомлення з цифровізацією: базові концепції, принципи та термінологія. Цифрова трансформація освіти: роль

цифрових освітніх ресурсів та їхній вплив на навчання інформатики. Вивчення наявних цифрових освітніх ресурсів у галузі інформатики.

2. *Технічні навички* – основи програмування: вступний курс програмування. Робота з технічними наборами та інструментами для проєктування освітнього контенту: практичні навички розробки освітнього контенту з використанням доступних платформ.

3. *Розроблення цифрових освітніх ресурсів* – планування та створення інтерактивних занять: розробка цифрових матеріалів, що охоплюють теоретичний матеріал, практичні завдання, візуалізацію та взаємодію з цифровими освітніми ресурсами. Використання онлайн-платформ та інструментів: опанування існуючих сервісів для створення й публікації цифрових освітніх ресурсів.

4. *Інтеграція цифрових освітніх ресурсів в освітній процес* – стратегії інтеграції: розроблення плану впровадження цифрових ресурсів у навчальні програми та уроки з інформатики. Розробка завдань і проєктів: створення навчальних завдань і проєктів, що передбачають використання цифрових ресурсів і практичне застосування здобутих знань.

5. *Самоосвіта та професійний розвиток*. Безперервне оновлення знань: вивчення нових технологій, інструментів і методик у сфері інформатики та цифрової освіти. Участь у професійних спільнотах: долучення до фахових об'єднань, відвідування конференцій, мережева взаємодія та обмін досвідом з іншими педагогами й фахівцями.

Структура підготовки майбутніх учителів інформатики до використання цифрових освітніх технологій у проєктуванні освітнього контенту може варіюватися залежно від особливостей освітніх програм, рівня підготовки здобувачів освіти, а також умов і контексту навчання (студенти, вчителі-практики або фахівці без достатнього досвіду роботи з цифровими технологіями). Вона також визначається специфікою змісту підготовки, що може охоплювати різні напрями цифрової діяльності – від створення навчальних матеріалів до використання інструментів цифрового середовища. Водночас виокремлені базові компоненти такої підготовки можуть стати концептуальною основою для розроблення освітніх програм і курсів, спрямованих на формування у майбутніх учителів інформатики здатності ефективно проєктувати та використовувати цифровий освітній контент у професійній діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** В умовах глобальної цифровізації сучасного суспільства та економіки особливо актуальною стає необхідність своєчасного оновлення змісту й підходів до навчання майбутніх учителів інформатики. Важливою є підготовка педагогів, здатних гнучко адаптуватися до динамічних змін інформаційного середовища, ефективно використовувати цифрові освітні технології та організовувати інтерактивне навчання в умовах цифрового освітнього простору із застосуванням новітніх інформаційних інструментів і мережевих сервісів. Сучасний освітній процес дедалі більше базується на інтерактивності, мережевій взаємодії, використанні

цифрових ресурсів і технологій віртуалізації. Водночас існує певний розрив між стрімким розвитком цифрових інструментів та рівнем готовності майбутніх учителів до їх педагогічно доцільного застосування. Це актуалізує необхідність оновлення змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів інформатики відповідно до вимог цифрового суспільства. Відтак ефективне використання цифрових освітніх технологій у навчанні інформатики сприяє підвищенню якості освіти, забезпечує доступність навчальних матеріалів, розвиток інтерактивних форм навчання, організацію співпраці та оперативного зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу.

### **Література**

1. Биков В., Бузов О. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2020. С. 11–22. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-11-22>
2. Власій О. Можливості використання ігрових технологій для підготовки майбутніх учителів до формування цифрової компетентності школярів. *Молодь і ринок*. 2021. Вип. 5–6. С. 191–192.
3. Карабін О. Сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у системі неперервної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. Вип. 18. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.18.2022.272665>
4. Коваль О. Підготовка майбутніх учителів інформатики до організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2025. Вип. 1. С. 45–59. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-45-59>
5. Коваль О., Умрик М. Використання штучного інтелекту для автоматизації процесу створення освітніх тестів. Міждисциплінарні дослідження складних систем. 2024. Вип. 24. DOI: <https://doi.org/10.31392/iscs.2024.24.078>
6. Рубанська О. Я., Федорчук А. Л. Формування професійно-цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики. *Суспільство та національні інтереси*. 2026. № 1 (21). С. 386–398. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-1\(21\)-386-398](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-1(21)-386-398)
7. Савицька В. В. Цифровізація освітнього процесу у закладах вищої освіти: ризики і перспективи в сучасних умовах. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2022. № 59. С. 76–85. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2022.59.07>
8. Струтинська О. В. Підготовка майбутніх учителів інформатики до навчання освітньої робототехніки в школах. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія:*

- Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3484>
9. Ткачук Г. В., Стеценко Н. М. Аналіз засобів змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Т. 2, № 6. С. 173–176. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua:8181/handle/6789/8828>
  10. Chen, L., Chen, P., Lin, Z. Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*. 2020. Vol. 8. P. 75264–75278. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
  11. Hutaï, J., Machinov, N. Improving student engagement during in-person classes by using functionalities of a digital learning environment. *Computers & Education*. 2022. Vol. 183. Art. 104496. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104496>

### References

1. Bykov, V., Burov, O. (2020). Tsyfrove navchalne seredovyshe: novi tekhnolohii ta vymohy do zdobuvachiv znan [Digital learning environment: new technologies and requirements for learners]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 11–22. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-11-22> [In Ukrainian].
2. Vlasii, O. (2021). Mozhlyvosti vykorystannia ihrovykh tekhnolohii dlia pidhotovky maibutnikh uchyteliv do formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti shkoliariv [Opportunities of using game technologies for training future teachers to form pupils' digital competence]. *Molod i rynok*, 5–6, 191–192 [In Ukrainian].
3. Karabin, O. (2022). Suchasnyi stan profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky u systemi neperervnoi osvity [Current state of professional training of future computer science teachers in the system of lifelong education]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 18. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.18.2022.272665> [In Ukrainian].
4. Koval, O. (2025). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv informatyky do orhanizatsii osvitnoho protsesu v umovakh zmishanoho navchannia [Training future computer science teachers for organizing the educational process in blended learning]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 45–59. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-45-59> [In Ukrainian].
5. Koval, O., Umryk, M. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia avtomatyzatsii protsesu stvorennia osvitnikh testiv [Use of artificial intelligence for automating the process of creating educational tests]. *Mizhdisciplinarni doslidzhennia skladnykh system*, 24. <https://doi.org/10.31392/iscs.2024.24.078> [In Ukrainian].

6. Rubanska, O. Ya., Fedorchuk, A. L. (2026). Formuvannia profesiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky [Formation of professional-digital competence of future computer science teachers]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy*, 1(21), 386–398. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-1\(21\)-386-398](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-1(21)-386-398) [In Ukrainian].
7. Savitska, V. V. (2022). Tsyfrovizatsiia osvithnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity: ryzyky i perspektyvy v suchasnykh umovakh [Digitalization of the educational process in higher education institutions: risks and prospects in modern conditions]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty*, 59, 76–85. <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2022.59.07> [In Ukrainian].
8. Strutynska, O. V. (2019). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv informatyky do navchannia osvithnoi robototekhniki v shkolakh [Training future computer science teachers for teaching educational robotics in schools]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya: Pedagogichni nauky*, 3. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3484> [In Ukrainian].
9. Tkachuk, H. V., Stetsenko, N. M. (2018). Analiz zasobiv zmishanoho navchannia u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky [Analysis of blended learning tools in the process of training future computer science teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5: Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy*, 2(6), 173–176. <http://dspace.udpu.edu.ua:8181/handle/6789/8828> [In Ukrainian].
10. Chen, L., Chen, P., Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
11. Hutaing, J., Machinov, N. (2022). Improving student engagement during in-person classes by using functionalities of a digital learning environment. *Computers & Education*, 183, 104496. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104496>

УДК 378.147:811:004

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.115>

**Мар'яна БІЛАК**

аспірант

Мукачівський державний університет

м. Мукачево, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6689-3732>

## **ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ ПЕРЕДУМОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті висвітлено актуальність модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах цифровізації освіти та зростання вимог до використання цифрових технологій у педагогічній діяльності. Здійснено аналіз наукових досліджень і публікацій, присвячених трансформації іншомовної педагогічної освіти під впливом інформаційно-цифрових змін, розвитку цифрових освітніх середовищ та оновлення ролі вчителя у сучасному освітньому процесі. Визначено значення цифрових технологій як ключового інструменту організації навчання іноземних мов, що забезпечує ефективну міжкультурну комунікацію у віртуальному та реальному освітньому просторі. Визначено ключові діяльнісні складники методичної готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання цифрових технологій у професійній діяльності. Підсумовано, що у широку розумінні йдеться про вміння працювати з цифровою інформацією з використанням комп'ютера та засобів зв'язку, вміння вчителя організувати діяльність учасників освітнього процесу на основі ресурсів та сервісів інформаційного освітнього середовища та цифрового комунікаційного обладнання. Це означає володіння прийомами підготовки дидактичних та робочих матеріалів, знання особливого набору цифрових інструментів та сервісів: верифікованого цифрового освітнього контенту та освітніх сервісів. Розкрито роль цифровізації у трансформації змісту та методів навчання іноземних мов, зокрема через використання цифрових ресурсів, платформ, телекомунікаційних засобів, мультимедійних технологій і сучасних онлайн-інструментів. Визначено цивілізаційні передумови модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, серед яких: цифровізацію освіти як глобальну тенденцію розвитку сучасного суспільства; інформатизацію та технологізацію

© Мар'яна Білак, 2026

освітнього процесу; глобалізацію та розширення міжнародної комунікації і міжкультурної взаємодії; розвиток цифрових освітніх платформ, ресурсів і електронних середовищ навчання; оновлення ролі вчителя іноземної мови як організатора цифрово-орієнтованого освітнього середовища; підвищення вимог до формування ІКТ-компетентності та методичної готовності педагогів; активне впровадження мультимедійних технологій, штучного інтелекту, засобів віртуальної та дистанційної взаємодії в освітній процес; необхідність забезпечення доступу до автентичного іншомовного матеріалу через цифрові ресурси та телекомунікаційні технології. Узагальнено, що ефективна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в умовах цифровізації потребує системного оновлення змісту освіти та орієнтації на формування готовності до використання цифрових технологій у професійній діяльності.

**Ключові слова:** цифровізація освіти, майбутні вчителі іноземної мови, професійна підготовка, цифрові технології, цивілізаційні передумови, іншомовна освіта, цифрове освітнє середовище.

**Mariana BILAK**

*Postgraduate Student*

*Mukachevo State University*

*Mukachevo, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6689-3732>*

## **CIVILIZATIONAL PRECONDITIONS FOR THE MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATION DIGITALIZATION**

**Abstract.** The article highlights the relevance of modernizing the professional training of future foreign language teachers in the context of the digitalization of education and the growing requirements for the use of digital technologies in pedagogical practice. An analysis of scientific research and publications devoted to the transformation of foreign language teacher education under the influence of information and digital changes, the development of digital educational environments, and the redefinition of the teacher's role in the contemporary educational process has been carried out. The importance of digital technologies as a key tool for organizing foreign language learning is identified, as they ensure effective intercultural communication in both virtual and real educational environments.

The key activity-based components of methodological readiness of future foreign language teachers to use digital technologies in their professional practice are defined. It is summarized that, in a broad sense, this refers to the ability to work with digital information using computers and communication tools, as well as the teacher's ability to organize participants of the educational process based on resources and services of the digital educational environment and digital communication equipment. This implies mastery of methods for preparing didactic and instructional materials, as well as knowledge of a specific set of digital tools and services, including verified digital educational content and educational platforms.

The role of digitalization in transforming the content and methods of foreign language teaching is revealed, particularly through the use of digital resources, platforms, telecommunication tools, multimedia technologies, and modern online instruments. The civilizational prerequisites for the modernization of professional training of future foreign language teachers are identified, including: the digitalization of education as a global trend in contemporary society; informatization and technologization of the educational process; globalization and the expansion of international communication and intercultural interaction; the development of digital educational platforms, resources, and electronic learning environments; the transformation of the foreign language teacher's role into that of an organizer of a digitally oriented educational environment; increasing requirements for ICT competence and methodological readiness of teachers; the active implementation of multimedia technologies, artificial intelligence, virtual and distance interaction tools in education; and the necessity of providing access to authentic foreign language materials through digital resources and telecommunication technologies. It is generalized that effective training of future foreign language teachers in the context of digitalization requires a systematic renewal of educational content and a focus on developing readiness to use digital technologies in professional activity.

**Keywords:** digitalization of education, future foreign language teachers, professional training, digital technologies, civilizational prerequisites, foreign language education, digital educational environment.

**Постановка проблеми.** Відмінною особливістю розвитку сучасної методики навчання іноземних мов є активне використання засобів цифрових технологій у всіх її аспектах. Це зумовлює підвищення вимог до підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ЗВО, зокрема до рівня володіння цифровими технологіями як засобами методичної діяльності на уроці. Принципово нових підходів вимагає і проблема інформатизації самої освіти як стратегічно важливий напрям розвитку власне системи й як фундаментальна наукова проблема.

Вимоги до системи вищої освіти реалізуються в новій освітній парадигмі, що орієнтує заклади вищої іншомовної педагогічної освіти на підготовку професійно мобільного фахівця. Цифрові технології, що базуються на апаратно-програмних комплексах, стали засобом активної професійної діяльності сучасного учителя іноземних мов. Необхідність підготовки до

методично грамотного та вивіреного використання цифрових технологій є загальноновизнаним фактом. Це відображено у державних освітніх стандартах та продиктовано суспільними вимогами. У зв'язку з цим серед проблем, які сьогодні вирішує педагогічна наука, стоїть питання удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах цифровізації освіти є однією з ключових у сучасному науковому дискурсі та розглядається у контексті становлення інформаційного суспільства, розвитку цифрових технологій і трансформації освітніх систем. Теоретичні засади цифрової трансформації освіти і науки ґрунтовно розкрито у працях В. Бикова, який обґрунтовує системні зміни в освітньому середовищі під впливом цифровізації та визначає пріоритети розвитку освітніх технологій [Биков, 2019]. Проблематика формування цифрової компетентності педагогів висвітлена у дослідженні Н. Морзе та О. Буйницької, де наголошується на необхідності підготовки викладачів до ефективного використання цифрових інструментів у професійній діяльності [Морзе & Буйницька, 2020]. Сутність і структура інформаційно-цифрової компетентності розкриті у працях О. Спіріна, який визначає її як ключову складову професійної підготовки сучасного педагога [Спірін, 2020].

Питання впровадження цифрових технологій в освітній процес та їхнього впливу на професійну підготовку майбутніх учителів іноземної мови вивчав М. Толмач. Дослідник визначив можливості та тенденції застосування цифрових ресурсів у навчанні [Толмач, 2021]. Специфіку підготовки майбутніх учителів до використання хмарних технологій у професійній діяльності висвітлено у доробку В. Кириленко, Н. Кириленко та А. Крижановський, де наголошено на важливості формування відповідних практичних умінь і навичок [Кириленко, Кириленко, & Крижановський, 2026].

Значну увагу в наукових дослідженнях приділено модернізації змісту професійної підготовки вчителів іноземних мов. Зокрема, вчені аналізують сучасні моделі неперервної професійної підготовки вчителів у зарубіжних країнах, акцентуючи увагу на їх адаптації до умов цифрового суспільства [Каніболоцька & Клопов, 2023]; вивчають проблему підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної діяльності в умовах модернізації вищої освіти та зміну ролі вчителя як організатора та модератора навчального процесу [Коробов, 2026]; виокремлюють важелі інтеграції технологій у навчання іноземних мов та доцільність використання технологій для формування міжкультурної компетентності [Chapelle, 2021]; аналізують перспективи розвитку технологій у викладанні мов у майбутньому [Kessler, 2018]. Особливу увагу дослідники приділяють новітнім цифровим технологіям, зокрема штучному інтелектові та мобільному навчанню. Так, Р. Годвін-Джонс розглядає потенціал штучного інтелекту у мовній освіті та його вплив на трансформацію навчального процесу [Godwin-Jones, 2023]. Питання мобільного навчання

іноземних мов детально проаналізовано у праці Г. Стоквелла, який визначає його як важливий напрям розвитку сучасної мовної освіти [Stockwell, 2022].

У міжнародному науковому просторі важливим орієнтиром підготовки учителів іноземної мови нової формації є європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu. Вона визначає ключові компетентності, необхідні для ефективно професійної діяльності в умовах цифровізації [Redecker, 2017]. Аналіз наукових джерел свідчить, що сучасні дослідження формують ґрунтовне теоретичне підґрунтя для розуміння цивілізаційних передумов модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах цифровізації освіти. Водночас недостатньо дослідженими залишаються питання системного визначення таких передумов, зокрема взаємозв'язку між розвитком інформаційного суспільства, цифровою трансформацією освіти та формуванням готовності майбутніх учителів до використання цифрових технологій у професійній діяльності, що зумовлює необхідність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні цивілізаційних передумов модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах цифровізації освіти з урахуванням необхідності формування їх готовності до використання цифрових технологій у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне суспільство дедалі більшою мірою залежить від інформації, знань і цифрових технологій, що проникають у всі сфери життєдіяльності людини. У зв'язку з цим ключовим завданням сучасної освіти є підготовка творчих, конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах цифрового середовища та використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності, зокрема у викладанні іноземних мов.

У контексті глобальних цивілізаційних змін особливого значення набуває цифровізація як провідна тенденція розвитку сучасного світу. Вона зумовлює трансформацію освітніх систем, оновлення змісту, форм і методів навчання, а також переосмислення ролі педагога як ключового суб'єкта освітнього процесу. Відповідно до міжнародних рекомендацій ЮНЕСКО щодо структури ІКТ-компетентності вчителів, цифрова компетентність розглядається як необхідна умова ефективного викладання та організації навчання з використанням цифрових технологій, що актуалізує питання її формування ще на етапі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Цифровізація освіти виходить за рамки заміщення традиційних педагогічних технологій цифровими технологіями та оптимізації наочних методів навчання за рахунок використання комп'ютерних презентацій. На думку В. Бикова, ядром і змістом цифрової трансформації освіти є системний, синергетичний процес зміни компонентів освітнього процесу, що відбувається під впливом швидкого суспільного розвитку [Биков, 2019]. Нова дидактична система, що будується в рамках цифрового освітнього середовища, передбачає активну участь учнів у освітньому процесі завдяки оперативному зворотному зв'язку, застосуванню

засвоєного матеріалу на практиці, сформованості цифрових умінь та навичок. Як уважають В. Кириленко, Н. Кириленко та А. Крижановський, «цифрове» покоління сучасних школярів, що орієнтується в цифрових технологіях, постійно прагне новизни та самовдосконалення, їм притаманні креативність, здатність синтезувати різні типи мислення, швидкість обробки інформації та прийняття рішень [Кириленко, Кириленко & Крижановський, 2026]. Саме тому, сьогодні учителі іноземної мови повинні, згідно з задекларованими умовами професійного стандарту, володіти розвиненою інформаційно-комунікаційною компетентністю (далі ІКТ-компетентність), яка увиразнюється у застосуванні ресурсів електронного освітнього середовища та цифрових технологій.

У широку розумінні йдеться про вміння працювати з цифровою інформацією з використанням комп'ютера та засобів зв'язку, вміння вчителя організувати діяльність учасників освітнього процесу на основі ресурсів та сервісів інформаційного освітнього середовища та цифрового комунікаційного обладнання. Це означає володіння прийомами підготовки дидактичних та робочих матеріалів, знання особливого набору цифрових інструментів та сервісів: верифікованого цифрового освітнього контенту та освітніх сервісів. В рамках професійної діяльності учителів іноземної мови такі особистісна якість визначається як методична готовність до реалізації цифрових технологій у професійній діяльності.

В умовах цифрової трансформації освіти модернізація професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови набуває стратегічного значення. Це зумовлено тим, що вчитель іноземної мови сьогодні виступає не лише носієм мовних знань, а й організатором цифрово насиченого освітнього середовища, здатним інтегрувати цифрові технології у процес формування іншомовної комунікативної компетентності.

Особливого значення ці процеси набули в умовах глобальних викликів останніх років, коли дистанційні та змішані форми навчання виявили як потенціал, так і проблеми готовності педагогів до ефективного використання цифрових інструментів. Це актуалізувало необхідність цілеспрямованого формування методичної готовності майбутніх учителів іноземної мови до застосування цифрових технологій у професійній діяльності як невід'ємного компонента їхньої професійної підготовки. У цьому контексті слухними є резюмування Дж. Кеслера (G. Kessler), котрий підкреслює важливість не лише загального оволодіння цифровими технологіями, а й їх предметно-методичного застосування у викладанні іноземних мов [Kessler, 2018, С. 206].

Очевидно, що цифровізація освіти, яка визначає сучасні умови функціонування закладів освіти різних рівнів, призвела до суттєвого зростання використання цифрових технологій у викладанні всіх навчальних дисциплін, і іноземна мова не є винятком. Відтак, учителі іноземної мови повинні володіти не лише предметними, методичними та педагогічними знаннями й уміннями, але й компетентностями у сфері цифрової освіти, оскільки метою вивчення

іноземних мов є формування іншомовної міжкультурної комунікації, що здійснюється як у безпосередньому, так і у віртуальному середовищі.

Як зазначає С. Чеппел (С.Chapelle), в умовах цифровізації розширюються міжкультурні контакти, у результаті чого представники різних країн і культур функціонують у спільному інформаційному просторі. Засоби масової комунікації (радіо, телебачення, Інтернет) значно посилюють поширення мов, а їх ефективне використання безпосередньо залежить від якості цифрових ресурсів, які інтегрує в освітнє середовище учителів іноземної мови [Chapelle, 2021].

Оновлення інформаційно-комунікаційної інфраструктури закладів загальної середньої освіти та розвиток цифрових освітніх платформ є важливою складовою модернізації іншомовної шкільної освіти, що висуває нові вимоги до підготовки майбутніх учителів іноземної мови у ЗВО. Цьому сприяють розробки цифрових освітніх ресурсів, і активне залучення у створення нових засобів навчання шкільних вчителів і викладачів ЗВО. Розвиток даних процесів отримав новий імпульс завдяки формуванню кількох великих колекцій цифрових освітніх ресурсів в нашій країні, які використовуються у школах для навчання іноземних мов. До таких належать загальнодержавні електронні освітні середовища, національні освітні платформи та цифрові бібліотеки, які забезпечують доступ до навчально-методичних матеріалів, інтерактивних курсів і цифрових ресурсів для самостійної роботи здобувачів освіти. Традиційні сучасні підручники та посібники все частіше доповнюються цифровими додатками, які, володіючи високою наочністю, інтерактивністю та можливістю використання інформації різних видів, розширюють зміст традиційних засобів навчання. Виникнення нового інструментарію, з одного боку, може суттєво вплинути на практику роботи шкіл, підвищуючи ефективність та результативність підготовки школярів, а з іншого боку, змінює та розширює палітру способів навчання, породжує нові методи роботи з учнями, що вимагає від педагогів вияву методичної готовності до роботи у цифровому просторі. Адже чим вища обізнаність педагогів у цифрових засобах навчання, тим вища їхня потреба у використанні нових ефективних технологій, тим ближчі вони до розробки, апробації та впровадження цифрових освітніх ресурсів.

Актуальність проблематики формування готовності учителів іноземних мов до методично грамотного упровадження цифрових технологій у професійну діяльність зросла на тлі глобалізації, активізації міжнародного співробітництва, формування багатополярного світу, а також розвитку систем глобальної та транскордонної освіти. Нині у наукових та методичних джерелах показано переваги використання телекомунікаційної взаємодії, оперативного та варіативного спілкування, новий зміст у які приносять сучасні технології штучного інтелекту, нові способи підвищення доступності та наочності навчання, що базуються на технологіях мультимедіа, доповненої та віртуальної реальності. Такі цифрові ресурси все частіше застосовуються у навчанні іноземних мов, сприяючи підвищенню його ефективності. Цифрові

ресурси істотно полегшують доступ до автентичного матеріалу, дозволяючи працювати з реальними прикладами мовою, що вивчається. Це значно покращує його сприйняття та розуміння. Відбувається розширення спектру форм навчання, коли на заняттях з іноземної мови виконуються інтерактивні вправи, використовуються тести та ігри, мультимедійні презентації. Це дозволяє залучити учнів до різноманітної навчальної діяльності, сприяючи цим підвищення ефективності навчання іноземної мови. В науковій спільноті нині відзначається суттєвий вплив телекомунікаційних технологій на активізацію використання іншомовної лінгводидактики комунікації у навчанні іноземних мов [Godwin-Jones, 2023]. При використанні таких цифрових засобів суттєво покращуються розмовні навички учнів, оскільки більш ефективно формуються та моделюються діалоги, більшою мірою задіюється усне мовлення, у тому числі в рамках спілкування з носіями мови.

Застосування цифрових телекомунікаційних систем підвищує навички письма за рахунок дистанційного виконання письмових завдань, а також письмової участі в блогах та форумах. З урахуванням вищесказаного очевидно, що застосуванню цифрових технологій у межах навчання іноземних мов має надаватися всебічна підтримка. Водночас використання таких технологій пов'язане з певними труднощами. Реальному підвищенню ефективності навчання школярів англійською та іншими іноземними мовами з використанням цифрових засобів суттєво заважає низький рівень готовності вчителів до доречного та ефективного використання цифрових систем. Майбутні та вже працюючі вчителі повинні оволодіти новими способами навчання та вміти готувати учнів до мовних випробувань, під час яких вже застосовуються різні електронні платформи. До таких випробувань відносяться популярні мовні іспити, наприклад, Toefl, Ielts, Bulats, TestDaF, Delf та ін.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Сучасні цивілізаційні процеси, що охоплюють цифровізацію, глобалізацію та інформатизацію суспільства, визначають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Вони зумовлюють трансформацію освітнього середовища, зміну ролі педагога та підвищення вимог до його професійної компетентності, зокрема до володіння цифровими технологіями як засобами методичної діяльності. До основних цивілізаційних передумов модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, відповідно до змісту статті, віднесено: цифровізацію освіти як глобальну тенденцію розвитку сучасного суспільства; інформатизацію та технологізацію освітнього процесу; глобалізацію та розширення міжнародної комунікації і міжкультурної взаємодії; розвиток цифрових освітніх платформ, ресурсів і електронних середовищ навчання; оновлення ролі вчителя іноземної мови як організатора цифрово-орієнтованого освітнього середовища; підвищення вимог до формування ІКТ-компетентності та методичної готовності педагогів; активне впровадження мультимедійних технологій, штучного інтелекту, засобів віртуальної та дистанційної взаємодії в освітній процес; необхідність

забезпечення доступу до автентичного іншомовного матеріалу через цифрові ресурси та телекомунікаційні технології. Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови має здійснюватися з урахуванням зазначених передумов і бути спрямованою на формування їхньої готовності до ефективного використання цифрових технологій у професійній діяльності, особливо в умовах швидких змін освітнього середовища та зростання ролі цифрових ресурсів у навчанні мов. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні теоретичних засад формування методичної готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання цифрових технологій у професійній діяльності.

### Література

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70, № 2. С. 1–12.
2. Каніболоцька О. А., Клопов Р. В. Сучасні моделі неперервної професійної підготовки вчителя іноземної мови в зарубіжних країнах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 89. С. 92–98.
3. Кириленко В., Кириленко Н., Крижановський А. Підготовка учителів іноземної мови до застосування хмарних технологій у майбутній професійній діяльності. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2026. № 1(7). С. 34–46. DOI: [https://doi.org/10.31652/2786-9083-2026-7\(1\)-34-46](https://doi.org/10.31652/2786-9083-2026-7(1)-34-46)
4. Коробов М. О. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до фасилітаційної діяльності в умовах модернізації вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2026. Випуск 91. Том 1. С. 259–264.
5. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Формування цифрової компетентності викладачів в умовах цифрової трансформації освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2020. № 8. С. 1–15.
6. Спірін О. М. Інформаційно-цифрова компетентність: сутність і структура. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77. № 3. С. 1–16.
7. Толмач М. Цифрові технології в освіті: можливості й тенденції застосування. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. 2021. 4(2). С. 159–171.
8. Chapelle C. A. Teaching culture in context with technology. *TESOL Quarterly*. 2021. Vol. 55(1). P. 204–210. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.567>
9. Godwin-Jones R. Emerging technologies: Artificial intelligence and language learning. *Language Learning & Technology*. 2023. Vol. 27(1). P. 5–16.
10. Kessler G. Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*. 2018. Vol. 51(1). P. 205–218. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
11. Redecker C. *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg*: Publications Office of the European Union. 2017.

12. Stockwell G. *Mobile Assisted Language Learning: Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press. 2022.

### References

1. Bykov, V. Yu. (2019). Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky: teoriia i praktyka [Digital transformation of education and science: theory and practice]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 70(2), 1–12 [in Ukrainian].
2. Kanibolotska, O. A., & Klopov, R. V. (2023). Suchasni modeli nepererвної profesiinoi pidhotovky vchytelia inozemnoi movy v zarubizhnykh krainakh [Modern models of continuous professional training of foreign language teachers in foreign countries]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 89, 92–98 [in Ukrainian].
3. Kyrylenko, V., Kyrylenko, N., & Kryzhanovskiy, A. (2026). Pidhotovka uchyteliv inozemnoi movy do zastosuvannia khmarnykh tekhnologii u maibutnii profesiinii diialnosti [Training foreign language teachers to use cloud technologies in future professional activity]. *Journal of Cross-Cultural Education*, 1(7), 34–46. [https://doi.org/10.31652/2786-9083-2026-7\(1\)-34-46](https://doi.org/10.31652/2786-9083-2026-7(1)-34-46)
4. Korobov, M. O. (2026). Pidhotovka maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov do fasylytatsiinoi diialnosti v umovakh modernizatsii vyshchoi osvity [Training future foreign language teachers for facilitation activities in the context of higher education modernization]. *Innovatsiina pedahohika*, 91(1), 259–264 [in Ukrainian].
5. Morze, N. V., & Buinytska, O. P. (2020). Formuvannia tsyvrovoi kompetentnosti vykladachiv v umovakh tsyvrovoi transformatsii osvity [Formation of digital competence of teachers in the context of digital transformation of education]. *Vidkryte osvितnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, 8, 1–15 [in Ukrainian].
6. Spirin, O. M. (2020). *Informatsiino-tsyfrova kompetentnist: sutnist i struktura [Information and digital competence: essence and structure]*. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 77(3), 1–16 [in Ukrainian].
7. Tolmach, M. (2021). Tsyfrovi tekhnologii v osviti: mozhlyvosti y tendentsii zastosuvannia [Digital technologies in education: opportunities and trends of application]. *Tsyfrova platforma: informatsiini tekhnologii v sotsiokulturnii sferi*, 4(2), 159–171 [in Ukrainian].
8. Chapelle, C. A. (2021). Teaching culture in context with technology. *TESOL Quarterly*, 55(1), 204–210. <https://doi.org/10.1002/tesq.567>
9. Godwin-Jones, R. (2023). Emerging technologies: Artificial intelligence and language learning. *Language Learning & Technology*, 27(1), 5–16.
10. Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205–218. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
11. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
12. Stockwell, G. (2022). *Mobile Assisted Language Learning: Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press.

УДК 378.147:373.3:004:614.8

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.125>

**Ірина Білоус**

*кандидат економічних наук, доцент  
Західноукраїнський національний університет  
Тернопіль, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8203-1350>*

## **ЦИФРОВІ ПІДХОДИ ДО БЕЗПЕКОВОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДЛЯ СТАЛОГО РЕГІОНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**Анотація.** У статті розкрито значення цифрових підходів до безпекової освіти у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в контексті сталого регіонального розвитку. Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасна безпекова освіта вже не може обмежуватися засвоєнням окремих правил поведінки, інструкцій чи алгоритмів реагування. Вона охоплює фізичний, психологічний, соціальний, інформаційний і цифровий виміри безпечного освітнього середовища та потребує підготовки педагога до дій в умовах ризику, невизначеності й кризових ситуацій. Метою статті є обґрунтування ролі цифрових технологій у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до організації безпекової освіти та визначення педагогічно доцільних підходів до їх використання у професійній підготовці. У процесі дослідження проаналізовано сучасні наукові підходи до цифровізації освіти, інноваційних технологій навчання, цифрової компетентності педагогів, безпечного освітнього середовища та сталого регіонального розвитку. Показано, що вчитель початкової школи має бути готовим не лише передавати учням знання про безпечну поведінку, а й проєктувати безпечне освітнє середовище, розпізнавати потенційні ризики, організовувати превентивну роботу, діяти у кризових ситуаціях, підтримувати дітей у стані стресу та відповідально використовувати цифрові інструменти. Визначено основні цифрові підходи до безпекової підготовки майбутніх педагогів, зокрема сценарно-орієнтовані цифрові симуляції, гейміфіковані завдання, навчальну аналітику, цифрові платформи, мультимедійні ресурси та інструменти штучного інтелекту. Наголошено, що ефективність цифровізації безпекової освіти залежить не від кількості застосованих технологій, а від якості педагогічного дизайну, етичності, доступності, вікової чутливості та

© Ірина Білоус, 2026

зв'язку навчальних завдань із реальними професійними ситуаціями початкової школи. Узагальнено модель цифрової безпекової підготовки майбутнього вчителя, що містить нормативно-концептуальний, процедурно-сценарний, аналітико-рефлексивний і регіонально-практичний рівні. Зроблено висновок, що така підготовка є важливим ресурсом сталого розвитку регіону, оскільки сприяє формуванню людського капіталу, культури превенції, стійкості громад і готовності освітніх систем до дії в умовах сучасних викликів.

**Ключові слова:** безпекова освіта, цифрові технології, учитель початкової школи, професійна підготовка, цифрова компетентність, сталий регіональний розвиток, безпечне освітнє середовище.

**Iryna BILOUS**

*PhD in Economics, Associate Professor*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8203-1350>*

## **DIGITAL APPROACHES TO SAFETY EDUCATION IN PRIMARY TEACHER TRAINING FOR SUSTAINABLE REGIONAL DEVELOPMENT**

**Abstract.** The article reveals the significance of digital approaches to safety education in the professional training of future primary school teachers in the context of sustainable regional development. The relevance of the study is determined by the fact that modern safety education can no longer be limited to the acquisition of separate rules of behaviour, instructions, or response algorithms. It covers the physical, psychological, social, informational, and digital dimensions of a safe educational environment and requires preparing teachers to act under conditions of risk, uncertainty, and crisis situations. The purpose of the article is to substantiate the role of digital technologies in developing future primary school teachers' readiness to organize safety education and to identify pedagogically appropriate approaches to their use in professional training. The study analyzes current scientific approaches to the digitalization of education, innovative learning technologies, teachers' digital competence, a safe educational environment, and sustainable regional development. It is shown that a primary school teacher should be ready not only to provide pupils with knowledge about safe behaviour, but also to design a safe educational environment, recognize potential risks, organize preventive work, act in crisis situations, support children under stress, and use digital tools responsibly. The main digital approaches to the safety training of future teachers are identified, including scenario-based digital simulations, gamified

tasks, learning analytics, digital platforms, multimedia resources, and artificial intelligence tools. It is emphasized that the effectiveness of digitalization in safety education depends not on the number of technologies used, but on the quality of pedagogical design, ethical use, accessibility, age sensitivity, and the connection of learning tasks with real professional situations in primary school. A model of digital safety training for future teachers is generalized, including normative-conceptual, procedural-scenario, analytical-reflective, and regional-practical levels. It is concluded that such training is an important resource for sustainable regional development, as it contributes to the formation of human capital, a culture of prevention, community resilience, and the readiness of educational systems to act in response to contemporary challenges.

**Keywords:** safety education, digital technologies, primary school teacher, professional training, digital competence, sustainable regional development, safe educational environment.

**Постановка проблеми.** У XXI столітті безпекова освіта перестала бути вузьким додатком до окремих тем з охорони праці, цивільного захисту чи правил поведінки в надзвичайних ситуаціях. Вона поступово набуває статусу базової умови якості освіти, оскільки безпека дитини, педагога й освітнього середовища безпосередньо впливає на доступність навчання, психологічний добробут, соціальну згуртованість і здатність громади реагувати на ризики. Для підготовки вчителя початкової школи це має особливе значення, адже саме в молодшому шкільному віці формуються первинні моделі безпечної поведінки, довіра до дорослого, відповідальне ставлення до ризику, навички саморегуляції та готовність діяти в нестандартних ситуаціях.

Сучасне розуміння безпечного освітнього середовища в українському законодавстві охоплює умови, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та моральної шкоди, зокрема внаслідок порушення санітарних, протипожежних, будівельних норм, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, проявів насильства, дискримінації, булінгу та інших загроз [Про освіту, 2017]. Отже, безпекова освіта вже не може трактуватися лише як система інструктажів. Вона має розглядатися як складова професійної компетентності вчителя, пов'язана з умінням проєктувати безпечне середовище, прогнозувати ризики, діяти превентивно й підтримувати дитину у складних життєвих обставинах.

Актуальність проблеми посилюється цифровою трансформацією освіти. Цифрові платформи, мультимедійні ресурси, симуляції, навчальна аналітика та інструменти штучного інтелекту відкривають нові можливості для підготовки майбутніх педагогів до реальних безпекових ситуацій. Водночас вони породжують нові ризики: цифрову нерівність, порушення приватності, алгоритмічну непрозорість, надмірну залежність від технологій, інформаційні маніпуляції та кіберзагрози. Тому цифрові підходи до безпекової освіти потребують не технократичного, а педагогічно, етично й соціально виваженого осмислення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні засади цифровізації освіти, інноваційних технологій навчання та професійної підготовки майбутніх педагогів ґрунтуються на напрацюваннях українських і зарубіжних дослідників, які розкривають роль цифрового освітнього середовища у формуванні професійних компетентностей учителя. Серед сучасних науковців, чій праці присвячені проблемам цифрової трансформації освіти, інноваційного навчання, використання цифрових платформ, інтерактивних і гейміфікованих технологій, варто виокремити В. Ю. Бикова [Биков, 2020], Н. В. Морзе [Морзе та ін., 2019], О. І. Пометун [Пометун, 2004], І. М. Дичківську [Дичківська, 2015], І. І. Білоус, А. В. Дем'янюк [Білоус, Дем'янюк, 2022; Білоус, 2023; Bilous et al., 2025], М. Фуллана [Fullan, 2012], Дж. Хетті [Hattie, 2009], Н. Селвіна [Selwyn, 2022] та ін. У їхніх працях підкреслюється, що цифрові технології мають розглядатися не лише як технічний засіб передавання інформації, а як інструмент оновлення змісту, форм і методів освітнього процесу, підвищення його інтерактивності, практичної спрямованості та відповідності потребам інформаційного суспільства.

Вітчизняні науковці акцентують увагу на необхідності впровадження сучасних освітніх технологій у професійну підготовку педагогів, розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів, використанні інноваційних, ігрових, проєктних і змішаних форм навчання. Зарубіжні дослідники наголошують на значущості цифрових платформ, навчальної аналітики, симуляцій, штучного інтелекту та етичного використання освітніх даних у підготовці фахівців, здатних діяти в умовах невизначеності й ризику. Попри значну кількість праць, присвячених цифровій компетентності педагогів, інноваційним технологіям навчання та безпечному освітньому середовищу, недостатньо розробленим залишається питання інтеграції цифрових симуляцій, навчальної аналітики, гейміфікованих завдань і ШІ-інструментів саме у безпекову підготовку майбутніх учителів початкової школи з урахуванням регіонального профілю ризиків, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати значення цифрових підходів до безпекової освіти у підготовці майбутніх учителів початкової школи та визначити їхній потенціал для забезпечення сталого регіонального розвитку. Для досягнення мети використано методи теоретичного аналізу наукових і нормативних джерел, узагальнення сучасних підходів до цифровізації освіти та безпечного освітнього середовища, систематизації цифрових інструментів безпекової підготовки, а також педагогічного моделювання для розроблення чотирирівневої моделі цифрової безпекової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема цифровізації освіти, інноваційних технологій навчання та професійної підготовки педагогів активно розглядається в українських і зарубіжних наукових працях. У сучасному педагогічному дискурсі цифрові технології дедалі частіше трактуються не лише як допоміжний інструмент передавання інформації, а як важливий чинник оновлення змісту, форм і

методів професійної підготовки майбутніх учителів. У наукових дослідженнях підкреслюється, що розвиток інформаційного суспільства зумовлює потребу у впровадженні сучасних освітніх технологій, які забезпечують гнучкість, інтерактивність, індивідуалізацію та практичну спрямованість освітнього процесу [Білоус, Дем'янюк, 2022, С. 10]. У цьому контексті цифровізація педагогічної освіти виступає не окремим технічним напрямом, а складником загальної модернізації підготовки фахівців освітньої галузі.

Важливе значення для досліджуваної проблеми мають праці, присвячені зарубіжному досвіду використання новітніх технологій навчання. У них зазначається, що міжнародна освітня практика демонструє ефективність цифрових платформ, інтерактивних середовищ, дистанційних ресурсів, мультимедійних засобів і технологій змішаного навчання у формуванні професійних компетентностей здобувачів освіти [Білоус, 2023, С. 258]. Такі підходи є особливо актуальними для підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки сучасний педагог має бути здатним не тільки використовувати цифрові інструменти, а й педагогічно доцільно інтегрувати їх у роботу з дітьми молодшого шкільного віку.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із використанням ігрових, симуляційних і сценарно-орієнтованих технологій у навчанні. Вони можуть бути продуктивно застосовані і в сфері безпекової освіти, оскільки ігрові та сценарні технології дають змогу моделювати ситуації ризику, прийняття рішень, взаємодії, відповідального вибору та рефлексії без загрози для життя і здоров'я учасників освітнього процесу.

У міжнародному освітньому просторі цифрова освіта розглядається як стратегічний напрям підвищення якості, доступності та стійкості освітніх систем. У відповідних документах наголошується, що цифрові технології мають сприяти розвитку інклюзивного, якісного та безперервного навчання, здатного реагувати на виклики сучасного суспільства [European Commission, 2020]. Це положення є важливим для розуміння цифрових підходів до безпекової освіти, адже безпечне освітнє середовище сьогодні охоплює не лише фізичний, а й психологічний, соціальний, інформаційний та цифровий виміри.

Безпековий аспект освіти розкривається також у нормативних і науково-методичних джерелах, де безпечне освітнє середовище трактується як сукупність умов, що унеможливають заподіяння фізичної, майнової або моральної шкоди учасникам освітнього процесу. До таких умов належать дотримання вимог санітарної, пожежної, кібербезпеки, захисту персональних даних, запобігання насильству, булінгу, дискримінації та іншим небезпечним чинникам [UNESCO, 2024]. Такий підхід засвідчує, що безпекова освіта у підготовці майбутніх учителів початкової школи має бути міждисциплінарною і включати правовий, психолого-педагогічний, цифровий, соціальний та організаційний компоненти.

У сучасних міжнародних підходах шкільна безпека розглядається не лише як захист дитини від окремих небезпек, а як складова стійкості освітньої

системи та громади загалом. Підкреслюється необхідність переходу від реактивної моделі реагування на небезпеки до превентивної моделі, що передбачає раннє розпізнавання ризиків, підготовку до кризових ситуацій, забезпечення безперервності освіти та формування культури безпечної поведінки [Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector, 2022]. Це безпосередньо пов'язано зі сталим регіональним розвитком, оскільки підготовлений учитель початкової школи впливає не лише на безпеку окремого класу, а й на формування відповідальної поведінки дітей, родин і місцевої спільноти.

Актуальним напрямом сучасних досліджень є також відповідальне використання штучного інтелекту та освітньої аналітики. У міжнародних рекомендаціях наголошується, що педагог має володіти не лише технічними навичками роботи з цифровими інструментами, а й етичним мисленням, здатністю критично оцінювати можливості цифрових систем, захищати права учасників освітнього процесу та використовувати технології для професійного розвитку [European Commission, 2022]. Це особливо важливо для безпекової освіти, де цифрові рішення повинні не підміняти педагогічну відповідальність, а посилювати здатність майбутнього вчителя розпізнавати ризики, ухвалювати обґрунтовані рішення та організувати підтримувальне освітнє середовище для дітей.

Безпекова освіта у підготовці вчителя початкової школи має розглядатися як інтегрована складова професійної компетентності. Її зміст охоплює знання про ризики, уміння діяти відповідно до процедур, здатність організувати безпечне освітнє середовище, навички кризової комунікації, психологічної підтримки дитини та цифрової відповідальності. Особливість початкової школи полягає в тому, що вчитель працює з дітьми, які ще не мають достатнього життєвого досвіду для самостійного оцінювання небезпеки. Тому педагог має бути посередником між дитиною і складним соціальним, природним, техногенним та інформаційним середовищем.

Традиційна пояснювально-інструктивна модель безпекового навчання має обмежений вплив, якщо вона не супроводжується практичним моделюванням дій. Учень або студент може знати правило, але не завжди здатний швидко застосувати його в реальній ситуації. Саме тому підготовка майбутніх учителів має переходити від логіки «запам'ятати інструкцію» до логіки «розпізнати ризик – обрати дію – пояснити рішення – оцінити наслідки». Цифрові технології дають змогу багаторазово й безпечно моделювати такі ситуації, поступово ускладнювати їх, фіксувати траєкторію рішень і організувати рефлексію.

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до реалізації безпекової освіти потребує розвитку цифрової компетентності, що охоплює не лише технічні навички роботи з цифровими засобами, а й уміння добирати цифрові ресурси, організувати інтерактивну взаємодію, забезпечувати етичне використання даних і підтримувати безпечне цифрове середовище для учнів [Redecker, 2017; UNESCO, 2018]. Першим важливим підходом є використання цифрових симуляцій і сценарно-орієнтованих тренажерів. У професійній підготовці

майбутнього вчителя початкової школи такі інструменти можуть відтворювати ситуації організації безпечного класного простору, евакуації, реагування на незначну травму, поведінки під час повітряної тривоги, виявлення небезпечних предметів, попередження булінгу, протидії кіберризикам, комунікації з батьками в кризовій ситуації. Їхня цінність полягає в тому, що студент не лише отримує інформацію, а й приймає рішення в умовах наближених до професійної практики. Помилка в цифровому середовищі не створює реальної загрози для дитини, але стає підставою для навчального аналізу.

Другим підходом є гейміфікація безпекової підготовки. Бали, рівні, бейджі, дерево рішень, рольові завдання та командні квести можуть підвищувати мотивацію студентів і підтримувати їхню залученість. Однак гейміфікація має бути підпорядкована не зовнішньому змагання, а розвитку професійного судження. У контексті безпекової освіти важливо, щоб ігрові механіки допомагали майбутньому педагогу усвідомити причини ризику, наслідки дії або бездіяльності, етичні межі втручання та відповідальність за дитину. Такий підхід узгоджується з висновками про освітній потенціал ігрових технологій, які за умови правильної адаптації створюють інклюзивне, емоційно безпечне й активне середовище навчання [Bilous et al., 2025].

Третім підходом є використання навчальної аналітики. У цифровому безпековому тренажері можна фіксувати не лише кінцевий результат, а й послідовність дій студента: час ухвалення рішення, кількість повторних спроб, типові помилки, складні для розпізнавання ризику, схильність до імпульсивних або надто повільних рішень. Такі дані не повинні використовуватися як інструмент покарання чи формального контролю. Їхнє призначення полягає в підтримці індивідуальної рефлексії, корекції освітньої траєкторії та вдосконаленні педагогічних сценаріїв. У цьому аспекті важливими є європейські етичні настанови щодо використання штучного інтелекту й даних у навчанні, які закликають педагогів критично, відповідально та прозоро працювати з освітніми даними [European Commission, 2022].

Четвертим підходом є відповідальне використання інструментів штучного інтелекту (ШІ). Для майбутнього вчителя початкової школи ШІ може бути корисним у створенні сценаріїв безпекових ситуацій, адаптації завдань до віку дітей, підготовці пам'яток, аналізі ризиків у цифровому середовищі, моделюванні комунікації з учнями або батьками. Проте використання ШІ має ґрунтуватися на принципах людиноцентричності, прозорості, захисту даних, недискримінації та педагогічної доцільності. ЮНЕСКО наголошує, що компетентність учителя в добу ШІ має включати гуманітарне мислення, етику, знання основ ШІ, уміння застосовувати його в педагогіці та здатність до професійного саморозвитку [UNESCO, 2024]. Це особливо важливо для початкової школи, де дитина не повинна залишатися сам на сам із цифровим ризиком, алгоритмом або інформаційною маніпуляцією.

П'ятим підходом є використання цифрових платформ і мультимедійних ресурсів для безперервності безпекової освіти. Такі ресурси можуть містити

відеоінструкції, інтерактивні карти ризиків, чек-листи безпечного класу, електронні портфоліо, мінікурси, онлайн-форуми для обговорення ситуацій, завдання для самоперевірки та рефлексивні щоденники. На нашу думку, сучасні освітні технології доцільно розглядати як засіб оновлення змісту, форм і способів взаємодії в освітньому процесі [Білоус, Дем'янюк, 2022, С. 10]. У контексті безпекової підготовки це означає, що цифрова платформа має бути не сховищем матеріалів, а середовищем активної професійної дії.

З огляду на зазначене, доцільно виокремити чотирирівневу модель цифрової безпекової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Перший рівень – нормативно-концептуальний. Він передбачає знання законодавчих основ безпечного освітнього середовища, принципів захисту дитини, кібербезпеки, захисту персональних даних і професійної етики. Другий рівень – процедурно-сценарний. Він спрямований на відпрацювання дій у типових і кризових ситуаціях початкової школи за допомогою цифрових кейсів, симуляцій, рольових завдань і тренажерів. Третій рівень – аналітико-рефлексивний. Він забезпечує аналіз власних рішень, помилок, зон зростання, емоційних реакцій і професійних висновків після проходження сценаріїв. Четвертий рівень – регіонально-практичний. Він передбачає врахування специфіки конкретної громади або регіону: доступності укриттів, транспортної інфраструктури, екологічних ризиків, цифрової нерівності, особливостей сільських і малокомплектних шкіл, демографічних змін та локального досвіду кризового реагування. Структурні компоненти, змістове наповнення та очікувані результати реалізації цієї моделі систематизовано в табл. 1.

Таблиця 1

### Модель цифрової безпекової підготовки майбутніх учителів початкової школи

Рівень підготовки	Змістова характеристика	Очікуваний результат
Нормативно-концептуальний	Знання законодавчих вимог, принципів безпечного освітнього середовища, кібербезпеки, захисту персональних даних, етики цифрової взаємодії.	Розуміння правових і педагогічних засад організації безпечного освітнього середовища.
Процедурно-сценарний	Проходження цифрових кейсів, симуляцій і тренажерів, що моделюють типові та кризові ситуації початкової школи.	Готовність розпізнавати ризики, обирати безпечні дії та діяти за алгоритмом.
Аналітико-рефлексивний	Аналіз траєкторії рішень, типових помилок, емоційних реакцій, часу реагування й альтернативних способів дії.	Формування професійної рефлексії, самокорекції та відповідального прийняття рішень.
Регіонально-практичний	Адаптація безпекової підготовки до профілю ризиків конкретної громади або регіону.	Здатність враховувати локальні ризики й підтримувати стійкість освітнього середовища громади.

Примітка. Розроблено автором на основі узагальнення сучасних підходів до цифрової освіти, шкільної безпеки та професійної підготовки вчителів початкової школи.

Запропонована модель має не лише професійно-педагогічне, а й ширше соціальне значення, оскільки підготовка вчителя початкової школи до формування безпекової культури безпосередньо пов'язана з розвитком людського капіталу громади. У контексті сталого регіонального розвитку якісна педагогічна освіта може розглядатися як інвестиція у соціальну стійкість, безпечну поведінку та адаптивність майбутнього покоління [World Bank, 2018]. Учитель початкової школи впливає на формування безпекової культури дітей, а через них – родин і громади. Якщо майбутній педагог уміє навчати безпечної поведінки, критично працювати з інформацією, використовувати цифрові ресурси, підтримувати дитину в ситуації стресу й діяти в умовах невизначеності, він стає одним із ключових агентів стійкості регіону.

Для України ця проблема має особливу гостроту через поєднання безпекових, соціальних, демографічних та цифрових викликів. Водночас вона не є лише українською. Європейські освітні системи також діють в умовах множинних ризиків: технологічних, кліматичних, інформаційних, соціальних, міграційних. Саме тому цифрова безпекова підготовка педагогів має розглядатися як частина ширшої європейської дискусії про якість освіти, готовність до криз, інклюзивність і зменшення регіональних диспропорцій.

Однак цифровізація безпекової освіти має і низку ризиків. Першим є технологічний фетишизм, коли сам факт використання цифрового інструмента помилково сприймається як гарантія якості. Другим є цифрова нерівність між регіонами, закладами освіти та здобувачами, які мають різний доступ до пристроїв, інтернету, якісного контенту й педагогічного супроводу. Третім є перевантаження педагога цифровими вимогами без належної методичної підтримки. Четвертим є етичні ризики роботи з даними: непрозорість алгоритмів, можливе порушення приватності, надмірний контроль, помилкові інтерпретації навчальної аналітики.

Саме тому цифрові підходи до безпекової освіти мають упроваджуватися на засадах педагогічної доцільності, доступності, інклюзивності, етичності й людиноцентричності. Технологія не повинна замінювати вчителя, живу взаємодію та професійне судження. Її завдання – підсилювати підготовку педагога, робити її більш практичною, доказовою, адаптивною і наближеною до реальних ситуацій початкової школи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що цифрові підходи до безпекової освіти є важливим напрямом модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Безпекова компетентність педагога має формуватися не лише через засвоєння нормативних вимог, а й через сценарне моделювання, цифрові симуляції, гейміфіковані завдання, навчальну аналітику, рефлексію та відповідальне використання штучного інтелекту.

Обґрунтовано, що ефективність цифрової безпекової підготовки залежить від її педагогічного дизайну. Цифровий інструмент має бути пов'язаний із реальними професійними ситуаціями, віковими особливостями

молодших школярів, етичними вимогами, потребами конкретної громади та принципами безпечного освітнього середовища. Запропонована модель, що містить нормативно-концептуальний, процедурно-сценарний, аналітико-рефлексивний і регіонально-практичний рівні, дає змогу системно організувати підготовку майбутнього вчителя до дії в умовах ризику й невизначеності. Встановлено, що цифрові підходи до безпекової освіти мають значення не лише для педагогічної освіти, а й для сталого регіонального розвитку. Вони сприяють формуванню людського капіталу, культури превенції, цифрової відповідальності, стійкості громад і здатності освітніх систем забезпечувати безперервність навчання в кризових умовах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та апробації цифрових сценаріїв для безпекової підготовки майбутніх учителів початкової школи, створенні інструментів діагностики безпекової компетентності, вивченні впливу навчальної аналітики на якість професійних рішень студентів, а також у дослідженні етичних умов використання штучного інтелекту в безпековій освіті.

### Література

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. № 1. С. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)
2. Білоус І. І., Дем'янюк А. В. Сучасні освітні технології в умовах розвитку інформаційного суспільства. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 54, т. 1. С. 9–12. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/54.1.1>
3. Білоус І. І. Новітні технології навчання: зарубіжний досвід розвитку та способи реалізації. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 3(17). С. 250–259. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-3\(17\)-250-259](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-3(17)-250-259)
4. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології : підручник*. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
5. Морзе Н. В., Базелюк О. В., Воротнікова І. П., Дементієвська Н. П., Захар О. Г., Нанаєва Т. В., Пасічник О. В., Чернікова Л. А. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Open Educational E-environment of Modern University*. 2019. Спецвипуск. 53 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/27905/>
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник*. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. 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*. Vol. 16, No. 2. P. 585–603. <https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.585.606>

9. European Commission (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>
10. European Commission (2022). Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning for Educators. Luxembourg : Publications Office of the European Union. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>
11. Fullan M. (2012). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Toronto : Pearson Canada. 100 p.
12. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (2022). Comprehensive School Safety Framework 2022–2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector. URL: [https://gadrrres.net/files/cssf\\_2022-2030\\_en.pdf](https://gadrrres.net/files/cssf_2022-2030_en.pdf)
13. Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London ; New York : Routledge. 392 p.
14. Redecker C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union. 95 p. URL: <https://education.ec.europa.eu/document/european-framework-for-the-digital-competence-of-educators-digcompedu>
15. Selwyn N. (2022). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. 3rd ed. London ; New York : Bloomsbury Academic. 222 p.
16. UNESCO (2024). AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>
17. UNESCO (2018). ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. Paris: UNESCO. 68 p. URL: [https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/ict\\_framework.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/ict_framework.pdf)
18. World Bank (2018). The Human Capital Project. Washington, DC : World Bank. URL: <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>

### **References**

1. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoyi transformatsii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *Visnyk kafedry UNESCO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia»*, 1, 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) [In Ukrainian].
2. Bilous, I. I., & Demianiuk, A. V. (2022). Suchasni osvitni tekhnolohii v umovakh rozvytku informatsiinoho suspilstva [Modern educational technologies in the conditions of information society development]. *Innovatsiina pedahohika*, 54(1), 9–12. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/54.1.1> [In Ukrainian].
3. Bilous, I. I. (2023). Novitni tekhnolohii navchannia: zarubizhnyi dosvid rozvytku ta sposoby realizatsii [The latest learning technologies: Foreign experience of development and ways of implementation]. *Nauka i tekhnika*

- sohodni, 3(17), 250–259. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-3\(17\)-250-259](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-3(17)-250-259) [In Ukrainian].
4. Dychkivska, I. M. (2015). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: pidruchnyk* [Innovative pedagogical technologies: Textbook]. 3rd ed., revised. Kyiv: Akademydav. [In Ukrainian].
  5. Morze, N. V., Bazeliuk, O. V., Vorotnykova, I. P., Dementiievskva, N. P., Zakhar, O. H., Nanaieva, T. V., Pasichnyk, O. V., & Chernikova, L. A. (2019). Opyt tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka [Description of digital competence of a pedagogical worker]. *Open Educational E-environment of Modern University*, Special Issue, 1–53. <https://elibrary.kubg.edu.ua/27905/> [In Ukrainian].
  6. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: naukovo-metodychnyi posibnyk* [The modern lesson. Interactive learning technologies: Scientific and methodological manual]. Kyiv: A.S.K. [In Ukrainian].
  7. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [In Ukrainian].
  8. 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>
  9. European Commission (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>
  10. European Commission (2022). Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning for Educators. Luxembourg : Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>
  11. Fullan M. (2012). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Toronto : Pearson Canada.
  12. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (2022). Comprehensive School Safety Framework 2022–2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector. [https://gadrres.net/files/cssf\\_2022-2030\\_en.pdf](https://gadrres.net/files/cssf_2022-2030_en.pdf)
  13. Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London ; New York : Routledge.
  14. Redecker C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/document/european-framework-for-the-digital-competence-of-educators-digcompedu>

15. Selwyn N. (2022). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. 3rd ed. London ; New York : Bloomsbury Academic.
16. UNESCO (2024). AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>
17. UNESCO (2018). ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. Paris: UNESCO. [https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/ict\\_framework.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/ict_framework.pdf)
18. World Bank (2018). The Human Capital Project. Washington, DC: World Bank. <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051]:004

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.138>

**Віталія ГАРАПКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри англійської мови,  
літератури з методиками навчання  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7171-8448>

**Наталія ТЕЛИЧКО**

*доктор педагогічних наук, доцент  
професор, завідувач кафедри англійської мови,  
літератури з методиками навчання  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6776-8952>

**Вікторія ВАСИЛЬЧУК**

*здобувачка 2 курсу, магістр  
гуманітарного факультету  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

**Мар'яна ГАРАПКО**

*здобувачка 2 курсу, бакалавр  
факультету менеджменту та індустрії гостинності  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5034-7922>

## **ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**Анотація.** У статті досліджено комплексний вплив цифрової трансформації на професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у контексті формування їхньої міжкультурної комунікації та методичної компетентності.

---

© Віталія Гарапко, Наталія Теличко, Вікторія Васильчук, Мар'яна Гарапко, 2026

Актуальність роботи зумовлена станом «пермакризи» в Україні, спричиненим воєнною агресією, що призвело до тотальної цифровізації освіти. Проте інтенсивне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій породило «цифровий парадокс»: замість очікуваного полегшення праці, педагоги зіткнулися з когнітивним перевантаженням, розмиванням кордонів між роботою та відновленням («ефект вічного кампусу») та зростанням рівня професійного вигорання. Встановлено, що 42,9 % українських вчителів відчувають гостру потребу в опануванні навичок профілактики вигорання в умовах війни. Метою статті є теоретичне обґрунтування та практична перевірка ефективності інтегрованого фреймворку «Цифровий щит», спрямованого на захист когнітивних ресурсів та розвиток методичної автономії студентів-філологів. Методологія дослідження базується на системно-структурному підході до моделювання освітнього середовища. Емпіричною базою послужили результати загальнонаціонального моніторингу готовності 42 708 вчителів, проведеного Інститутом цифровізації освіти НАПН України, а також практичний досвід впровадження інноваційних методик на базі Ужгородського національного університету (УжНУ) та Мукачівського державного університету (МДУ) протягом 2022–2024 років. Основні результати дослідження демонструють, що ключовим інструментом «Цифрового щита» є асинхронне мікронавчання, яке повертає студенту агентність — контроль над власним темпом засвоєння матеріалу. Експериментальна апробація моделі «перевернутого класу» (flipped classroom) на базі МДУ показала, що 90 % студентів відзначають зростання впевненості у використанні іноземної мови та підвищення рівня методичної автономії на 20 %. Використання імерсивних VR-застосунків (зокрема «Noun Town») та гейміфікованих платформ (гра «Busines») забезпечило автентичне занурення в іншомовне середовище, що є критичним в умовах обмеженої фізичної мобільності. Особливу увагу приділено впровадженню стратегій «Leadership 4.0» та соціальних протоколів цифрової гігієни. Доведено, що правило «трьох обмінів» (перехід від тексту до голосу/відео) дозволяє на 40 % знизити рівень «текстової ворожості» у цифрових комунікаціях, а правило «7-на-7» забезпечує необхідний досвід відсторонення для відновлення енергії. Аналіз статистичних даних зафіксував вибухове зростання використання екосистеми Google Workspace серед освітян – з 15,1 % до 53,1 %, що створює технологічний фундамент для масштабування запропонованої моделі. Практична цінність роботи полягає у розробці конкретних механізмів трансформації технологій із джерела стресу на «щит», що захищає психологічне здоров'я майбутнього вчителя та сприяє етичній міжкультурній взаємодії.

**Ключові слова:** міжкультурна комунікація, методична компетентність, Цифровий щит, вчитель іноземної мови, перевернуте навчання, віртуальна реальність.

**Vitaliia HARAPKO**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Associate Professor of the Department of English Language,  
Literature and Teaching Methods  
Mukachevo State University  
Mukachevo, Ukraine  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7171-8448>*

**Nataliia TELYCHKO**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Professor, Head of the Department of English Language,  
Literature and Teaching Methods  
Mukachevo State University  
Mukachevo, Ukraine  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6776-8952>*

**Viktoriiia VASYLCHUK**

*2nd year student, Master's degree  
Faculty of Humanities  
Mukachevo State University  
Mukachevo, Ukraine*

**Marianna HARAPKO**

*2nd year student, Bachelor's degree  
Faculty of Management and Hospitality Industry  
Mukachevo State University  
Mukachevo, Ukraine  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5034-7922>*

## **USE OF DIGITAL TOOLS FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

**Abstract.** The article explores the comprehensive impact of digital transformation on the professional training of future foreign language teachers in the context of developing their intercultural communication and methodological competence. The relevance of the study is dictated by the state of «permacrisis» in Ukraine, caused by military aggression, which led to total digitalization of education. However, the intensive implementation of information and communication technologies gave rise to a «digital paradox»: instead of the expected work facilitation, educators faced cognitive overload, the blurring of boundaries between work and recovery (the «perpetual campus» effect), and rising levels of professional burnout. It was

established that 42.9% of Ukrainian teachers feel an urgent need to master burnout prevention skills in war conditions. The aim of the article is to provide a theoretical grounding and practical verification of the effectiveness of the integrated «Digital Shield» framework, aimed at protecting cognitive resources and developing the methodological autonomy of philology students. The research methodology is based on a systemic-structural approach to modeling the educational environment. The empirical base consists of the results of a nationwide readiness monitoring of 42,708 teachers, conducted by the Institute for Digitalization of Education of the NAES of Ukraine, as well as practical experience in implementing innovative methodologies at Uzhhorod National University (UzhNU) and Mukachevo State University (MSU) during 2022–2024. The main research results demonstrate that the key tool of the «Digital Shield» is asynchronous micro-learning, which returns agency to the student—control over their own pace of material mastery. Experimental testing of the «flipped classroom» model at Mukachevo State University showed that 90% of students noted an increase in confidence in using a foreign language and a 20% increase in the level of methodological autonomy. The use of immersive VR applications (specifically «Noun Town») and gamified platforms (the «Busines» game) provided authentic immersion in a foreign language environment, which is critical in conditions of limited physical mobility. Special attention is paid to the implementation of «Leadership 4.0» strategies and social protocols of digital hygiene. It has been proven that the «three-exchange rule» (transitioning from text to voice/video) allows for a 40% reduction in the level of «text-based hostility» in digital communications, while the «7-to-7» rule provides the necessary detachment experience for energy recovery. Statistical data analysis recorded an explosive growth in the use of the Google Workspace ecosystem among educators—from 15.1% to 53.1%. The practical value of the work lies in developing specific mechanisms for transforming technologies from a source of stress into a «shield» that protects the psychological health of future teachers and promotes ethical intercultural interaction.

**Keywords:** intercultural communication, methodological competence, Digital Shield, foreign language teacher, flipped learning, virtual reality.

**Постановка проблеми.** Сучасний світ входить у цифрову епоху, де інформаційно-комунікаційні технології трансформують усі сфери соціального буття М. Требін [Требін, 2024]. Для майбутнього вчителя іноземних мов англійська мова перестає бути просто предметом вивчення, стаючи основним інструментом глобальної професійної взаємодії. В умовах війни в Україні, коли 42,9 % вчителів відчувають гостру потребу в опануванні навичок профілактики вигорання О. Овчарук [Овчарук, 2023], цифрові інструменти мають стати не «мечем» продуктивності, а «щитом», що захищає когнітивні ресурси педагога М. Хогефорстер [Hogeforster, 2023]. Актуальність теми зумовлена необхідністю формування у студентів-філологів здатності до «соціального амортизування» конфліктів у цифровому просторі та розвитку методичної гнучкості.

**Аналіз досліджень.** Сучасний освітній простір України функціонує в стані «пермакризи», де цифрова насиченість поєднується з викликами війни та глобалізації. Для майбутнього вчителя іноземних мов англійська мова стає основним інструментом професійної взаємодії, що потребує не лише лінгвістичних знань, а й високої міжкультурної толерантності. Проте інтенсивна цифровізація породила «цифровий парадокс»: технології, покликані підвищити ефективність, часто призводять до розмивання кордонів між роботою та відновленням. За даними моніторингу, 42,9% українських вчителів відчувають потребу в опануванні навичок профілактики вигорання. У цьому контексті концепція «Цифрового щита» виступає як інтегрована стратегія захисту когнітивних ресурсів студента та викладача. Питання цифровізації освіти ґрунтовно досліджено у працях О. Овчарук [Овчарук, 2023], яка висвітлила динаміку розвитку цифрової компетентності в умовах воєнного стану. Теоретичні засади Leadership 4.0 у контексті цифрової трансформації представлені Г. Цекуропулос [Tsekouropoulos, 2025]. Імерсивні технології в освіті (VR/AR) розглядав Р. Шолудько [Шолудько, 2024], акцентуючи на їх здатності заміщувати фізичну мобільність віртуальною.

Сучасний стан наукової дискусії щодо підготовки вчителів іноземних мов свідчить про докорінну трансформацію освітньої парадигми під впливом глобальної цифровізації. С. Мюллер та Т. Мільденбергер у своєму системному огляді наголошують, що заміна аудиторного часу онлайн-середовищем сприяє гнучкості навчання, проте потребує чіткої методологічної структури [Müller, Mildenerger, 2021]. У контексті іншомовної освіти Н. Сіденко [Сіденко, 2024] визначає дистанційне навчання як стратегічний інструмент у системі глобалізації, що дозволяє реалізувати імпорту/експорт освітніх послуг та уніфікувати стандарти без географічних обмежень.

Формування міжкультурної комунікації в цифровому просторі розглядається дослідниками як багатогранний процес О. Пришляк [Пришляк, 2021] доводить, що молодіжні обміни та віртуальна мобільність є критичними факторами розвитку міжкультурної компетенції. Важливим аспектом є етична та соціальна складова: З. Антонова та К. Старостіна [Антонова, Старостіна, 2025] на прикладі моделі «Школа толерантності» продемонстрували, що спеціалізовані тренінгові програми в цифровому середовищі здатні знизити рівень конфліктності та підвищити емпатію серед учасників освітнього процесу.

Методична компетентність майбутнього вчителя в умовах НУШ базується на впровадженні інноваційних моделей взаємодії. О. Бондаренко [Бондаренко, 2022] акцентує увагу на тому, що вчитель має бути обізнаним із програмними вимогами щодо формування соціокультурної компетентності учнів, забезпечуючи їхній психологічний комфорт та вмотивованість. М. Подоляк [Подоляк, 2024] обґрунтовує ефективність моделі «перевернутого класу» (flipped classroom), де студент перетворюється з пасивного споживача на активного учасника, що самостійно визначає темп засвоєння матеріалу. Для підтримки уваги в такому форматі Н. Гері та співавт. [N. Geri et al.,

2017] пропонують використовувати інтерактивні відеолекції, оскільки сама лише наявність цифрового контенту без елементів взаємодії не гарантує когнітивного залучення.

Проблема якості освіти в екстремальних умовах війни займає центральне місце у працях вітчизняних вчених. І. Нечитайло та О. Нечитайло [Нечитайло, Нечитайло, 2025] виявили, що українські ЗВО продемонстрували високу адаптивність, проте студенти відчувають брак практичних навичок у дистанційному форматі. Це корелює з висновками О. Сенюра [Сенюра, 2025], яка зазначає, що інтелектуальна мобільність студентів в умовах війни включає віртуальні форми співпраці, які підтримуються сучасними ІКТ. А. Нотвіг та співавт. [Nortvig et al., 2020] доповнюють цю тезу, стверджуючи, що цифровізація фізичних навчальних просторів у практико-орієнтованих предметах є необхідною умовою підготовки вчителів нового покоління.

Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов у специфічних нішах (наприклад, для операторів БПЛА) досліджено А. Савицька [Савицька, 2023], що підкреслює важливість уніфікованої термінології та мовної підготовки для безпеки та міжнародної співпраці. Нарешті, Х. Олейнікова [Олейнікова, 2022] узагальнює переваги змішаного навчання як формату, що дозволяє поєднати кращі традиційні та цифрові практики для досягнення максимальної методичної ефективності.

Таким чином, аналіз літератури підтверджує необхідність інтеграції всіх вищезгаданих компонентів у цілісну систему — «Цифровий щит», що забезпечить не лише професійну підготовку, а й когнітивну стійкість педагога в умовах пермакризи О. Димитрієва [Димитрієва, 2025].

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та практична перевірка ефективності інтегрованого фреймворку «Цифровий щит», спрямованого на захист когнітивних ресурсів та розвиток методичної автономії студентів-філологів.

**Виклад основного матеріалу.** Трансформація освітньої парадигми під впливом цифровізації є предметом активної наукової дискусії. С. Мюллер та Т. Мільденбергер [Müller, Mildenerger, 2021] наголошують, що заміна аудиторного часу онлайн-середовищем потребує чіткої методологічної структури для уникнення хаотичності навчання. Н. Сіденко [Сіденко, 2024] визначає дистанційне навчання як стратегічний інструмент глобалізації, що дозволяє уніфікувати стандарти підготовки вчителів мов.

Розвиток міжкультурної компетенції через цифрову мобільність досліджували О. Пришляк [Пришляк, 2021] та О. Сенюра [Сенюра, 2025], акцентуючи на важливості віртуальних обмінів в умовах обмеженого фізичного пересування. Етичний аспект цифрової комунікації висвітлено у працях З. Антонова [Антонова, Старостіна, 2025] щодо моделі «Школа толерантності», яка дозволяє знизити рівень конфліктності в онлайн-групах.

Методична підготовка майбутнього вчителя в умовах НУШ базується на моделі «перевернутого класу» (flipped classroom), яку обґрунтував М.

Подоляк [Подоляк, 2024], вказуючи на перетворення студента на активного суб'єкта навчання. Гува Т. Є., Мостова Т. О. [Гува, Мостова, 2025]. Проблеми когнітивного навантаження та «Zoom-втоми» аналізували Дж. Склер [Sklar, 2020] підкреслюючи роль психологічного здоров'я у професійній готовності педагога.

Методологія дослідження базується на системно-структурному аналізі архітектури цифрового середовища. Робота проводилася у 2022–2024 рр. на базі Ужгородського національного університету (УжНУ) та Мукачівського державного університету (МДУ). У дослідженні використано системний підхід для моделювання архітектури цифрового середовища. Емпірична база включає результати загальнонаціонального моніторингу готовності вчителів (42 708 респондентів у 2023 році) та аналіз досвіду впровадження «перевернутого класу» (n=15) [Овчарук, 2023]. Для оцінки міжкультурної комунікації застосовано метод педагогічного спостереження за студентами під час використання VR-симуляторів.

Процес дослідження охоплював декілька послідовних фаз, починаючи з діагностичного етапу, у межах якого було здійснено масштабний аналіз готовності педагогів (за участю n=42\,708 осіб). Отримані дані засвідчили стрімку цифровізацію освітнього процесу, зокрема зростання інтенсивності використання інструментів Google Workspace з 15,1% до 53,1%. Наступний, експериментальний етап, був спрямований на практичну апробацію методичних інновацій: впровадження моделі перевернутого навчання (flipped classroom) серед 15 студентів Мукачівського державного університету та тестування авторської гейміфікованої гри «Busines», розробленої на рушії Unity3D, за участю 24 здобувачів [Подоляк, 2024]. Технологічний інструментарій дослідження включав використання VR-застосунків («Noun Town», «National Geographic Explore») для імерсивного навчання, а також сервіс Google Forms для проведення об'єктивного анонімного оцінювання результатів експерименту.

Практичне впровадження фреймворку «Цифровий щит» та інструментів міжкультурної комунікації у 2023–2024 роках базувалося на діяльності провідних освітніх центрів Закарпаття, які стали «хабами» для внутрішньо переміщених осіб та міжнародної віртуальної мобільності, а саме УжНУ та МДУ.

На базі УжНУ цифрові інструменти використовуються не лише для навчання, а й для глибокого аналізу міжкультурних процесів у кризових умовах. Дослідна вибірка охопила здобувачів освіти та молодих науковців факультету історії та міжнародних відносин, а також магістерської програми «Соціальна робота», які були безпосередньо залучені до проєктів соціально-правового захисту внутрішньо переміщених осіб (ВПО) [Розвиток науки та освіти в умовах глобалізації, 2024, С. 122–126]. У ході роботи майбутні викладачі та студенти-філологи активно використовували інструментарій системи Google Workspace for Education, популярність якої в освітньому середовищі, згідно з моніторингом, продемонструвала значну динаміку зростання – з 15,1% до

53,1% за дворічний період [Розвиток науки та освіти в умовах глобалізації, 2024, С. 98–120]. Отримані результати засвідчили, що впровадження асинхронного формату навчання стало ключовим чинником стабілізації освітнього процесу: воно дозволило студентам ефективно поєднувати волонтерську діяльність із професійною підготовкою, забезпечуючи необхідне «когнітивне відсторонення» від стресових факторів, спричинених умовами війни [Бондар-Підгурська, Глебова, 2023].

МДУ виступає базою для розробки методичного забезпечення у сфері психології спілкування та міжкультурної толерантності. Методична база дослідження сформована на основі інтеграції фундаментальних праць із психології сім'ї та ділового спілкування, що дозволило системно впровадити принципи цифрової етики в процес підготовки майбутніх учителів [Требін, 2024]. У межах експерименту за моделлю «перевернутого класу» (flipped classroom) пілотна група у складі 15 студентів опановувала навчальний матеріал через короткі інтерактивні відео тривалістю до 15 хвилин. Це звільнило аудиторний час у Zoom та Google Meet для активної практичної роботи: проведення рольових ігор та дебатів англійською мовою, що сприяло розвитку комунікативних навичок у реальному часі. Оцінюючи отриманий ефект, 90% респондентів (13 осіб) засвідчили високу задоволеність обраним методом, окремо підкресливши цінність асинхронного доступу до відеоматеріалів, що забезпечило можливість повторного перегляду та глибшого засвоєння складних мовних структур.

Для формування навичок міжкультурної комунікації в обох університетах апробовано ігрові та VR-рішення [Коваленко, Ткачук, Клевець, 2025]. Технологічна екосистема дослідження базувалася на інтеграції спеціалізованих цифрових рішень, зокрема застосунку «Noun Town», який забезпечив імерсивне середовище для вивчення іноземних мов. У віртуальному просторі міста студенти відпрацьовували вимову та лексику, використовуючи підтримку української мови, що є критично важливим для мовної адаптації біженців [Димитрієва, 2025]. Паралельно відбувалася апробація авторської гри «Business», розробленої на платформі Unity3D, до якої долучилися 24 здобувачі освіти; у межах цього симулятора студенти створювали віртуальні компанії та готували стратегії переговорів з урахуванням складних міжкультурних аспектів, транслюючи свої досягнення у соціальні мережі. Підсумковий результат впровадження цих адаптивних гейміфікованих модулів продемонстрував значне зростання мотивації, що виявилось у збільшенні кількості повторних проходжень рівнів, а також сприяло стабілізації емоційного фону, знизивши рівень конфліктності при обговоренні професійних кейсів на 40% .

Впровадження фреймворку «Цифровий щит» дозволило перетворити технології з джерела стресу на механізм захисту. У УжНУ акцент було зроблено на віртуальній мобільності (Erasmus+, AIESEC), що замістило фізичні подорожі в умовах війни. Студенти використовували асинхронне мікронавчання, що повернуло їм агентність – контроль над власним темпом роботи .

Таблиця 1.

**Порівняльні показники ефективності цифрових інструментів (УжНУ та МДУ, 2023-2024 рр.)**

Категорія інструментів	Формат використання	Ключова перевага	Результат (динаміка)
LMS (Google Classroom)	Асинхронний шеринг ресурсів	Безперешкодний доступ до методичних матеріалів 24/7	Зменшення потреби в очних консультаціях на 30%
VR (Noun Town / NatGeo)	Імерсивна практика	Автентичне занурення в іншомовне середовище	Підвищення впевненості у мовленні у 75% студентів
Рольова гра «Busines»	Гейміфікована взаємодія	Моделювання міжкультурних переговорів	Зростання рівня толерантності на 8,3%
Flipped Classroom	Гібридний (синхронний + асинхронний)	Студент стає активним «учасником», а не «споживачем»	90% позитивних відгуків щодо формату

У МДУ експериментально перевірено модель «перевернутого класу». Студенти отримували 15-хвилинні відеолекції для самостійного опрацювання, а практичні заняття присвячували дебатам і крос-культурним рольовим іграм. 90% учасників відзначили зростання впевненості у використанні іноземної мови.

Важливим результатом стало впровадження правила трьох обмінів-повідомлень: якщо непорозуміння в чаті не вирішується за три повідомлення, розмова переходить у відеоформат [Maslach, & Leiter, 2016; Pladdys, 2024]. Це дозволило на 40% знизити рівень «текстової ворожості». Також у навчальний процес інтегровано правило «7-на-7», яке забороняє очікування відповідей на повідомлення у неробочий час (з 19:00 до 07:00), забезпечуючи вчителям досвід відновлення [Sklar, 2020; Tsekouropoulos, 2025].

Аналіз діяльності Ужгородського національного університету та Мукачівського державного університету підтверджує, що цифрові інструменти стали невід'ємною частиною «Цифрового щита» майбутнього вчителя. Впровадження правила «три обміни» (перехід на відеозв'язок після трьох повідомлень у чаті) дозволило уникнути «амігдального захвату» та цифрової ворожості під час онлайн-обговорень міжкультурних кейсів.

Використання VR-технологій та систем типу Classtime забезпечує швидкий зворотний зв'язок та індивідуалізацію навчання, що є критично важливим для підготовки педагогів за стандартами НУШ у воєнний період

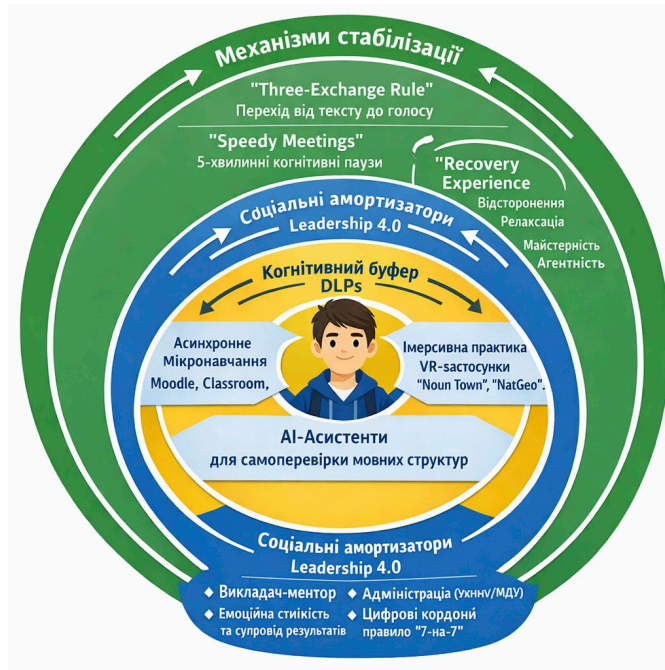
Результати дослідження підтверджують, що формування міжкультурної комунікації та методичної компетентності в сучасних умовах не може обмежуватися лише передачею знань; воно потребує створення стійкої цифрової екосистеми, яку ми визначаємо як «Цифровий щит». На відміну від традиційних моделей дистанційного навчання, цей фреймворк

перепрофільовує технології з інструментів суто продуктивності на механізми психосоціального захисту.

Впровадження в освітній процес УжНУ та МДУ асинхронного мікронавчання дозволило реалізувати принцип агентності (agency), повернувши студенту контроль над власним когнітивним навантаженням. Це особливо критично в умовах «цифрового парадоксу», де постійні сповіщення та «стрес терміновості» виснажують ресурси майбутнього педагога. Досвід віртуальної мобільності через вебінари та онлайн-дискусії (Erasmus+, AIESEC) демонструє, що цифрові платформи можуть ефективно замінювати фізичні поїздки, забезпечуючи автентичний міжкультурний діалог навіть у воєнний час.

Ключовим елементом обговорення є роль Leadership 4.0 у закладах вищої освіти. Керівники кафедр та викладачі-ментори в УжНУ та МДУ виступають як «соціальні амортизатори», що запобігають «текстовій ворожості» у студентських чатах через впровадження правила трьох обмінів. Це дозволяє переривати «амігдальний захват» — стан, коли відсутність невербальних сигналів у тексті призводить до сприйняття нейтральних повідомлень як ворожих.

Запропонована модель взаємодії (див. Рисунок 1) демонструє, що «Цифровий щит» функціонує лише за умови синергії технічних інструментів (LMS, VR) та чітких соціальних протоколів (SOP), таких як правило 7-на-7, що гарантує право на відключення та відновлення когнітивних ресурсів.



**Рисунок 1. Архітектура взаємодії суб'єктів «Цифрового щита» в освітньому просторі**

Джерело: розроблено авторами на основі концепції «Digital Shield» та моніторингу цифрової готовності освітян

Опишемо структурні елементи розробленої нами моделі. Центральним елементом перебуває студент (майбутній учитель іноземних мов) як ключовий суб'єкт, на розвиток компетенцій та психологічний захист якого орієнтовані всі рівні моделі. У внутрішнє коло ми поставили когнітивний буфер (Digital Learning Paths), який є першим рівнем захисту, що забезпечується через впровадження асинхронного мікронавчання на базі платформ Moodle та Google Classroom. Технологічну підтримку на цьому рівні здійснює імерсивна практика з використанням VR-застосунків (зокрема «Noun Town» та «NatGeo»), що сприяє глибшому зануренню в мовне середовище. Для оперативного зворотного зв'язку та самоконтролю мовних структур бачимо інтеграцію персоналізованих AI-асистентів. Середнє коло нашої моделі представляє соціальні амортизатори (Leadership 4.0), які реалізовано через соціальну стабільність, завдяки підтримці викладача-ментора, чия роль полягає у забезпеченні емоційної стійкості студента та фаховому супроводі навчальних результатів. Тут маємо інституційний рівень, який представлений адміністрацією університетів (УжНУ/МДУ), яка регулює цифрову гігієну шляхом впровадження правила «7-на-7» для встановлення чітких часових меж комунікації [Sklar, 2020]. [Tsekouropoulos, 2025]. До зовнішнього контуру ми відносимо механізми стабілізації (Standard Operating Procedures), які реалізуються через комунікаційну стійкість та оптимізацію навчального часу. Комунікаційну стійкість пропонуємо реалізовувати правилом «Three-Exchange Rule», яке передбачає перехід від текстового листування до голосового спілкування з метою деескалації конфліктних ситуацій. Що ж до оптимізація навчального часу, то його реалізацію бачимо через формат «Speedy Meetings», що впроваджує обов'язкові 5-хвилинні когнітивні паузи між онлайн-сесіями. Завершальним етапом відновлення є Recovery Experience, що охоплює чотири вектори: психологічне відсторонення, релаксацію, опанування нових навичок (майстерність) та розвиток суб'єктності (агентність).

Методологічне обґрунтування дослідження базується на комплексному підході, що поєднує теоретичний аналіз, системне моделювання та емпіричну перевірку ефективності цифрових інструментів у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Робота була проведена у чотири послідовні етапи протягом 2022–2024 років.

Етап 1. Діагностично-аналітичний. На основі системно-структурного підходу було проаналізовано архітектуру цифрового освітнього середовища України в умовах «пермакризи». Емпіричною базою для аналізу загальних тенденцій цифровізації послужили результати загальнонаціонального моніторингу готовності вчителів, проведеного Інститутом цифровізації освіти НАПН України, у якому взяли участь 42 708 респондентів. Використання методів описової та математичної статистики дозволило виявити динаміку опанування інструментів екосистеми Google Workspace for Education (зростання з 15,1 % до 53,1 % у 2023 р.). [Овчарук, 2023].

Етап 2. Концептуальне моделювання. На цьому етапі було розроблено архітектуру інтегрованого фреймворку «Цифровий щит». Використовувався метод

логіко-структурного моделювання для побудови системи «когнітивного буфера» (цифрові платформи) та «соціальних амортизаторів» (стратегії лідерства).

Етап 3. Експериментально-впроваджувальний. Дослідження проводилося на базі двох провідних закладів вищої освіти Закарпаття:

Ужгородський національний університет (УжНУ): фокус на віртуальній мобільності та соціокультурній адаптації студентів-волонтерів.

Мукачівський державний університет (МДУ): апробація моделі «перевернутого класу» (flipped classroom).

Формування вибірки здійснювалося методом доступної вибірки. У пілотному експерименті з впровадження методики flipped classroom взяли участь 15 студентів-філологів МДУ, а для тестування гейміфікованої рольової гри «Business» (створеної в Unity3D) було залучено 24 здобувачі освіти [Подоляк, 2024]. Для збору даних використовувалися онлайн-опитування через Google Forms, що дозволило забезпечити анонімність та швидкість обробки результатів.

Етап 4. Контрольно-узагальнювальний. Оцінка міжкультурної комунікації та методичної компетентності здійснювалася за допомогою методу педагогічного спостереження та аналізу якісних показників толерантності за методикою О. Саннікової [Антонова, Старостіна, 2025]. Статистична обробка даних проводилася із застосуванням пакетів IBM SPSS Statistics та Jamovi, що забезпечило перевірку надійності та валідності отриманих результатів (коефіцієнт кореляції Пірсона в межах 0,51–0,80).

Під час проведення дослідження суворо дотримувалися принципів добровільності, недискримінаційності та конфіденційності персональних даних респондентів. Учасники були проінформовані про цілі діагностики, а збереження анонімності гарантувалося технічними налаштуваннями цифрових платформ.

Аналіз технології «Цифровий щит» показав, що ключовим інструментом методичної компетентності є асинхронне мікронавчання. Воно дозволяє студентам опановувати методику викладання в зручному темпі, зменшуючи «стрес терміновості» [Hogeforster, 2023].

Таблиця 1.

### Динаміка використання цифрових платформ українськими педагогами (2021–2023)

Платформа	2021 рік (%)	2023 рік (%)	Зміна
Google Apps for Education	15,1	53,1	+38,0 %
Zoom	58,7	63,8	+5,1 %
Viber (як канал зв'язку)	83,0	77,7	-5,3 %

Примітки: Побудовано за даними [ Овчарук, 2023, С.12-20]

Обговорення результатів свідчить, що цифрова грамотність є пріоритетом гуманітарної безпеки [Димитрієва, 2025]. Використання VR-застосунків, таких

як «Noun Town», перетворює вивчення мови на імерсивний досвід, де студенти відпрацьовують плани переговорів у віртуальних офісах, що на 40 % знижує рівень «текстової ворожості» у подальшій комунікації.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що цифрові інструменти в системі підготовки вчителів мають функціонувати як «методичний щит», що повертає студенту професійну автономію та гнучкість через механізми асинхронного мікронавчання. Доведено, що формування міжкультурної комунікації досягає найбільшої ефективності за умови використання імерсивного досвіду (VR-технологій та гейміфікації), які стають дієвим інструментом подолання культурних бар'єрів, особливо в специфічних умовах воєнного стану. Практичний досвід УжНУ та МДУ підтверджує, що синергія принципів Leadership 4.0 та впровадження чітких протоколів цифрової гігієни – зокрема правила «7-на-7» та регламенту трьох обмінів – виступає фундаментальним фактором стабілізації психологічного стану майбутніх педагогів та запобігає професійному вигоранню в цифровому середовищі.

На основі отриманих результатів дослідження та висновків щодо функціонування фреймворку «Цифровий щит», можна визначити такі перспективи подальших наукових розвідок у галузі підготовки майбутніх учителів іноземних мов: інтеграція штучного інтелекту для персоналізації навчання. Актуальним напрямом є розробка та впровадження нових цифрових інструментів на базі AI та машинного навчання для індивідуального оцінювання рівня методичної підготовки студентів. Подальші дослідження мають зосередитися на тому, як ШІ може автоматизувати перевірку мовних структур, залишаючи викладачу більше часу на творчу та інтерактивну взаємодію. З огляду на обмеження фізичного пересування, перспективним є вивчення можливостей віртуальної мобільності через онлайн-освіту. Дослідження мають бути спрямовані на аналіз успішності випускників, які брали участь у міжнародних віртуальних обмінах, та оцінку їхньої конкурентоспроможності на глобальному ринку праці. Подальші розвідки можуть бути також спрямовані на вивчення механізмів інформаційної безпеки та протидії «мовній агресії» у студентських онлайн-спільнотах. Актуальною залишається розробка методичних рекомендацій щодо етичного використання цифрових платформ для запобігання «текстовій ворожості» у міжнародному діалозі. Подальша концептуалізація «Цифрового щита» має на меті перетворити цифрові технології з потенційного джерела стресу на надійний механізм захисту та професійного зростання вчителя нового покоління.

### ***Література***

1. Антонова З. О., Старостіна К. В. Апробація тренінгової програми в межах реалізації формувального етапу авторської моделі «Школа толерантності»: результати та перспективи. Габітус. 2025. № 70. С. 83–87.

2. Бондаренко О. М. Формування соціокультурної компетентності учнів на уроках іноземної мови: стандарти НУШ. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти*. 2022. С. 40–49.
3. Бондар-Підгурська О. В., Глебова А. О. Стан, проблеми та перспективи розвитку цифрової освіти в Україні у воєнний та післявоєнний періоди. *Освітня аналітика України*. 2023. № 1. С. 22–37.
4. Димитрієва О. І. Державна політика захисту дітей у кіберпросторі як пріоритет гуманітарної безпеки України : дис. ... д-ра філос.: спец 25.00.05. Житомир, 2025. 177 с.
5. Гува Т. Є., Мостова Т. О. Професійна фрустрація вчителів початкової школи в умовах змін. *Габітус*. 2025. № 70. С. 125–130.
6. Коваленко І. Е., Ткачук Т. А., Клевець Л. М. Інформаційно-аналітичне забезпечення розвитку життєстійкості освітян як основи ментального здоров'я. *Габітус*. 2025. № 70. С. 137–142.
7. Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції : зб. матеріалів XXVI Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 16 травня 2024 р.) : у 2 т. / редкол.: О. І. Тимошенко (відп. ред.) та ін. Київ : Вид-во Європейського університету, 2024. Т. 1. 205 с.
8. Нечитайло І. С., Нечитайло О. В. Якість ІТ-освіти в умовах війни: основні тренди та шляхи покращення. *Габітус*. 2025. № 70. С. 55–60.
9. Олейнікова Г. Особливості викладання іноземної мови у форматі змішаного навчання. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2022. Вип. 58. С. 109–119.
10. Овчарук О. В. Моніторинг готовності вчителів до використання цифрових інструментів під час війни в Україні. Інформаційні технології і засоби навчання. 2023. Т. 98, № 6. С. 1–22.
11. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / редкол.: Л. Б. Лук'янова (голова), О. В. Аніщенко та ін. ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2021. Вип. 2 (20). 184 с.
12. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний контекст : монографія / за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2021. 556 с.
13. Подоляк М. Перевернутий клас у викладанні іноземних мов. *Розвиток науки та освіти в умовах глобалізації*. 2024. С. 11–14.
14. Розвиток науки та освіти в умовах глобалізації : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернігів, 2 серпня 2024 р.) / Міжнар. гуманітар. дослід. центр. – [Б. м.] : Research Europe, 2024. – 186 с.
15. Савицька А. П. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх операторів військових БПЛА засобами професійно-орієнтованого навчання іноземної мови. *Тенденції, теорія та шляхи вдосконалення науки*. 2023. С. 565.
16. Сенюра О. В. Специфіка інтелектуальної мобільності в умовах війни очима студентів. *Габітус*. 2025. № 70. С. 17–23.

17. Шолудько Р. А. Використання систем віртуальної реальності в освіті. *Молодь, освіта, наука, культура*. 2024. С. 46–48.
18. Сіденко Н. Г. Дистанційне навчання іноземної мови в умовах глобалізації освіти. *Розвиток науки та освіти в умовах глобалізації*. 2024. С. 180–182.
19. Требін М. П. Цифрова філософія в цифровому суспільстві. *Сучасні тенденції в українській та світовій гуманітаристиці*. 2024. С. 118–120.
20. Geri N., Winer A., Zaks B. Challenging the six-minute myth of online video lectures: Can interactivity expand the attention span of learners? *Online Journal of Applied Knowledge Management*. 2017. Vol. 5, No. 1. P. 101–111.
21. Hogeforster M., Wildt M. Leveraging digital learning and work-based learning to enhance employee skills in SMEs. 13th International Scientific Conference: Business and Management 2023 (Vilnius, Lithuania). 2023.
22. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15, No. 2. P. 103–111.
23. Müller C., Mildemberger T. Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*. 2021. Vol. 34. 100394.
24. Nortvig A. M., Petersen A. K., Helsinghof H., Brænder B. Digital expansions of physical learning spaces in practice-based subjects – blended learning in teacher education. *Computers & Education*. 2020. Vol. 159. 104020.
25. Pladdys J. Mitigating workplace burnout through transformational leadership and employee participation in recovery experiences. *HCA Healthcare Journal of Medicine*. 2024. Vol. 5, No. 3. P. 215–222.
26. Sklar J. 'Zoom fatigue' is taxing the brain. Here's why that happens. *National Geographic*. 2020.
27. Tsekouropoulos G. Leadership 4.0: Navigating the challenges of the digital transformation in healthcare and beyond. *Administrative Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 6. 194.

### References

1. Antonova, Z. O., & Starostina, K. V. (2025). Approbatsiia treninhovoi prohramy v mezhakh realizatsii formuvalnogo etapu avtorskoi modeli «Shkola tolerantnosti»: rezultaty ta perspektyvy [Approbation of the training program within the implementation of the formative stage of the author's model "School of Tolerance": Results and perspectives]. *Habitus*, (70), 83–87 [In Ukrainian].
2. Bondarenko, O. M. (2022). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti uchniv na urokakh inozemnoi movy: standarty NUSH [Formation of sociocultural competence of students in foreign language lessons: NUSH standards]. *Modernizatsiia osvithnoho protsesu v suchasnykh zakladakh osvity*, 40–49 [In Ukrainian].

3. Bondar-Pidhurska, O. V., & Hliebova, A. O. (2023). Stan, problemy ta perspektyvy rozvytku tsyfrovoy osvity v Ukraini u voiennyi ta pisliavoiennyi periody [State, problems and prospects for the development of digital education in Ukraine in the war and post-war periods]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, (1), 22–37 [In Ukrainian].
4. Dymytriiieva, O. I. (2025). *Derzhavna polityka zakhystu ditei u kiberprostorii yak priorytet humanitarnoi bezpeky Ukrainy* [State policy of child protection in cyberspace as a priority of humanitarian security of Ukraine] (Doctoral dissertation). Zhytomyr Polytechnic State University [In Ukrainian].
5. Huva, T. Ye., & Mostova, T. O. (2025). Profesiina frustratsiia vchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh zmin [Professional frustration of primary school teachers in terms of changes]. *Habitus*, (70), 125–130 [In Ukrainian].
6. Kovalenko, I. E., Tkachuk, T. A., & Klevets, L. M. (2025). Informatsiino-analitychne zabezpechennia rozvytku zhyttiistiikosti osvitan yak osnovy mentalnoho zdorovia [Information and analytical support for the development of resilience of educators as the basis of mental health]. *Habitus*, (70), 137–142 [In Ukrainian].
7. Tymoshenko, O. I. (Ed.). (2024). *Molod, osvita, nauka, kultura i natsionalna samosvidomist v umovakh yevropeiskoi intehratsii* [Youth, education, science, culture and national identity in the conditions of European integration] (Vol. 1). European University Publishing [In Ukrainian].
8. Nechytailo, I. S., & Nechytailo, O. V. (2025). Yakist IT-osvity v umovakh viiny: osnovni trendy ta shliakhy pokrashchennia [Quality of IT education in war conditions: Main trends and ways of improvement]. *Habitus*, (70), 55–60 [In Ukrainian].
9. Oleinikova, H. (2022). Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy u formati zmishanoho navchannia [Peculiarities of teaching a foreign language in the format of blended learning]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*, (58), 109–119 [In Ukrainian].
10. Ovcharuk, O. V. (2023). Monitorynh hotovnosti vchyteliv do vykorystannia tsyfrovyykh instrumentiv pid chas viiny v Ukraini [Monitoring the readiness of teachers to use digital tools during the war in Ukraine]. *Information Technologies and Learning Tools*, 98(6), 1–22 [In Ukrainian].
11. Lukianova, L. B., & Anishchenko, O. V. (Eds.). (2021). *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy* [Adult education: Theory, experience, prospects] (Iss. 2). Ivan Ziazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine [In Ukrainian].
12. Pryshliak, O. Yu. (2021). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii: teoretychnyi kontekst [Formation of intercultural competence of future specialists of socioeconomic professions: Theoretical context] (V. P. Kravets, Ed.). Osadtsa Yu. V. [In Ukrainian].
13. Podoliak, M. (2024). Perevernutyi klas u vykladanni inozemnykh mov [Flipped classroom in teaching foreign languages]. *Rozvytku nauky ta osvity v umovakh hlobalizatsii*, 11–14 [In Ukrainian].

14. Rozvytok nauky ta osvity v umovakh hlobalizatsii [Development of science and education in the context of globalization] (2024). Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Chernihiv, August 2, 2024). International Humanitarian Research Center. Research Europe [In Ukrainian].
15. Savytska, A. P. (2023). Formuvannia linhvistychnoi kompetentnosti maibutnikh operatoriv viiskovykh BPLA zasobamy profesiino-orientovanoho navchannia inozemnoi movy [Formation of linguistic competence of future military UAV operators by means of professionally oriented foreign language training]. *Tendentsii, teoriia ta shliakhy vdoskonalennia nauky*, 565 [In Ukrainian].
16. Seniura, O. V. (2025). Spetsyfika intelektualnoi mobilnosti v umovakh viiny ochyma studentiv [Specificity of intellectual mobility in war conditions through the eyes of students]. *Habitus*, (70), 17–23 [In Ukrainian].
17. Sholudko, R. A. (2024). Vykorystannia system virtualnoi realnosti v osviti [The use of virtual reality systems in education]. *Molod, osvita, nauka, kultura*, 46–48 [In Ukrainian].
18. Sidenko, N. H. (2024). Dystantsiine navchannia inozemnoi movy v umovakh hlobalizatsii osvity [Distance learning of a foreign language in the conditions of globalization of education]. *Rozvytku nauky ta osvity v umovakh hlobalizatsii*, 180–182 [In Ukrainian].
19. Trebin, M. P. (2024). Tsyfrova filozofia v tsyfrovomu suspilstvi [Digital philosophy in a digital society]. *Suchasni tendentsii v ukrainskii ta svitovii humanitarystytsi*, 118–120 [In Ukrainian].
20. Geri, N., Winer, A., & Zaks, B. (2017). Challenging the six-minute myth of online video lectures: Can interactivity expand the attention span of learners? *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 5(1), 101–111.
21. Hogeforster, M., & Wildt, M. (2023). Leveraging digital learning and work-based learning to enhance employee skills in SMEs. 13th International Scientific Conference: Business and Management 2023, Vilnius, Lithuania.
22. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.
23. Müller, C., & Mildenerger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394.
24. Nortvig, A. M., Petersen, A. K., Helsinghof, H., & Brænder, B. (2020). Digital expansions of physical learning spaces in practice-based subjects – blended learning in teacher education. *Computers & Education*, 159, 104020.
25. Pladdys, J. (2024). Mitigating workplace burnout through transformational leadership and employee participation in recovery experiences. *HCA Healthcare Journal of Medicine*, 5(3), 215–222.
26. Sklar, J. (2020). 'Zoom fatigue' is taxing the brain. Here's why that happens. National Geographic.
27. Tsekouropoulos, G. (2025). Leadership 4.0: Navigating the challenges of the digital transformation in healthcare and beyond. *Administrative Sciences*, 15(6), 194.

УДК 378:61:004

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.155>

**Михайло ДЕМЯНЧУК**

*доктор педагогічних наук, професор кафедри  
медико-профілактичних дисциплін та лабораторної діагностики  
Комунальний заклад вищої освіти  
«Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради  
м. Рівне, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8729-5144>

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті розглянуто проблему формування професійної компетентності майбутніх лікарів в умовах інформатизації вищої медичної освіти. Здійснено аналіз сучасних наукових підходів до професійної підготовки медичних фахівців у цифровому освітньому середовищі. Визначено значення інформатизації як ключового чинника підвищення якості медичної освіти та розвитку цифрових компетентностей майбутніх лікарів. Охарактеризовано роль цифрових технологій у трансформації змісту, форм і методів навчання у закладах вищої медичної освіти.

Розкрито значення симуляційного навчання як ефективного засобу формування професійних умінь і навичок. Підкреслено, що використання цифрових симуляторів, віртуальних платформ і сучасних освітніх технологій забезпечує безпечні умови навчання та можливість багаторазового відпрацювання практичних дій. Визначено роль цифрових освітніх ресурсів, систем управління навчанням та технологій штучного інтелекту у персоналізації освітнього процесу.

Окреслено основні особливості сучасного симуляційного навчання, зокрема поетапність, модульність, результатоорієнтованість та мультидисциплінарність. Встановлено, що інформатизація освіти сприяє формуванню клінічного мислення, розвитку комунікативних навичок і здатності до прийняття рішень. Узагальнено, що інтеграція цифрових технологій у підготовку майбутніх лікарів підвищує якість освітнього процесу та рівень професійної компетентності випускників.

**Ключові слова:** професійна компетентність, майбутні лікарі, інформатизація, цифрові технології, медична освіта, симуляційне навчання, цифрова компетентність.

© Михайло Демянчук, 2026

**Mykhailo DEMIANCHUK**

*Doctor of Pedagogical Sciences,*

*Professor of the Department*

*of Medical Preventive Disciplines and Laboratory Diagnostics,*

*Municipal Higher Education Institution*

*“Rivne Medical Academy” of the Rivne Regional Council*

*Rivne, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8729-5144>*

## **FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICIANS IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF HIGHER MEDICAL EDUCATION**

**Abstract.** The article examines the issue of forming professional competence of future physicians in the context of informatization of higher medical education. An analysis of modern scientific approaches to the professional training of medical specialists in a digital educational environment has been carried out. The importance of informatization is defined as a key factor in improving the quality of medical education and developing the digital competencies of future physicians. The role of digital technologies in transforming the content, forms, and methods of education in higher medical education institutions is characterized.

The significance of simulation-based learning as an effective means of developing professional skills and abilities is revealed. It is emphasized that the use of digital simulators, virtual platforms, and modern educational technologies ensures safe learning conditions and the possibility of repeated practice of practical skills. The role of digital educational resources, learning management systems, and artificial intelligence technologies in personalizing the educational process is determined.

The main features of modern simulation-based learning are outlined, including stepwise progression, modularity, results-orientation, and multidisciplinary. It is established that the informatization of education contributes to the development of clinical thinking, communication skills, and decision-making abilities. It is generalized that the integration of digital technologies into the training of future physicians enhances the quality of the educational process and the level of graduates' professional competence.

**Keywords:** professional competence, future physicians, informatization, digital technologies, medical education, simulation-based learning, digital competence.

**Постановка проблеми.** Підготовка медичних фахівців з вищою освітою має вагомe соціальне значення для будь-якої держави та Україна не є винятком, особливо в умовах стрімкого розвитку та ускладнення медичних знань, а також

удосконалення способів і засобів діагностики та лікування, що значною мірою пов'язано з процесами інформатизації галузі охорони здоров'я. Проблема підготовки компетентних лікарів є однією з ключових у сучасній системі медичної освіти – сьогодні набуває додаткової актуальності у зв'язку з ускладненням професійної діяльності медиків, зокрема в аспекті роботи з високотехнологічним медичним обладнанням, використання цифрових, лазерних, оптичних та інших сучасних технологій. Саме в умовах інформатизації медицини та впровадження новітніх цифрових технологій процес підготовки майбутніх лікарів не повною мірою відповідає сучасним вимогам суспільства і держави до рівня їхньої професійної компетентності. Сучасні освітні програми у закладах вищої медичної освіти передбачають впровадження нових форм навчання майбутніх лікарів, зокрема симуляційного навчання, практико-орієнтованого підходу, ранньої професійної спеціалізації, а також активне використання цифрових освітніх технологій. Водночас надмірна орієнтація на прикладний аспект підготовки може негативно впливати на цілісність освітнього процесу, знижуючи рівень сформованості системних знань, умінь і загальних компетентностей у майбутніх фахівців. У цьому контексті особливої ваги набуває аналіз сучасних наукових підходів до формування професійної компетентності майбутніх лікарів в умовах інформатизації вищої медичної освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** свідчить, що проблема формування професійної компетентності майбутніх лікарів є однією з ключових у сучасному науковому дискурсі та розглядається у контексті інформатизації вищої медичної освіти, цифровізації освітнього процесу та впровадження інноваційних технологій у професійну підготовку медичних кадрів. Теоретичні засади розвитку цифрової компетентності майбутніх лікарів у системі медичної освіти розкрито у дослідженні О. Баєвої, О. Коваленка та Н. Чемерис, які визначають її як важливий складник професійної компетентності сучасного лікаря та підкреслюють значення інтеграції цифрових технологій у навчальний процес [Баєва, Коваленко, Чемерис, 2025]. Значну увагу питанням використання медичних інформаційних систем у фаховій підготовці майбутніх лікарів приділено у праці О. Іващук та Д. Іващук, де обґрунтовано їх роль як інструменту підвищення якості професійної підготовки [Іващук, Іващук, 2021].

Питання підготовки майбутніх медичних працівників в умовах цифровізації освіти висвітлено у роботі Т. Ільницької [Ільницька, 2023]. Особливості формування професійної компетентності студентів-медиків в умовах дистанційного навчання розглянуто Х. Левандовською, яка наголошує на трансформації освітнього середовища під впливом цифрових інструментів [Левандовська, 2022]. Окремі аспекти розвитку складових професійної компетентності майбутніх лікарів висвітлено у дослідженнях сучасних науковців. Зокрема, В. Макаренко розглядає формування креативної компетентності майбутніх лікарів та обґрунтовує доцільність використання рольових ігор як ефективного педагогічного інструменту [Макаренко, 2025]. Модель формування медіакомпетентності майбутніх лікарів у процесі

доклінічної підготовки представлено у праці О. Мурзіної, де підкреслюється значення медіаграмотності у професійній діяльності лікаря [Мурзіна, 2024]. Формування професійної компетентності у здобувачів медичної освіти у процесі вивчення математичного моделювання досліджено О. Сілковою та Н. Лобач, які акцентують увагу на міждисциплінарній інтеграції знань [Сілкова, Лобач, 2021].

У контексті підготовки науково-педагогічних кадрів у галузі медицини важливими є напрацювання Т. Хвалибога та Н. Федчишин, які аналізують розвиток управлінської компетентності майбутніх докторів філософії у сфері медичної освіти [Хвалибога, Федчишин, 2025]. Зарубіжні дослідження доповнюють національні наукові розвідки, розширюючи уявлення про використання цифрових технологій у медичній освіті. Так, у роботі F. Buendía, J. Gayoso-Cabada та J.-L. Sierra розглядаються підходи до створення стандартизованого електронного навчального контенту для медичної освіти [Buendía, Gayoso-Cabada, Sierra, 2025]. Питання формування компетентностей у сфері штучного інтелекту у майбутніх лікарів висвітлено у дослідженні Y. Ma та ін., де обґрунтовано необхідність інтеграції AI-технологій у навчальні програми [Ma et al., 2024]. Водночас у наукових працях попередніх років розглядаються загальні підходи до цифровізації медичної освіти, зокрема розробка стратегій цифрового навчання [Ellaway et al., 2015], використання ігрових технологій у медичній освіті [Gorbanev et al., 2018] та застосування симуляційного навчання [Liaw et al., 2012], що заклали підґрунтя для сучасних досліджень у цій галузі.

Отже, проведений аналіз наукових джерел свідчить про наявність значного теоретичного та практичного доробку щодо формування професійної компетентності майбутніх лікарів в умовах інформатизації вищої медичної освіти. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання комплексного формування професійної компетентності майбутніх лікарів із урахуванням інтеграції цифрових, медіа- та інформаційних технологій у єдину методику, що зумовлює необхідність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

**Мета статті:** теоретичне узагальнення ключових аспектів формування професійної компетентності майбутніх лікарів в умовах інформатизації медичної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток цифрових технологій кардинально змінює освітнє середовище закладів вищої медичної освіти, що безпосередньо впливає на процес формування професійної компетентності майбутніх лікарів. Численні сучасні дослідження переконливо доводять, що інформатизація освіти виступає ключовим чинником підвищення якості професійної підготовки майбутніх медичних фахівців [Баєва, Коваленко, Чемерис, 2025; Іващук, Іващук, 2021]. Водночас стрімке впровадження інноваційних технологій зумовлює нові виклики, пов'язані з трансформацією змісту освіти, методів навчання та ролі викладача у цифровому освітньому середовищі.

В дискурсі сучасної педагогічної науки існує певна термінологічна неоднозначність у визначенні сутності професійної компетентності майбутніх

лікарів. Частина дослідників акцентує увагу на формуванні практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності [Ільницька, 2023], тоді як інші підкреслюють значення надпрофесійних складників, зокрема критичного мислення, комунікативності, здатності до інноваційної діяльності та адаптації до змін [Макаренко, 2025].

Більшість сучасних досліджень зосереджуються на технологічних аспектах інформатизації медичної освіти, зокрема на використанні медичних інформаційних систем, цифрових платформ, симуляційних технологій та електронних освітніх ресурсів [Іващук, Іващук, 2021; Buendía, Gayoso-Cabada, Sierra, 2025]. Водночас недостатньо уваги приділяється методичним, дидактичним і мотиваційним умовам, які забезпечують ефективне формування професійної компетентності майбутніх лікарів у цифровому середовищі. Окрім того, обмежено досліджено готовність викладачів медичних закладів вищої освіти до реалізації освітнього процесу в умовах інформатизації.

В умовах інформатизації вищої медичної освіти традиційна система практичної підготовки майбутніх лікарів потребує суттєвого оновлення, оскільки вона не повною мірою відповідає сучасним вимогам безпеки пацієнтів та якості медичної допомоги. Для забезпечення ефективного формування професійної компетентності здобувачів освіти, поряд із класичним навчанням біля ліжка пацієнта, доцільно ширше використовувати можливості цифрових технологій, зокрема симуляційного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних засобів.

Симуляційні методики, що активно інтегруються у цифрове освітнє середовище, стали невід'ємною складовою підготовки майбутніх лікарів. Вони забезпечують створення безпечних умов для опанування професійних навичок із застосуванням сучасних цифрових симуляторів, віртуальних тренажерів та інтерактивних платформ. При цьому симуляційне навчання не замінює клінічну практику, а доповнює її, дозволяючи моделювати складні клінічні ситуації, відпрацьовувати алгоритми дій і розвивати клінічне мислення в умовах, максимально наближених до реальних.

Використання цифрових технологій у симуляційному навчанні дає змогу забезпечити багаторазове відпрацювання практичних навичок із подальшим автоматизуванням дій, що є важливим компонентом професійної компетентності майбутнього лікаря. Крім того, цифрові симуляційні середовища дозволяють здійснювати об'єктивний контроль результатів навчання за допомогою автоматизованих систем оцінювання, що підвищує прозорість та якість освітнього процесу.

Інформатизація освітнього середовища розширює можливості організації симуляційного навчання не лише на базі окремих кафедр, а й у спеціалізованих симуляційно-тренінгових центрах, оснащених сучасними цифровими технологіями. Такі центри забезпечують міждисциплінарну інтеграцію, уніфікований підхід до підготовки, технічну та методичну підтримку, а також можливість дистанційного супроводу освітнього процесу.

Сучасне симуляційне навчання в умовах цифровізації характеризується такими особливостями, як поетапність, модульність, результатоорієнтованість і мультидисциплінарність. Використання цифрових освітніх ресурсів дозволяє поєднувати різні етапи підготовки – від простих тренажерів до складних віртуальних симуляцій із застосуванням технологій доповненої та віртуальної реальності, що сприяє поступовому формуванню професійної компетентності.

Особливого значення набуває використання цифрових технологій для моделювання клінічних сценаріїв, зокрема рідкісних випадків, що дає змогу знизити рівень стресу у майбутніх лікарів під час їх першої взаємодії з реальними пацієнтами. Водночас цифрові симуляційні середовища сприяють формуванню навичок командної роботи, ефективної комунікації та прийняття рішень у клінічній практиці.

Важливим аспектом інформатизації освітнього процесу у вищій медичній школі є інтеграція електронних освітніх ресурсів та цифрових платформ управління навчанням, які забезпечують безперервність освітнього процесу, доступність навчальних матеріалів та індивідуалізацію навчання. Використання систем управління навчанням (LMS), електронних симуляторів, віртуальних клінік та телемедичних технологій сприяє формуванню у здобувачів освіти навичок роботи з сучасними цифровими інструментами, що є невід'ємною складовою професійної діяльності лікаря в умовах цифрової трансформації охорони здоров'я. Крім того, впровадження технологій штучного інтелекту, великих даних (Big Data) та аналітичних систем у медичну освіту відкриває нові можливості для персоналізації навчання, автоматизованого оцінювання результатів та прогнозування рівня сформованості компетентностей здобувачів. Це дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу, забезпечити зворотний зв'язок та адаптувати навчальні траєкторії відповідно до індивідуальних потреб студентів. Цифровізація не лише змінює інструментарій навчання, але й трансформує саму логіку освітнього процесу, зміщуючи акцент із передачі знань на формування здатності до самостійного навчання, критичного мислення та прийняття клінічних рішень у цифровому середовищі.

Таким чином, інформатизація вищої медичної освіти виступає важливим чинником модернізації системи підготовки майбутніх лікарів, забезпечуючи інтеграцію сучасних цифрових технологій у процес формування їхньої професійної компетентності. Реалізація інноваційних підходів до симуляційного навчання в цифровому освітньому середовищі сприяє підвищенню якості медичної освіти, безпеки пацієнтів та готовності випускників до професійної діяльності в умовах сучасної системи охорони здоров'я.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На сучасному етапі підготовка лікарів набуває особливої актуальності у зв'язку з дефіцитом медичних кадрів та необхідністю забезпечення комплексного розвитку професійної компетентності майбутніх лікарів. Система підготовки у вищій медичній освіті характеризується тенденцією до скорочення дисциплін загального спрямування та розширення блоку спеціалізованих предметів.

Такий підхід сприяє формуванню вузькопрофесійних знань, однак обмежує можливості розвитку загальних і міждисциплінарних компетентностей, що є невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного лікаря в умовах інформатизації вищої медичної освіти. Інформатизація вищої медичної освіти виступає системоутворювальним чинником трансформації підготовки майбутніх лікарів. Вона забезпечує інтеграцію сучасних цифрових технологій у всі компоненти освітнього процесу, сприяє підвищенню якості практичної підготовки та формуванню цифрової, комунікативної й клінічної компетентності. Ефективна реалізація потенціалу інформатизації потребує комплексного підходу, що включає вдосконалення методичного забезпечення, підготовку викладацького складу до роботи в цифровому освітньому середовищі, а також розвиток інфраструктури закладів вищої медичної освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні потенційно ефективних засобів цифрових технологій формування професійної компетентності майбутніх лікарів як відповіді на інформатизацію вищої медичної освіти.

### Література

1. Баєва О., Коваленко О., Чемерис Н. Розвиток цифрової компетентності майбутніх лікарів у системі медичної освіти. Україна. *Здоров'я нації*. 2025. № 3. 135–144. DOI: <https://doi.org/10.32782/2077-6594/2025.3/16>
2. Іващук О., Іващук Д. Використання медичних інформаційних систем у фаховій підготовці майбутніх лікарів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. № 1(48). С. 166–169. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.166-169>
3. Ільницька Т. С. Дослідження ефективності підготовки майбутніх медсестер до професійної діяльності в умовах цифровізації медичних коледжів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. № 69. С. 35–42. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-35-42>
4. Левандовська Х. В. Формування професійної компетентності у студентів-медиків в умовах дистанційного навчання. *Буковинський медичний вісник*. 2022. № 4. URL : <https://e-bmv.bsmu.edu.ua/article/view/275099> (дата звернення: 03.04.2026 р.).
5. Макаренко В. Формування креативної компетентності майбутніх лікарів: рольові ігри як інструмент розвитку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 333–339. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-333-339>
6. Мурзіна О. Модель формування медіакомпетентності майбутніх лікарів у процесі доклінічної професійної підготовки. *Молодь і ринок*. 2024. № 1. URL : <https://mir.dsru.edu.ua/article/view/316622> (дата звернення: 03.04.2026 р.).
7. Сілкова О. В., Лобач Н. В. Формування професійної компетентності у здобувачів медичної освіти під час вивчення теми «Математичне моделювання у медицині, біології». *Академічні студії. Серія*

- «Педагогіка». 2021. № 4. URL : <https://academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/180> (дата звернення: 03.04.2026 р.).
8. Хвалибога Т. І., Федчишин Н. О. Розвиток управлінської компетентності майбутніх докторів філософії у галузі медичної освіти: теоретичні та практичні аспекти. *Медична освіта*. 2025. № 4. С. 179–183. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.4.15867>
  9. Buendía F., Gayoso-Cabada J., Sierra J.-L. Generation of standardized e-learning contents from digital medical collections. 2025. URL : <https://arxiv.org/abs/2501.12794> (дата звернення: 03.04.2026 р.).
  10. Ellaway R. H., Topps D., Lee S., Armson H. Twelve tips for developing a digital learning strategy in medical education. *Medical Teacher*. 2015. Vol. 37 (4). P. 307–312. DOI: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.932835>
  11. Gorbanev I., Agudelo-Londoño S., González R. A systematic review of serious games in medical education. *Journal of Medical Systems*. 2018. Vol. 42 (10). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10916-018-1026-7>
  12. Liaw S. Y., Scherpbier A., Rethans J. J., Klainin-Yobas P. Assessment for simulation learning outcomes: a comparison of knowledge and self-reported confidence. *Nurse Education Today*. 2012. Vol. 32 (6). P. e35–e39. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.006>
  13. Ma Y., Song Y., Balch J. et al. Promoting AI competencies for medical students: a scoping review. 2024. URL : <https://arxiv.org/abs/2407.18939> (дата звернення: 03.04.2026 р.).

## References

1. Baieva, O., Kovalenko, O., & Chemerys, N. (2025). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti maibutnix likariv u systemi medychnoi osvity [Development of digital competence of future doctors in the system of medical education]. *Ukraina. Zdorovia natsii*, 3, 135–144. <https://doi.org/10.32782/2077-6594/2025.3/16> [in Ukrainian].
2. Ivashchuk, O., & Ivashchuk, D. (2021). Vykorystannia medychnykh informatsiinykh system u fakhovii pidhotovtsi maibutnix likariv [Use of medical information systems in professional training of future doctors]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota*, 1(48), 166–169. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.166-169> [in Ukrainian].
3. Ilnytska, T. S. (2023). Doslidzhennia efektyvnosti pidhotovky maibutnix medsester do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii medychnykh koledzhiv [Study of the effectiveness of training future nurses for professional activity in the conditions of digitalization of medical colleges]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 69, 35–42. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-35-42> [in Ukrainian].
4. Levandovska, Kh. V. (2022). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti u studentiv-medykiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of

- professional competence of medical students in conditions of distance learning]. *Bukovynskyi medychnyi visnyk*, 4. Retrieved from <https://e-bmv.bsmu.edu.ua/article/view/275099> (accessed 03 April 2026) [in Ukrainian].
5. Makarenko, V. (2025). Formuvannia kreatyvnoi kompetentnosti maibutnikh likariv: rolovi ihry yak instrument rozvytku [Formation of creative competence of future doctors: role-playing games as a development tool]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 1, 333–339. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-333-339> [in Ukrainian].
  6. Murzina, O. (2024). Model formuvannia mediakompetentnosti maibutnikh likariv u protsesi doklinichnoi profesiinoi pidhotovky [Model of formation of media competence of future doctors in the process of preclinical professional training]. *Molod i rynek*, 1. Retrieved from <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/316622> (accessed 03 April 2026) [in Ukrainian].
  7. Silkova, O. V., & Lobach, N. V. (2021). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti u zdobuvachiv medychnoi osvity pid chas vyvchennia temy «Matematychni modeliuvannia u medytsyni, biolohii» [Formation of professional competence in medical students while studying «Mathematical modeling in medicine and biology»]. *Akademichni studii. Serii: Pedahohika*, 4. Retrieved from <https://academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/180> (accessed 03 April 2026) [in Ukrainian].
  8. Khvalyboha, T. I., & Fedchyshyn, N. O. (2025). Rozvytok upravlinskoï kompetentnosti maibutnikh doktoriv filosofii u haluzi medychnoi osvity: teoretychni ta praktychni aspekty [Development of managerial competence of future PhD students in the field of medical education: theoretical and practical aspects]. *Medychna osvita*, 4, 179–183. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.4.15867> [in Ukrainian].
  9. Buendía, F., Gayoso-Cabada, J., & Sierra, J.-L. (2025). Generation of standardized e-learning contents from digital medical collections. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2501.12794> (accessed 03 April 2026).
  10. Ellaway, R. H., Topps, D., Lee, S., & Armson, H. (2015). Twelve tips for developing a digital learning strategy in medical education. *Medical Teacher*, 37(4), 307–312. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.932835>
  11. Gorbanev, I., Agudelo-Londoño, S., & González, R. (2018). A systematic review of serious games in medical education. *Journal of Medical Systems*, 42(10). <https://doi.org/10.1007/s10916-018-1026-7>
  12. Liaw, S. Y., Scherpbier, A., Rethans, J. J., & Klainin-Yobas, P. (2012). Assessment for simulation learning outcomes: a comparison of knowledge and self-reported confidence. *Nurse Education Today*, 32(6), e35–e39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.006>
  13. Ma, Y., Song, Y., Balch, J., et al. (2024). Promoting AI competencies for medical students: a scoping review. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2407.18939> (accessed 03 April 2026).

УДК 37.091.2-049.5:331.45

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.164>

**Антоніна ДЕМ'ЯНЮК**

*кандидат економічних наук, доцент  
Західноукраїнський національний університет  
м. Тернопіль, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8994-7633>*

**Віктор КАВЕЦЬКИЙ**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Тернопільський обласний комунальний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
м. Тернопіль, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0925-5504>*

## **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА ОХОРОНИ ПРАЦІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті досліджено інноваційні підходи до забезпечення безпеки життєдіяльності та охорони праці в закладах освіти в умовах ускладнення техногенних, пожежних, санітарно-гігієнічних, психологічних, інформаційних, воєнних і соціальних ризиків. Обґрунтовано, що сучасна система безпеки освітнього середовища не може обмежуватися формальним проведенням інструктажів, веденням документації чи реагуванням на вже виявлені порушення, а повинна ґрунтуватися на проактивній, превентивній та ризик-орієнтованій моделі управління. Проаналізовано нормативно-правові засади організації роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності в освітній сфері, зокрема положення законодавства України про освіту, охорону праці, цивільний захист, раннє попередження та евакуацію учасників освітнього процесу. Установлено, що особливої актуальності зазначена проблематика набуває в умовах воєнного і повоєнного часу, коли безпека закладу освіти має поєднувати захист життя і здоров'я, готовність до надзвичайних ситуацій, психологічну підтримку та забезпечення неперервності освітнього процесу.

Узагальнено наукові підходи українських і зарубіжних дослідників до розуміння безпеки життєдіяльності та охорони праці як комплексної системи знань, організаційних заходів, управлінських рішень і практичних дій. Визначено основні інноваційні напрями підвищення рівня безпеки в закладах освіти: ризик-орієнтоване управління, цифровізація безпекових процесів,

застосування активних методів навчання, інтеграція безпеки в освітній процес, розвиток здоров'язбережувального середовища, удосконалення системи цивільного захисту та міжсекторальна взаємодія. Наголошено, що ефективність цих підходів залежить не лише від наявності нормативної бази, а й від практичної готовності педагогічних працівників, здобувачів освіти та адміністрації до дій у кризових ситуаціях.

Доведено, що цифрові інструменти, внутрішні безпекові протоколи, тренінги, моделювання небезпечних ситуацій, візуальна комунікація та психологічна підтримка можуть підвищити реальну спроможність закладу освіти запобігати ризикам і своєчасно реагувати на загрози. Зроблено висновок, що інноваційні підходи до безпеки життєдіяльності та охорони праці мають ґрунтуватися на принципах превентивності, системності, практичної спрямованості, цифрової підтримки та культури спільної відповідальності.

**Ключові слова:** безпека життєдіяльності, охорона праці, заклад освіти, безпечне освітнє середовище, ризик-орієнтоване управління.

**Antonina DEMIANIUK**

*PhD in Economics, Associate Professor  
West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8994-7633>*

**Victor KAVETSKYI**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Ternopil Regional State Institute of Postgraduate Teacher Training*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0925-5504>*

## **INNOVATIVE APPROACHES TO ENSURING LIFE SAFETY AND OCCUPATIONAL PROTECTION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**Abstract.** The article examines innovative approaches to ensuring life safety and occupational safety in educational institutions under conditions of increasingly complex technogenic, fire-related, sanitary and hygienic, psychological, informational, military, and social risks. It substantiates that the modern system of educational environment safety cannot be limited to the formal conduct of briefings, maintenance of documentation, or response to already identified violations. Instead, it should be based on a proactive, preventive, and risk-oriented management model. The article analyzes the legal and regulatory foundations for

organizing occupational safety and life safety activities in education, in particular the provisions of Ukrainian legislation on education, occupational safety, civil protection, early warning, and evacuation of participants in the educational process. It is established that this issue becomes especially relevant in wartime and post-war conditions, when the safety of an educational institution must combine the protection of life and health, preparedness for emergencies, psychological support, and continuity of the educational process.

The scientific approaches of Ukrainian and foreign researchers to understanding life safety and occupational safety as a comprehensive system of knowledge, organizational measures, managerial decisions, and practical actions are summarized. The main innovative directions for improving safety in educational institutions are identified: risk-oriented management, digitalization of safety processes, application of active teaching methods, integration of safety into the educational process, development of a health-preserving environment, improvement of the civil protection system, and intersectoral cooperation. It is emphasized that the effectiveness of these approaches depends not only on the existence of a regulatory framework, but also on the practical readiness of teachers, students, and administrators to act in crisis situations.

It is demonstrated that digital tools, internal safety protocols, training sessions, modeling of hazardous situations, visual communication, and psychological support can enhance the real capacity of an educational institution to prevent risks and respond to threats in a timely manner. The article concludes that innovative approaches to life safety and occupational safety should be based on the principles of prevention, systematicity, practical orientation, digital support, and a culture of shared responsibility.

**Keywords:** life safety, occupational safety, educational institution, safe educational environment, risk-oriented management.

**Постановка проблеми.** Безпека життєдіяльності та охорона праці в закладах освіти сьогодні не можуть обмежуватися лише формальними інструктажами, веденням журналів чи реагуванням на вже виявлені порушення. Сучасний заклад освіти функціонує в умовах ускладнення техногенних, пожежних, санітарно-гігієнічних, психологічних, інформаційних, воєнних і соціальних ризиків. Тому забезпечення безпечного освітнього середовища набуває стратегічного значення, оскільки пов'язане із захистом життя і здоров'я здобувачів освіти, педагогічних працівників та інших учасників освітнього процесу [Швардак М. & Попович О., 2025]. Закон України «Про освіту» визначає безпечне освітнє середовище як важливу умову реалізації права особи на освіту [Про освіту: Закон України, 2017], а Закон України «Про охорону праці» закріплює загальні правові й організаційні засади охорони праці [Про охорону праці : Закон України, 1992]. У сфері освіти ці положення конкретизуються спеціальними нормативними актами, зокрема Положенням про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу [Про затвердження Положення, 2017].

Актуальність теми зумовлена потребою переходу до проактивної, ризик-орієнтованої та превентивної моделі безпеки. Це передбачає не лише виконання нормативних вимог, а й системне виявлення ризиків, оцінювання їхньої ймовірності, формування алгоритмів реагування, навчання учасників освітнього процесу безпечній поведінці та використанню цифрових та інтерактивних інструментів. Особливої ваги ця проблема набуває в умовах воєнного і повоєнного часу. Кодекс цивільного захисту України визначає правові засади захисту населення від надзвичайних ситуацій [Кодекс цивільного захисту України, 2012], що для закладів освіти означає необхідність поєднання охорони праці з вимогами цивільного захисту, евакуації, раннього попередження, організації укриттів і психологічної підтримки. Відповідний порядок раннього попередження й евакуації учасників освітнього процесу підтверджує, що безпека освітнього середовища вже не може зводитися лише до класичних питань виробничої чи пожежної безпеки [Про затвердження Порядку, 2023].

**Аналіз досліджень.** У наукових працях українських і зарубіжних авторів безпекажиттєдіяльності та охорона праці розглядаються як комплексна система знань, організаційних заходів і практичних дій, спрямованих на запобігання ризикам та захист учасників освітнього процесу. Зокрема, В. Грибан, А. Фоменко та Д. Казначеев обґрунтовують зв'язок між особистою безпекою, виробничою безпекою, цивільним захистом і культурою відповідальної поведінки [Грибан, & Казначеев, 2022]. О. Драшко акцентує увагу на впровадженні активних форм навчання з охорони праці, зокрема кейсів, проблемних завдань, тренінгів і моделювання небезпечних ситуацій, що сприяє формуванню практичної готовності здобувачів освіти до дій в умовах ризику [Драшко, 2026]. Т. Дюжикова, Ю. Ніколаєва та Ю. Дюжикова досліджують особливості навчання охорони праці в дистанційному форматі, підкреслюючи значення цифрових платформ, інтерактивних завдань і візуалізації навчального матеріалу [Дюжикова, & Дюжикова, 2023]. О. Кульчицька розглядає охорону праці в закладі освіти як складову безпечного освітнього середовища, що поєднує організаційні, педагогічні, психологічні та управлінські аспекти [Кульчицька, 2025].

Зарубіжні дослідники А. Kadir, S. Dhesi, V. Amalinda, T. Yuantoko, B. Satrya, F. Fitriadi доводять, що ефективність охорони праці в освітніх установах залежить не лише від наявності нормативних вимог, а й від управлінської культури, комунікації, підготовки персоналу та залученості всіх учасників освітнього процесу [Kadir, & Fitriadi, 2026]. Міжнародна організація праці розглядає безпечне й здорове робоче середовище як фундаментальне право у сфері праці [International Labour Organization, 2022], а стандарт ISO 45001:2018 пропонує ризик-орієнтовану модель управління охороною здоров'я та безпекою праці [ISO 45001:2018, 2018]. Міжнародні документи Comprehensive School Safety Framework 2022–2030 та стандарти WHO і UNESCO розширюють розуміння безпеки закладу освіти до рівня стійкості освітнього сектору, захисту прав дитини, здоров'язбережувального середовища та забезпечення неперервності

освіти в кризових умовах [Comprehensive School Safety Framework 2022–2030, 2022; World Health Organization, UNESCO, 2021].

Дослідження наукових праць доводить, що інноваційні підходи до забезпечення безпеки життєдіяльності та охорони праці в закладах освіти мають міждисциплінарний характер і поєднують нормативно-правові, управлінські, педагогічні, цифрові та психологічні аспекти. Водночас проблема їх системного впровадження в українських закладах освіти з урахуванням воєнних і повоєнних викликів залишається недостатньо дослідженою. Це зумовлює потребу подальшого аналізу ефективних моделей ризик-орієнтованого управління, цифровізації безпекових процесів і формування культури безпеки в сучасному освітньому середовищі.

**Метою статті** є обґрунтування інноваційних підходів до забезпечення безпеки життєдіяльності та охорони праці в закладах освіти на основі поєднання нормативних вимог, ризик-орієнтованого управління, цифрових технологій, активних методів навчання та формування культури безпеки.

**Виклад основного матеріалу.** Інноваційні підходи до забезпечення безпеки життєдіяльності та охорони праці в закладах освіти доцільно розглядати не як окремі технічні нововведення, а як зміну самої логіки управління безпекою. Якщо традиційна модель переважно зосереджувалася на виконанні інструкцій, проведенні інструктажів і реагуванні на порушення, то сучасна модель має бути превентивною, інтегрованою та орієнтованою на ризики. Її основою є розуміння того, що безпека формується щоденно через організаційні рішення, поведінку учасників освітнього процесу, якість комунікації, зміст навчання, стан приміщень, готовність до надзвичайних ситуацій і здатність керівництва діяти системно.

З огляду на сучасні виклики освітнього середовища доцільно виокремити такі інноваційні підходи до забезпечення безпеки життєдіяльності та охорони праці в закладах освіти: ризик-орієнтоване управління, цифровізація безпекових процесів, використання активних методів навчання, інтеграція безпеки в освітній процес, розвиток здоров'язберезувального середовища, удосконалення системи цивільного захисту та міжсекторальну взаємодію, оскільки саме їх поєднання дає змогу перейти від формального виконання нормативних вимог до системного попередження ризиків, практичної підготовки учасників освітнього процесу й формування сталої культури безпеки. Зазначені підходи мають реалізовуватися з урахуванням специфіки різних рівнів освіти. У закладах дошкільної освіти пріоритетними є безпечна організація простору, постійний нагляд за дітьми, санітарно-гігієнічні умови, профілактика травматизму та формування початкових навичок безпечної поведінки. У закладах загальної середньої освіти важливими є евакуаційні алгоритми, психологічна підтримка, безпечна поведінка учнів і взаємодія з батьками. У закладах професійної, фахової передвищої та вищої освіти акцент зміщується на ризик-орієнтоване управління, безпеку лабораторної,

практичної й виробничої підготовки, цифровізацію інструктажів та формування професійної культури охорони праці.

Важливим напрямом є впровадження ризик-орієнтованого управління, сутність якого полягає у завчасному виявленні потенційних небезпек, оцінюванні їхньої ймовірності та можливих наслідків. У цьому контексті доцільною є логіка ISO 45001:2018, що передбачає планування, участь працівників, оцінювання результативності та постійне вдосконалення системи безпеки [ISO 45001:2018, 2018]. Для закладу освіти це означає регулярний аналіз стану приміщень, маршрутів евакуації, навчальних кабінетів, лабораторій, майстерень, укриттів, спортивних залів і території закладу. Практична цінність такого підходу полягає не у формальному складанні актів, а в здатності адміністрації приймати рішення з урахуванням реальних умов, специфіки освітнього процесу та рівня готовності його учасників.

Суттєве значення має цифровізація процесів безпеки життєдіяльності та охорони праці. Цифрові інструменти можуть використовуватися для ведення електронних журналів інструктажів, обліку навчання, контролю засвоєння знань, фіксації ризиків, зберігання планів евакуації та оперативного інформування учасників освітнього процесу. У дистанційному й змішаному навчанні цифрові платформи також стають важливим засобом вивчення питань охорони праці [Дюжикова, & Дюжикова, 2023]. Водночас цифровізація має бути змістовною: електронні курси, тести, відеосценарії та інтерактивні завдання повинні не лише передавати інформацію, а й формувати практичну готовність до дій у небезпечних ситуаціях.

Ефективним напрямом є застосування активних методів навчання, оскільки просте повідомлення правил не завжди забезпечує готовність діяти в умовах ризику. Доцільним є використання кейс-методу, тренінгів, рольових ігор, симуляцій, аналізу реальних або змодельованих небезпечних ситуацій. О. Драшко обґрунтовує значення активних форм навчання з охорони праці, які підвищують залученість здобувачів освіти та наближають навчання до практичних умов [Драшко, 2026]. Особливо важливими є тренування з евакуації, які мають включати не лише переміщення за маршрутом, а й пояснення алгоритмів дій, аналіз помилок і розподіл ролей між учасниками освітнього процесу [Про затвердження Порядку, 2023].

Не менш важливою є інтеграція безпеки в освітній процес. Безпека життєдіяльності має бути не лише окремою темою інструктажів, а наскрізним компонентом освітньої культури. Питання безпечної поведінки, відповідальності, здоров'я, психологічного добробуту, кібербезпеки та цивільного захисту можуть включатися в навчальні дисципліни, виховну роботу, проєктну діяльність, учнівське або студентське самоврядування й партнерство з батьками. У цьому контексті особливого значення набуває культура безпеки, що формується через послідовність дій адміністрації, відповідальність педагогів, свідоме ставлення здобувачів освіти та підтримку безпекових правил усіма учасниками освітнього процесу [Кульчицька, 2025].

Актуальним є також поєднання охорони праці з концепцією здоров'язбережувального освітнього середовища. Заклад освіти має бути простором, у якому мінімізуються фізичні небезпеки, підтримуються психічне здоров'я, соціальна безпека, емоційна стабільність і добробут учасників освітнього процесу. У глобальних стандартах WHO та UNESCO щодо шкіл, які сприяють здоров'ю, наголошено на системному характері здоров'язбережувального середовища, що охоплює політику закладу, навчання, взаємодію з громадою та підтримку здобувачів освіти [World Health Organization, UNESCO, 2021].

У сучасних умовах особливого значення набуває розвиток комплексної системи цивільного захисту в закладі освіти. Відповідно до Кодексу цивільного захисту України, захист населення від надзвичайних ситуацій має здійснюватися на основі визначених правових та організаційних засад [Кодекс цивільного захисту України, 2012]. У закладах освіти це передбачає наявність зрозумілих планів реагування, маршрутів евакуації, правил перебування в укриттях, системи інформування, навчання персоналу та взаємодії з органами місцевої влади, ДСНС, поліцією, медичними службами й батьками.

Безпека закладу освіти потребує також міжсекторальної взаємодії, оскільки не може забезпечуватися лише адміністрацією або відповідальним за охорону праці. До цього процесу мають бути залучені педагоги, технічний персонал, медичні працівники, психологи, батьки, громада, органи управління освітою, служби цивільного захисту та правоохоронні органи [Comprehensive School Safety Framework 2022–2030, 2022]. Такий підхід є особливо важливим для української освіти, де рівень безпеки залежить не лише від внутрішніх ресурсів закладу, а й від ефективності зовнішньої підтримки.

Доцільно зазначити, що окремої уваги потребує нормативне забезпечення, адже Положення про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності визначає порядок організації цієї роботи, розподіл обов'язків, проведення навчання та інструктажів [Про затвердження Положення, 2017]. Водночас ефективність безпеки залежить не лише від наявності документів, а й від їх практичного застосування у повсякденній діяльності закладу освіти. Тому інноваційні підходи мають бути спрямовані на перевірку реальної готовності учасників освітнього процесу до дій у небезпечних ситуаціях: проведення тренувань, тестування, аналізу евакуації, оцінювання дій персоналу та розбору помилок. Особливо важливою є підготовка педагогічних працівників, які часто першими реагують на травмування, пожежу, повітряну тривогу, загрозу насильства чи іншу кризову ситуацію.

Зарубіжні дослідження підтверджують, що ефективність охорони праці в освітніх установах залежить не лише від ресурсів, а й від підготовки персоналу, комунікації, послідовного виконання правил і залученості всіх учасників освітнього процесу [Kadir, & Fitriadi, 2026]. Тому безпека має сприйматися як спільна відповідальність, а не лише як адміністративна вимога.

Перспективними інструментами є внутрішні безпекові протоколи, адаптовані до специфіки закладу, а також засоби візуальної комунікації: плани евакуації, QR-коди з інструкціями, короткі відео, інтерактивні пам'ятки, маркування маршрутів і небезпечних зон. Вони роблять правила зрозумілішими та доступнішими для здобувачів освіти, працівників і відвідувачів. Важливим залишається і психологічний вимір безпеки, оскільки стрес, тривога та наслідки воєнних подій можуть знижувати здатність учасників освітнього процесу правильно реагувати на небезпеку. Тому система безпеки має включати психологічну підтримку, розвиток навичок саморегуляції, профілактику професійного вигорання та довірливу комунікацію в колективі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження підтверджує, що забезпечення безпеки життєдіяльності та охорони праці в закладах освіти потребує переходу від формального виконання інструкцій до проактивної системи управління ризиками, орієнтованої на попередження небезпек і практичну готовність учасників освітнього процесу. Установлено, що ефективність інноваційних підходів залежить від їх комплексного впровадження, поєднання з чинною нормативною базою та формування культури спільної відповідальності. Саме культура безпеки дає змогу перетворити охорону праці й безпеку життєдіяльності з адміністративної вимоги на сталу норму поведінки в освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з розробленням практичних моделей ризик-орієнтованого управління безпекою, цифрових інструментів моніторингу, методик оцінювання готовності учасників освітнього процесу до кризових ситуацій, а також критеріїв сформованості культури безпеки в закладах освіти.

### **Література**

1. Грибан В. Г., Фоменко А. Є., Казначєєв Д. Г. Безпека життєдіяльності та охорона праці : підручник. Дніпро : Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2022. 388 с.
2. Драшко О. М. Методичні засади впровадження активних форм навчання з курсу «Охорона праці» в процесі навчання у закладі вищої освіти. Педагогічна Академія: наукові записки. 2026. № 27. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1779> (дата звернення: 04.03.2026).
3. Дюжикова Т., Ніколаєва Ю., Дюжикова Ю. Особливості навчання здобувачів охорони праці в умовах дистанційної освіти. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2023. № 2(31). С. 119–125.
4. Кодекс цивільного захисту України : Кодекс України від 02.10.2012 № 5403-VI. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/5403-17> (дата звернення: 04.03.2026).

5. Кульчицька О. М. Сучасні підходи до охорони праці в закладі освіти. Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу : збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 07 березня 2025 р. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2025. С. 78–82.
6. Про затвердження Положення про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в установах і закладах освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 26.12.2017 № 1669. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0100-18> (дата звернення: 04.03.2026).
7. Про затвердження Порядку раннього попередження та евакуації учасників освітнього процесу в разі нападу або ризику нападу на заклад освіти : наказ Міністерства внутрішніх справ України, Міністерства освіти і науки України від 18.08.2023 № 685/1013. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z1583-23> (дата звернення: 04.03.2026).
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 04.03.2026).
9. Про охорону праці : Закон України від 14.10.1992 № 2694-XII. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2694-12> (дата звернення: 04.03.2026).
10. Швардак М., Попович О. Сучасні підходи до проєктування безпечного середовища в закладах загальної середньої освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2025. № 3(84). С. 20–32. DOI: <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.3.2>.
11. Comprehensive School Safety Framework 2022–2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector, 2022. URL: [https://gadrrres.net/files/cssf\\_2022-2030\\_en.pdf](https://gadrrres.net/files/cssf_2022-2030_en.pdf) (accessed: 07.03.2026).
12. International Labour Organization. A safe and healthy working environment is a fundamental principle and right at work. Geneva : ILO, 2022. URL: <https://www.ilo.org/publications/safe-and-healthy-working-environment-fundamental-principle-and-right-work> (accessed: 07.03.2026).
13. ISO 45001:2018. Occupational health and safety management systems — Requirements with guidance for use. Geneva : International Organization for Standardization, 2018. URL: <https://www.iso.org/standard/63787.html> (accessed: 07.03.2026).
14. Kadir A., Dhesi S. K., Amalinda V. D., Yuantoko T. D., Satrya B. A., Fitriadi F. Occupational Health and Safety in Educational Settings: Barriers, Strategies, and Compliance Using a Mixed-Methods Approach. Safety. 2026. Vol. 12, No. 1. Article 11. DOI: <https://doi.org/10.3390/safety12010011>.
15. World Health Organization, UNESCO. Making every school a health-promoting school: global standards and indicators. Geneva : World

---

Health Organization, 2021. URL: <https://www.who.int/publications/item/9789240025059> (accessed: 07.03.2026).

### References

1. Hryban, V. H., Fomenko, A. Ye., & Kaznacheiev, D. H. (2022). *Bezpeka zhyttiediialnosti ta okhorona pratsi* [Life Safety and Occupational Safety: textbook]. Dnipro : Dnipropetrovskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [In Ukrainian].
2. Drashko, O. M. (2026). Metodychni zasady vprovadzhennia aktyvnykh form navchannia z kursu «Okhorona pratsi» v protsesi navchannia u zakladi vyshchoi osvity [Methodological principles of implementing active forms of teaching in the course «Occupational Safety» in the educational process of a higher education institution]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, 27. <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1779> [In Ukrainian].
3. Diuzhykova, T., Nikolaieva, Yu., & Diuzhykova, Yu. (2023). Osoblyvosti navchannia zdobuvachiv okhoroni pratsi v umovakh dystantsiinoi osvity [Features of teaching occupational safety to students in distance education conditions]. *Naukovy visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*, 2(31), 119–125 [In Ukrainian].
4. Kodeks tsyvilnoho zakhystu Ukrainy [Civil Protection Code of Ukraine], No. 5403-VI. (2012). Verkhovna Rada Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/go/5403-17> [In Ukrainian].
5. Kulchytska, O. M. (2025). Suchasni pidkhody do okhorony pratsi v zakladi osvity [Modern approaches to occupational safety in an educational institution]. In *Bezpechne osvितnie seredovyshe: novi vyklyky ta suchasni rishennia v umovakh voiennoho i povoiennoho chasu: zbirnyk naukovykh statei, tez dopovidei ta inshykh materialiv III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 07 bereznia 2025 r.* (pp. 78–82). FOP Osadtsa Yu. V. [In Ukrainian].
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2017). *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro orhanizatsiiu roboty z okhorony pratsi ta bezpeky zhyttiediialnosti uchasnykiv osvितnoho protsesu v ustanovakh i zakladakh osvity* [On approval of the regulation on the organization of work on occupational safety and life safety of participants in the educational process in educational institutions], No. 1669. Verkhovna Rada Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0100-18> [In Ukrainian].
7. Ministerstvo vnutrishnikh sprav Ukrainy & Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2023). *Pro zatverdzhennia Poriadku rannoho poperedzhennia ta evakuatsii uchasnykiv osvितnoho protsesu v razi napadu abo ryzyku napadu na zaklad osvity* [On approval of the procedure for early warning and evacuation of participants in the educational process in case of an attack or risk of attack

- on an educational institution], No. 685/1013. Verkhovna Rada Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/go/z1583-23> [In Ukrainian].
8. *Pro osvitu* [On Education], No. 2145-VIII. (2017). Verkhovna Rada Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [In Ukrainian].
  9. *Pro okhoronu pratsi* [On Occupational Safety], No. 2694-XII. (1992). Verkhovna Rada Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/go/2694-12> [In Ukrainian].
  10. Shvardak, M., & Popovych, O. (2025). Suchasni pidkhody do proiektuvannia bezpechnoho seredovyscha v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Modern approaches to designing a safe environment in general secondary education institutions]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 3(84), 20–32. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.3.2> [In Ukrainian].
  11. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. (2022). *Comprehensive school safety framework 2022–2030 for child rights and resilience in the education sector*. [https://gadrrres.net/files/cssf\\_2022-2030\\_en.pdf](https://gadrrres.net/files/cssf_2022-2030_en.pdf)
  12. International Labour Organization. (2022). *A safe and healthy working environment is a fundamental principle and right at work*. ILO. <https://www.ilo.org/publications/safe-and-healthy-working-environment-fundamental-principle-and-right-work>
  13. International Organization for Standardization. (2018). *ISO 45001:2018. Occupational health and safety management systems — Requirements with guidance for use*. <https://www.iso.org/standard/63787.html>
  14. Kadir, A., Dhesi, S. K., Amalinda, V. D., Yuantoko, T. D., Satrya, B. A., & Fitriadi, F. (2026). Occupational health and safety in educational settings: Barriers, strategies, and compliance using a mixed-methods approach. *Safety*, 12(1), Article 11. <https://doi.org/10.3390/safety12010011>
  15. World Health Organization & UNESCO. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>

УДК 37.091.3:37.091.4(075.8)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.175>

**Наталія ДУБ**

*кандидат наук з державного управління, доцент  
КЗВО ЛОР «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»  
м. Львів, Україна  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6193-9407>*

## **АНАЛІЗ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ІНВАЛІДНІСТЮ ТА ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ З УРАХУВАННЯМ РІЗНИХ НОЗОЛОГІЙ**

**Анотація.** У статті розглянуто актуальні проблеми інклюзивної освіти в сучасному освітньому середовищі, зокрема для здобувачів освіти з інвалідністю чи особливими освітніми потребами та обмеженими можливостями здоров'я.

Визначено ключові виклики інтеграції таких здобувачів в освітній процес: наявність стереотипів щодо інвалідності, недостатність підготовки педагогічних кадрів, матеріально-технічні бар'єри та труднощі соціальної адаптації.

Проаналізовано сучасні найпоширеніші стратегії навчання здобувачів освіти з інвалідністю чи обмеженими можливостями здоров'я: візуальний супровід навчання; урахування типу сприйняття інформації; індивідуальні програми навчання; використання цифрових технологій; групова робота та співпраця.

Розглянуто специфіку організації освітнього процесу для двох нозологічних груп: здобувачів освіти із порушеннями слуху та зору. Охарактеризовано найпоширеніші спеціалізовані методи і засоби навчання для здобувачів освіти із порушенням слуху (візуальний супровід – жестова мова або міміка, читання з опорою на візуальні матеріали, застосування оптичних допоміжних засобів – збільшувального скла або телекомунікаторів); додаткові засоби спілкування – індивідуальних транскрипцій – усних або знакових мовних транскрипцій, сенсорних систем або комп'ютерних програм, що полегшують спілкування; сучасні цифрові технології; регулярна перевірка розуміння інформації та зворотний зв'язок; робота з індивідуальними тьюторами або фахівцями).

Визначено найпоширеніші спеціалізовані методи і засоби навчання для здобувачів освіти із порушенням зору: шрифт Брайля та читання; збільшувальні

пристрої для навчання – збільшувальне скло, лупи, відеозбільшувачі, спеціальні програмні та комп'ютерні засоби для зчитування тексту; альтернативні формати матеріалів; використання наочно-графічної опори; індивідуальний супровід та зворотний зв'язок. Узагальнено значущість адаптованих методів і засобів навчання для створення інклюзивного освітнього середовища.

**Ключові слова:** здобувачі освіти з інвалідністю, особливі освітні потреби, нозології, спеціалізовані методи навчання, інклюзивна освіта.

**Nataliia DUB,**  
*PhD in Public Administration, Associate Professor*  
*Municipal Higher Education Institution of Lviv Regional Council*  
*“Andrii Krupynskyi Lviv Medical Academy”*  
*Lviv, Ukraine*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6193-9407>

## **ANALYSIS OF SPECIALIZED METHODS AND TEACHING AIDS FOR LEARNERS WITH DISABILITIES AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, TAKING INTO ACCOUNT DIFFERENT NOSOLOGIES**

**Abstract.** The article examines current issues of inclusive education in the modern educational environment, particularly for students with disabilities, special educational needs, and limited health capabilities. Key challenges to integrating such students into the educational process are identified, including existing stereotypes regarding disability, insufficient teacher training, material and technical barriers, and difficulties in social adaptation. The study analyses the most common contemporary strategies for teaching students with disabilities or limited health capabilities, including visual support, consideration of individual information perception types, individualized learning programs, the use of digital technologies, and group work and collaboration.

The article also addresses the specifics of organizing the educational process for two nosological groups: students with hearing impairments and students with visual impairments. The most common specialized teaching methods and tools for students with hearing impairments are described, including visual support (sign language or facial expressions, reading with visual aids, use of optical devices such as magnifiers or telecommunication tools); additional communication aids (individual transcripts – oral or signed, sensory systems, or computer programs that facilitate communication); modern digital technologies; regular comprehension checks and feedback; and work with individual tutors or specialists. The most

common specialized teaching methods and tools for students with visual impairments are also outlined: Braille and Braille reading; magnification devices for learning, such as magnifying glasses, video magnifiers, and specialized software and computer tools for reading texts; alternative formats of materials; use of visual-graphic supports; and individualized support and feedback. The study emphasizes the significance of adapted methods and teaching tools for creating an inclusive educational environment.

**Keywords:** students with disabilities, special educational needs, nosologies, specialized teaching methods, inclusive education.

**Постановка проблеми.** Сучасний світ зазнав значних змін у багатьох сферах завдяки нещодавньому технологічному прогресу. Освіта є однією з тих галузей, на яку помітно вплинули такі зміни. Основна тенденція в сучасній освіті полягає в прийнятті підходу, орієнтованого на здобувачів освіти, замість традиційних підходів, орієнтованих на викладачів, оскільки кожен здобувач освіти унікальний, а його стилі навчання та здібності значно відрізняються один від одного [Ozbal & Eski, 2019]. Принцип рівних можливостей в освіті є одним з основних пріоритетів демократичних суспільств, і саме це неможливо забезпечити здобувачам освіти з особливими освітніми потребами (ООП) без опори на принципи інклюзивної освіти [Agha & Daou, 2018]. Розвиток інклюзивної освіти є одним із найважливіших і перспективних напрямів у сучасній українській системі освіти. Інклюзивна освіта основним завданням визначає розробку такого підходу до викладання та навчання, який би максимально повно задовольняв потреби в освітніх послугах здобувачів освіти з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) та ООП [Бугайчук, 2019].

Здобувачі освіти з ООП мають інші потреби та характеристики від своїх однолітків з типовим розвитком з точки зору фізичного, соціального, психічного та емоційного розвитку. Також здобувачі освіти з ООП можуть суттєво відрізнятися від рівня, очікуваного для їхнього віку, з точки зору індивідуальних характеристик та освітньої компетентності з різних причин. Тому погоджуємося з Г. Коссова-Сіліною, яка зазначає, що існує необхідність у створенні правових, адміністративних та освітніх заходів для того, щоб здобувачі освіти з ООП та ОМЗ мали рівні можливості в освіті та життєвих можливостях, як і особи з нормальними характеристиками розвитку. Це, на думку науковиці, сприятиме запобіганню стигматизації осіб з ООП, оцінюванню без акценту на відмінностях, підготовці індивідуалізованих освітніх програм, забезпеченню менш обмеженого середовища в освіті [Коссова-Сіліна, 2024]. Тому можемо стверджувати, що сьогодні кожна людина з ООП чи ОМЗ має право отримувати освіту, як і її однолітки, а практика інтеграції та інклюзії посилилася задля їхньої інтеграції до звичайного освітнього середовища, щоб вони мали змогу проводити час та отримувати освіту з однолітками, відчували себе частиною суспільства і, таким чином, підвищувати власну впевненість у собі та здобували навички, необхідні у повсякденному житті.

Водночас, у суспільстві досі існує низка проблем, пов'язаних з інтеграцією здобувачів освіти з інвалідністю та ОМЗ в освітній процес, серед яких:

- наявність стереотипів щодо інвалідності;
- недостатність інформації у нормотипових здобувачів освіти щодо інвалідності та щодо можливості їхніх однолітків з інвалідністю, ОМЗ чи ООП;
- недостатність спеціалізованого обладнання та засобів, що полегшують освітній процес для здобувачів освіти з ОМЗ;
- недостатня підготовка педагогічних кадрів;
- бар'єри соціальних відносин, труднощі у соціальній адаптації та інтеграції до колективу однолітків та інших.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У сучасних наукових дослідженнях інклюзивна освіта розглядається як міждисциплінарне явище, що поєднує педагогічні, соціологічні та управлінські підходи для забезпечення рівних освітніх можливостей для здобувачів з ООП. Сучасними науковцями розглянуто різноманітні аспекти інклюзивної освіти, зокрема: теоретичні та практичні аспекти інклюзії (О. Антощак (2019), А. Бугайчук (2019)); різновекторність теоретичних стратегій та практичних методик педагогічного супроводу (О. Касьянова, О. Венгловська та В. Дем'яненко (2025), Г. Коссова-Сіліна (2024)); специфіка формування відкритого освітнього середовища та використання міжнародного досвіду для оптимізації освітнього процесу (Г. Афузова (2021), Х. Дрималовська (2019)); індикатори та механізми ефективності інклюзивного середовища (О. Мартинчук (2016), Н. Цибуляк (2024), К. Чупіна (2020)). Загалом, інклюзивна освіта вимагає поєднання теорії, практики та технологій для ефективного навчання здобувачів з ООП. У вітчизняних дослідженнях бракує порівняльного аналізу ефективності методик і стратегій інклюзії, що визначає актуальність подальших наукових пошуків.

**Метою статті** є аналіз спеціалізованих методів і засобів навчання, які доцільно застосовувати під час навчання здобувачів освіти з інвалідністю, ООП чи ОМЗ з урахуванням різних нозологій.

**Виклад основного матеріалу.** Здобувачі освіти з ООП, ОМЗ чи інвалідністю представляють різноманітну групу здобувачів освіти, які потребують унікальних підходів до освіти з огляду на різноманітні когнітивні, емоційні, фізичні та сенсорні проблеми. Система освіти, традиційно розроблена для обслуговування більш однорідного колективу здобувачів освіти, часто має труднощі з повним задоволенням індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти з ОМЗ чи ООП [Антощак, 2019, с. 73]. Незважаючи на зростаючий акцент на інклюзивній освіті, значна кількість ЗВО стикаються зі значними перешкодами у наданні ефективної, персоналізованої підтримки, яка може оптимізувати результати навчання для цих здобувачів освіти з ООП та ОМЗ. Сучасна інклюзивна освіта в ЗВО, на думку К. Чупіної, повинна базуватися на таких положеннях:

- надання однакових можливостей всім здобувачам освіти, зокрема й з ОМЗ чи ООП здобувати високоякісну освіту, кваліфікацію та спеціалізацію;

– організацію навчальної та позааудиторної діяльності здобувачів освіти незалежно від їхніх відмінностей, зокрема й інтелектуальних та фізичних;

– подолання всіх матеріально-технічних бар'єрів з метою освоєння системою знань та формування фахових компетентностей усіх здобувачів освіти у ЗВО, зокрема й з ОМЗ чи ООП;

– організацію освітнього процесу, що передбачає реалізацію різноманітних та необхідних ресурсів, що дають змогу підвищувати академічні показники всіх здобувачів освіти незалежно від рівня інтелектуального та фізичного здоров'я;

– інтеграція суб'єктів освітнього процесу для створення сприятливих та позитивних відносин усередині освітнього співтовариства, спрямованих на розвиток особистісно-ціннісних орієнтацій здобувачів освіти;

– розвиток особистісного потенціалу здобувачів освіти у ЗВО незалежно від нозології, віку, соціально-економічного статусу [Чупіна, 2020].

Одним з найважливіших чинників професійної підготовки здобувачів освітнім з інвалідністю чи ОМЗ є індивідуалізація навчальної діяльності, яка реалізується з урахуванням особливостей їхньої пізнавальної діяльності, інтелектуальних здібностей, емоційно-вольових і психофізичних можливостей [Цибуляк, 2024]. У дослідженнях О. Мартинчук зазначає, що під час навчання здобувачів освіти з ОМЗ необхідно враховувати співвідношення вербальних і невербальних компонентів інтелекту, творчих і шаблонних способів вирішення інтелектуальних завдань, особливості цілеутворення в процесі інтелектуальної діяльності, сформованість понять та інтелектуальних операцій [Мартинчук, 2016, С. 149].

Організація спеціальних умов, необхідних для реалізації когнітивних та інших можливостей здобувачів освіти з інвалідністю чи ОМЗ / ООП, передбачає реалізацію умов, необхідних для оптимальної реалізації актуальних і потенційних можливостей (когнітивних, енергетичних і емоційно-вольових, зокрема й мотиваційних), які може здобувач освіти з вадами розвитку в процесі навчання [Agha, EL Daou, 2018]. Навчання здобувачів освіти з ОМЗ та інвалідністю неможливе без урахування цих потреб. З огляду на це, ключовими напрямками (умовами) навчальної роботи зі студентами з ОМЗ є:

– необхідність підготовки здобувачів освіти з інвалідністю чи ОМЗ до засвоєння освітньої програми;

– формування навчальної мотивації і позитивного ставлення до навчання;

– подання програмного матеріалу з урахуванням особливостей та індивідуальних нозологічних характеристик здобувачів освіти з інвалідністю;

– спеціальні умови організації занять;

– контроль за розумінням навчальними новим матеріалу;

– використання спеціалізованих методів та засобів навчання.

Для забезпечення якості освіти, важливо, щоб професорсько-викладацький склад мав адекватні уявлення щодо загальних та специфічних закономірностей порушеного розвитку, серед яких «уповільнена швидкість

прийому, переробки та зберігання інформації, відставання у розвитку всіх видів мисленнєвої діяльності, більш низька працездатність і швидша виснажуваність, .... своєрідні при кожному виді порушеного розвитку недоліки мови (тобто недоліки словесного опосередкування), специфічні недоліки моторики» тощо [Ярмола, 2025, С. 25]. Варто зазначити, що здобувачам освіти з ОМЗ та інвалідністю потрібна більша кількість повторень та тренувань для формування професійних компетентностей. Тому на лекції/заняття доцільно використовувати повільніший темп мовлення і швидкість подання матеріалу, викладач повинен чітко говорити, виразно вимовляти закінчення слів, прийменники і займенники. Під час усного спілкування необхідно враховувати особливості здобувачів освіти з ОМЗ, наприклад, особами з вадами слуху, необхідно знаходитися на досить близькій відстані, щоб було видно обличчя, оскільки вони у сприйнятті мовної інформації задіюють слуховий та зоровий аналізатор. Якщо здобувач освіти з сенсорними порушеннями не зрозумів висловлювання, доцільно перефразувати повідомлення з використанням синонімів або лаконічної фрази.

Власна практика свідчить, що у здобувачів освіти з інвалідністю чи ОМЗ швидше настає втома, що знижує їхню працездатність, тому викладачеві на лекціях і семінарах необхідно організовувати невеликі паузи або перемикаати студентів з одного виду діяльності на інший.

У процесі проведення занять для здобувачів освіти з інвалідністю чи ОМЗ рекомендується використовувати різноманітний наочний матеріал. Складні для розуміння теми повинні бути забезпечені великою кількістю засобів ілюстративної наочності, зокрема анімацією та відеоматеріалами. Викладачеві необхідно поєднувати усну подачу матеріалу з використанням візуальних опор (сурдопереклад запитань і відповідей всіх учасників бесіди; запис ключових питань з теми обговорення під час заняття; використання необхідних електронних матеріалів для ілюстрування питань і контексту обговорюваної проблеми, тактильне/брайлівське представлення професійних термінів, власних імен тощо). Інформація, що містить різні терміни, назви, числа, адреси, прізвища, повинна дублюватися в письмовому вигляді на екрані / дошці або в спеціальних файлах, відправлених на персональний мобільний пристрій / ПК здобувачів освіти з інвалідністю з ОМЗ чи ООП. Наприклад, зі здобувачами освіти з порушеннями слуху, зору та опорно-рухового апарату доцільно проводити заняття в мультимедійній аудиторії, де є можливість підкріплення основних положень лекційного матеріалу необхідним відеорядом.

Безсумнівно, спеціалізовані методи та засоби навчання є важливою складовою ефективної роботи зі здобувачами освіти з ООП, ОМЗ та інвалідністю, оскільки вони дають змогу адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб кожного здобувача освіти. На основі аналізу наукової літератури [Касьянова, Венгловська, & Дем'яненко, 2025; Dell'Anna, Pellegrini,

& Janes, 2019] дає змогу виокремити деякі з найбільш поширених стратегій навчання здобувачів освіти з ОМЗ/ООП:

1) візуальний супровід навчання: для багатьох здобувачів освіти з ООП важливо використовувати візуальні матеріали, такі як графіки, діаграми, схеми та ілюстрації, щоб краще зрозуміти інформацію. Візуальний супровід може використовуватися для подання інструкцій, організації завдань і навчального матеріалу;

2) урахування типу сприйняття інформації: кожен здобувач освіти має власний унікальний стиль навчання, що вимагає врахування різних типів сприйняття (зоровий, слуховий і кінестетичний) та застосування відповідних методів навчання для забезпечення ефективного засвоєння матеріалу;

3) індивідуальні програми навчання: розроблення індивідуальних програм навчання дає змогу викладачам адаптувати зміст, матеріали та оцінювання згідно потреб кожного здобувача освіти. Індивідуальна програма навчання враховує індивідуальні здібності й прогрес здобувача освіти з ОМЗ чи ООП, а також визначає доцільні методи навчання;

4) використання цифрових технологій: сучасні технології – комп'ютери, планшети та програмне забезпечення, можуть бути ефективним інструментом для навчання здобувачів освіти з ООП/ОМЗ, зокрема для читання, запису, математичних обчислень та інших навчальних завдань, що допомагає їм долати труднощі та досягати успіху;

5) групова робота та співпраця: залучення здобувачів освіти з ООП/ОМЗ до групової роботи та співпраці в групі сприяє розвитку їхніх комунікативних і соціальних навичок, а також дає можливість отримувати підтримку та схвалення від однолітків, що позитивно впливає на їхню самооцінку.

Адаптовані та спеціалізовані методи і засоби навчання здобувачів освіти з інвалідністю чи ОМЗ / ООП, на думку Г. Афузової, спрямовані на створення рівних можливостей і забезпечення повноцінного розвитку кожного здобувача освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, здібностей і цілей [Афузова, 2021, с. 69]. Розглянемо деякі особливості спеціалізовані методи та засоби навчання з урахуванням різних нозологій (таблиця 1).

Так, під час роботи зі здобувачами освіти з порушенням слуху необхідно враховувати індивідуальні освітні потреби та проводити консультації з викладачем, сім'єю здобувачів освіти та фахівцями з розвитку мовлення, які допомагають визначити ефективні методи навчання, які будуть найкраще відповідати потребам кожного студента. Найпоширенішими методами і засобами навчання здобувачів освіти із порушенням слуху є:

1) використання візуального супроводу: для покращення комунікації за допомогою зорового сприйняття використовуються різні методи й техніки – жестова мова або міміка, читання з опорою на візуальні матеріали (наприклад, використання картинок, схем чи діаграм), застосування оптичних допоміжних засобів (наприклад, збільшувального склад або телекомунікаторів);

Таблиця 1

**Спеціалізовані методи навчання для здобувачів  
освіти з порушенням слуху та зору**

Спеціалізовані методи навчання	Приклади / засоби
Здобувачі освіти з порушенням слуху	
Візуальний супровід	Жестова мова, міміка, картинки, схеми, діаграми, оптичні допоміжні засоби (збільшувальні скла, телекомунікатори)
Додаткові засоби комунікації	Індивідуальні транскрипції (усні або знакові), сенсорні системи, комп'ютерні програми для полегшення спілкування
Сучасні цифрові технології	Слухові апарати, кісткові провідники, алгоритми розпізнавання мовлення, програми субтитрування
Перевірка розуміння та зворотний зв'язок	Регулярні контролі знань, уточнення матеріалу, корекція неточностей
Робота з тьюторами / фахівцями	Індивідуальні заняття з розвитку мовлення та комунікації, адаптація методів навчання до потреб здобувача
Здобувачі освіти з порушенням зору	
Шрифт Брайля та читання	Брайлівське письмо, дисплеї Брайля для електронних текстів
Збільшувальні пристрої	Лупи, збільшувальне скло, відеозбільшувачі, спеціальні програмні засоби для зчитування тексту
Альтернативні формати матеріалів	Аудіокниги, електронні тексти з озвученням (Text-to-Speech), тактильні графічні матеріали, матеріали у форматі Брайля
Наочно-графічна опора	Схеми, діаграми, візуалізоване подання понять і зв'язків між ідеями
Індивідуальний супровід та зворотний зв'язок	Додаткові пояснення матеріалу у доступній формі, адаптація темпу та обсягу навчання

2) використання додаткових засобів спілкування: для здобувачів освіти з порушенням слуху застосування додаткових засобів комунікації може бути корисним – використання індивідуальних транскрипцій (наприклад, усних або знакових мовних транскрипцій), сенсорних систем або комп'ютерних програм, що полегшують спілкування;

3) використання сучасних цифрових технологій: сучасні цифрові технології можуть бути корисними для навчання осіб із порушенням слуху. Наприклад, використання слухових апаратів або кісткових провідників, які допомагають передавати звуки, покращувати мовлення та розуміння мови, алгоритмів розпізнавання мовлення та програми субтитрування, щоб полегшити сприйняття аудіоматеріалів [Шевчук, 2021];

4) регулярна перевірка розуміння інформації та зворотний зв'язок: важливо регулярно перевіряти розуміння матеріалу та надавати здобувачам освіти зворотний зв'язок. Це допомагає уточнити зміст викладеного матеріалу, виправити можливі неточності й переконатися, що здобувач освіти повністю засвоїв інформацію;

5) робота з індивідуальними тьюторами або фахівцями: для здобувачів освіти з порушенням слуху робота з індивідуальними тьюторами або фахівцями з розвитку мовлення спрямовується на розвиток навичок комунікації та мовлення, а також адаптацію методів навчання згідно індивідуальних потреб здобувача освіти з порушенням слуху.

Для здобувачів освіти з порушеннями зору спеціалізовані методи та засоби навчання відіграють важливу роль у забезпеченні доступності освітнього процесу. Найпоширенішими методами і засобами навчання, що ефективно використовуються для підготовки таких здобувачів освіти є:

1) шрифт Брайля та читання: брайлівське письмо – це спеціальна система рельєфно-крапкового шрифту, розроблена для сліпих і слабозорих людей. Сьогодні вже існують спеціальні пристрої (дисплеї Брайля), які дають змогу отримувати доступ до електронних текстів та іншої інформації у форматі Брайля;

2) використання збільшувальних пристроїв для навчання – збільшувальне скло, лупи, відеозбільшувачі або навіть спеціальні програмні та комп'ютерні засоби для зчитування тексту. Ці пристрої допомагають читати й опрацьовувати інформацію, яка інакше була б для них важкодоступною;

3) використання альтернативних форматів матеріалів: для осіб із порушеннями зору, які не можуть використовувати звичайні друковані тексти, застосовуються альтернативні формати. Це можуть бути аудіокниги, електронні тексти з можливістю озвучення через програми «Text-to-Speech», спеціальні тактильні графічні матеріали та інші засоби у форматі Брайля;

4) використання наочно-графічної опори: для забезпечення розуміння інформації доречним є використання наочно-графічних опор – схем, діаграм або «візуальних думок» (візуалізоване подання понять і зв'язків між ідеями);

5) індивідуальний супровід та зворотний зв'язок на основі надання додаткової допомоги, пояснення навчального матеріалу у доступній формі.

Методи й засоби навчання для осіб із порушеннями зору мають бути адаптовані та індивідуалізовані згідно потреб кожного здобувача освіти. Співпраця з фахівцями у сфері освіти й розвитку є ключовим чинником для досягнення ефективних результатів навчання в умовах інклюзивної освіти.

Таким чином, під час організації освітнього процесу важливо пам'ятати, що кожен здобувач освіти з інвалідністю, ОМЗ чи ООП має певні індивідуальні нозологічні характеристики та власні індивідуальні потреби й можливості, тому методи та засоби навчання повинні бути адаптовані під конкретного здобувача освіти. Співпраця з батьками, фахівцями у сфері освіти та охорони

здоров'я сприяє забезпеченню успішного навчання й інтеграції здобувачів освіти з різними порушеннями здоров'я.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, спеціалізовані методи і засоби навчання дають змогу враховувати різноманітні особливості та потреби здобувачів освіти з ОМЗ, ООП та інвалідністю (обмеження рухливості, проблеми з мовленням або сприйняттям інформації). Використання спеціалізованих методів і засобів навчання сприяє створенню якісного інклюзивного освітнього середовища, де всі здобувачі освіти мають змогу навчатися разом, що сприяє розвитку розуміння і толерантності в усіх учасників освітнього процесу. Методи і засоби навчання, адаптовані до особливих потреб здобувачів освіти з ОМЗ та інвалідністю, допомагають почуватися більш упевнено й мотивовано в навчанні, що надалі сприяє підвищенню успішності та досягненню кращих результатів у навчанні. Загалом, використання спеціалізованих методів і засобів навчання осіб з ОМЗ та інвалідністю є важливим для забезпечення рівних можливостей та інклюзії в освіті, а також сприяє розвитку й самореалізації кожного здобувача освіти незалежно від їхніх особливих потреб.

### Література

1. Антощак О. Інклюзивна освіта: шляхи від теорії до практики. *Директор школи*. 2019. № 9–10. С. 72–78.
2. Афузова Г. В. Вища освіта в контексті європейських цінностей різноманітності та інклюзії. *Вища освіта України*. 2021. Вип. 3 (82). С. 67–74.
3. Бугайчук А. Інклюзивна освіта в Україні: крок за кроком. *Директор школи. Шкільний світ*. 2019. № 3. С. 4–13.
4. Дрималовська Х. Особливості міжнародного та вітчизняного досвіду щодо розвитку інклюзії в закладах вищої освіти. *Бізнес Інформ*. 2019. № 7. С. 108–114.
5. Касьянова, О. М., Венгловська, О. А., Дем'яненко, В. І. Педагогічний супровід здобувачів з особливими освітніми потребами: теорія та стратегії реалізації. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 6 (225). С. 72–77. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-72-77](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-72-77)
6. Коссова-Сіліна Г. О. Забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі здобувачів освіти з особливими освітніми потребами: електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО», 2024. 312 с.
7. Мартинчук О. Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту. *Osvitologia*. 2016. № 5. С. 147–151. DOI: 10.28925/2226-3012.2016.5.147151.
8. Цибуляк Н. *Ключові індикатори інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти*. Запоріжжя: БДПУ, 2024. 263 с.

9. Чупіна К. О. Порівняльний аналіз становлення інклюзивної вищої освіти в Україні та за кордоном. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Вип. 16, № 1. С. 266–277.
10. Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. № 2(3). С. 151–157. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23>
11. Ярмола Н. *Інклюзивне навчання*. Київ : ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 125 с.
12. Agha, Z., EL Daou, B. The role of the special education centers in developing students' holistic wellbeing. *Journal of Education and Special Education Technology*. 2018. Vol. 4 (1). P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.18844/jeset.v4i1.4056>
13. Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D. Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*. 2019. Vol. 25 (9). P. 944–959. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>.
14. Ozbal, A., Eski, T. Students' and teachers' opinions about ski lessons taught by using peer teaching model. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2019. Vol. 14 (2) P. 171–177. DOI: <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i2.4136>

### References

1. Antoshchak, O. (2019). Inkluzivna osvita: shliakhy vid teorii do praktyky [Inclusive education: from theory to practice]. *Dyrektor shkoly*, (9–10), 72–78 [in Ukrainian].
2. Afuzova, H. V. (2021). Vyshcha osvita v konteksti yevropeiskykh tsinnosti riznomanitnosti ta inkluzii [Higher education in the context of European values of diversity and inclusion]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 3(82), 67–74 [in Ukrainian].
3. Buhaychuk, A. (2019). Inkluzivna osvita v Ukraini: krok za krokom [Inclusive education in Ukraine: step by step]. *Dyrektor shkoly. Shkilnyi svit*, (3), 4–13 [in Ukrainian].
4. Drymalovska, Kh. (2019). Osoblyvosti mizhnarodnoho ta vitchezniannoho dosvidu shchodo rozvytku inkluzii v zakladakh vyshchoi osvity [Features of international and domestic experience in the development of inclusion in higher education institutions]. *Biznes Inform*, (7), 108–114 [in Ukrainian].
5. Kasyanova, O. M., Venglovska, O. A., & Demianenko, V. I. (2025). Pedagogichniy suprovod zdozvachiv z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy: teoriia ta stratehii realizatsii [Pedagogical support of students with special educational needs: theory and strategies of implementation]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 6(225), 72–77. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6\(225\)-72-77](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-72-77) [in Ukrainian].
6. Kossova-Silina, H. O. (2024). *Zabezpechennia dodatkovoho pidtrymky v osvithnomu protsesi zdobuvachiv osvity z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy:*

- elektronnyi navchalnyi kurs [Providing additional support in the educational process of students with special educational needs: electronic course]. Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» [in Ukrainian].*
7. Martynchuk, O. (2016). Inkluzivna pedahohika v konteksti rozvytku suchasnoho naukovoho znannia pro osvitu [Inclusive pedagogy in the context of the development of modern scientific knowledge about education]. *Osvitologija*, (5), 147–151. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2016.5.147151> [in Ukrainian].
  8. Tsybuliak, N. (2024). *Kliuchovi indykatory inkluzyvnoho osvimmoho seredovyshcha v zakladi vyshchoi osvity* [Key indicators of an inclusive educational environment in higher education institution]. Zaporizhzhia: BDPU [in Ukrainian].
  9. Chupina, K. O. (2020). Porivnialnyi analiz stano vlennia inkluzyvnoi vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom [Comparative analysis of the formation of inclusive higher education in Ukraine and abroad]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, 16(1), 266–277 [in Ukrainian].
  10. Shevchuk, H. I. (2021). Inkluzivna osvita u vyshchii shkoli: vyklyky ta perspektyvy [Inclusive education in higher education: challenges and prospects]. *Akademichni studii. Seriya «Pedahohika»*, 2(3), 151–157. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23> [in Ukrainian].
  11. Yarmola, N. (2025). *Inkluzivne navchannia [Inclusive learning]*. Kyiv: ISPP im. Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
  12. Agha, Z., & El Daou, B. (2018). The role of the special education centers in developing students' holistic wellbeing. *Journal of Education and Special Education Technology*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.18844/jeset.v4i1.4056>
  13. Dell'Anna, S., Pellegrini, M., & Ianes, D. (2019). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 944–959. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>
  14. Ozbal, A., & Eski, T. (2019). Students' and teachers' opinions about ski lessons taught by using peer teaching model. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(2), 171–177. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i2.4136>

УДК 378.147:74:004

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.187>

**Ni DONG**

*PhD student of West Ukrainian National University  
Hunan Mass Media Vocational and Technical College  
Hunan (People's Republic of China)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3596-6972>*

**Nataliia LIVITSKA**

*PhD in Philological Science  
Senior lecturer of Educology and Pedagogy Department  
West Ukrainian National University  
Ternopil (Ukraine)*

*ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-0851-456X>*

# PEDAGOGICAL FEATURES OF TRAINING GRAPHIC DESIGN BACHELORS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE DIGITAL AGE

**Abstract.** The present article examines pedagogical changes in the system of training bachelor's degree students in graphic design against the backdrop of rapid digitalisation. Based on an analysis of latest international research and educational practices, the paper identifies key trends in curriculum development, teaching methods, technological integration, interdisciplinary approaches, and collaboration with stakeholders. The methodology is founded upon a qualitative analysis of recent research, comparative educational practices, and specific examples drawn from the experience of professional educational institutions. The findings demonstrate that contemporary graphic design education is shifting toward a hybrid model that combines digital competencies, creative thinking, and collaborative skills. However, significant challenges remain, including outdated curricula, insufficient integration with industry, and the underdevelopment of soft skills.

The paper also proposes a set of pedagogical recommendations, including the integration of artificial intelligence into curricula, the expansion of interdisciplinary learning, and developing flexible, personalised educational pathways.

**Keywords:** bachelor-level graphic designers, graphic design education, digital technologies in education, professional competencies, curriculum development, artificial intelligence, interdisciplinary learning, EdTech.

**Ні ДУН**

*аспірант Західноукраїнського національного університету  
Хунаньський професійно-технічний коледж засобів масової інформації  
Хунань, Китайська Народна Республіка  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3596-6972>*

**Наталія ЛІВІЦЬКА**

*кандидат філологічних наук  
старший викладач кафедри освітології і педагогіки  
Західноукраїнський національний університет  
м. Тернопіль (Україна)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0851-456X>*

## **ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ**

**Анотація.** У цій статті розглядаються педагогічні зміни в системі підготовки бакалаврів з графічного дизайну в умовах стрімкої цифровізації. На основі аналізу останніх міжнародних досліджень та освітніх практик у статті визначено провідні тенденції у розробці навчальних програм, методиках викладання, інтеграції технологій, міждисциплінарних підходах та співробітництва із стейкхолдерами. Методологія базується на порівняльному аналізі освітніх практик та окремих прикладах із досвіду фахових закладів освіти. Результати показують, що сучасна освіта у сфері графічного дизайну переходить до гібридної моделі, яка поєднує цифрові компетенції, креативне мислення та навички співробітництва. Все-таки залишаються помітні виклики, зокрема застарілі навчальні програми, обмежена інтеграція з індустрією та недостатній розвиток м'яких навичок.

У статті також пропонується низка педагогічних рекомендацій, зокрема впровадження штучного інтелекту в навчальні програми, розширення міждисциплінарного навчання, розробка гнучких і персоналізованих освітніх траєкторій та ін.

**Ключові слова:** бакалаври з графічного дизайну, освіта у сфері графічного дизайну, цифрові технології в освіті, професійні компетентності, розробка освітніх програм, штучний інтелект, міждисциплінарне навчання, EdTech.

**Statement of the research problem.** The rapid digital transformation of contemporary society has significantly reshaped the professional landscape of graphic design, requiring a reconsideration of traditional approaches to undergraduate education in this field. Graphic design is no longer limited to print-based visual communication but increasingly encompasses digital media,

interactive systems, user experience design, and data visualization. As a result, the competencies required of graduates have expanded to include not only artistic creativity but also technological literacy, interdisciplinary thinking, and the ability to collaborate effectively in complex professional environments. This shift places higher demands on higher education institutions, which must adapt their curricula, teaching methods, and training models to meet the evolving expectations of the digital economy.

Despite advancements in modern graphic design teaching, a persistent gap still remains between educational outcomes and industry requirements, particularly in terms of practical experience, soft skills development, and the ability to apply knowledge in real-world contexts. Furthermore, academics frequently investigate generic methodologies and approaches to graphic design instruction. Specialised studies focusing on specific degrees of education are rare.

It is worth noting, that we use the term «pedagogical features of training» to refer to the characteristics of the educational process that determine how teaching is organised, delivered and assessed. These characteristics take into account educational objectives, the age-related characteristics of learners, the content of the teaching and the conditions under which it takes place.

**Analysis of recent research and publications.** Contemporary research shows that graphic design bachelor's degree training is undergoing a significant transformation due to digitalisation, technological innovation and changing labour market demands. Scholars emphasise the need to revise pedagogical approaches, curriculum content and instructional methods to develop professional and digital competencies that are relevant in the digital age [Huang, Xu, 2024]. –

Several studies focus on integrating digital technologies and innovative teaching methods into art and design education. For example, Huang and Xu (2024) highlight new pedagogical strategies that promote interactive, technology-enhanced learning environments, emphasising the role of digital tools in fostering creativity and learner engagement [Huang, Xu, 2024]. Similarly, Qiu Yajin (2024) examines how to optimise visual communication design curricula, stressing the importance of updating educational content in response to digital transformation [Qiu, 2024, p. 45–50]. Osadcha et al. (2021) contribute further to this discussion by analysing blended learning practices in digital drawing and painting and demonstrating their effectiveness in combining theoretical instruction with practical skill development [Osadcha et al., 2021, 141–147].

Another important research direction addresses the alignment of graphic design education with professional practice and industry needs. Poon (2021) analyses stakeholders' perceptions of graphic design education in China, revealing a growing demand for practice-oriented training and the development of market-relevant competencies. Wang (2024) explores the integration of industry and education in higher vocational graphic design programmes, emphasising collaboration with professional environments as a key pedagogical condition. Xue (2021) identifies common challenges in teaching art and design courses in higher education,

proposing pedagogical countermeasures to improve instructional quality and learning outcomes [Xue, 2021, p. 205–206].

Considerable attention is also paid to the impact of emerging digital technologies on the role of graphic designers. Hwang and Wu (2025) examine graphic design education in the era of text-to-image generation and observe a transition from conventional design methods to content creation and digital authorship. This transformation requires the development of new competencies and the adoption of innovative pedagogical models that promote adaptability and creative autonomy [Hwang, Wu, 2025, p. 239–253].

Institutional and international perspectives provide an additional framework for understanding contemporary trends in graphic design education. The educational philosophies and programme objectives of leading institutions, such as the Department of Graphic Communication at National Taiwan Normal University and the School of Design at The Hong Kong Polytechnic University, emphasise interdisciplinary learning, digital literacy and global competitiveness [Department of Graphic Communication NTNU, 2023; The Hong Kong Polytechnic University School of Design, 2023]. At the policy level, the OECD's Future of Education and Skills 2030 initiative highlights key competencies such as creativity, adaptability and lifelong learning that are directly relevant to preparing graphic design graduates for the digital age [OECD, 2019].

Recent analytical studies of educational and professional programmes further support the need for systematic curriculum development. Tsidilo (2025) provides a detailed analysis of a Bachelor's degree programme in Graphic Design, emphasising the importance of aligning learning outcomes, teaching methods and assessment strategies with contemporary educational and professional standards [Tsidilo, 2025, p. 19–37]. Farms (2023) offers a comprehensive theoretical and practical perspective on design education, highlighting the pedagogical principles that underpin effective teaching and curriculum design in creative disciplines [Faerm, 2023].

A comprehensive review of the extant literature indicates that the pedagogical features of training graphic design undergraduates in the digital age are characterised by digitalisation.

**The purpose of the study.** A review of contemporary research indicates that scholars have extensively examined various aspects of graphic design education in the digital age. These aspects include the integration of digital technologies, curriculum modernization, competency-based and practice-oriented approaches, and the influence of emerging technologies on the professional role of designers [Huang, Xu, 2024; Qiu, 2024; Hwang, Wu, 2025]. It is evident from a perusal of institutional and international documents that adaptability, creativity and lifelong learning are considered to be pivotal outcomes of higher education in creative fields [OECD, 2019; Department of Graphic Communication, NTNU, 2023]. Concurrently, despite the substantial number of studies addressing digital transformation in design education, the extant literature lacks a systematic pedagogical analysis of

the specific features of training graphic design bachelors for professional activity. In particular, insufficient attention has been paid to the comprehensive identification and structuring of pedagogical features that integrate goals, content, teaching methods, forms of organisation, and digital learning environments within bachelor-level training programs.

Therefore, the reviewed studies indicate a research gap related to the necessity of a holistic pedagogical interpretation of training graphic design bachelors in the digital age. The objective of this study is to identify and substantiate the pedagogical features of training graphic design bachelors for professional activity in the digital age. In order to achieve this, contemporary educational approaches, digital technologies, and international trends in higher education will be taken into account.

**Presentation of the main content.** In the current digital era, the training of undergraduate graphic design students presents new pedagogical features in many areas. This section will review and analyse them in six areas: the curriculum, teaching methods, technological tools, interdisciplinary integration, industrial collaboration, and the practical training mechanism. Specific data and case studies will be used to illustrate these areas.

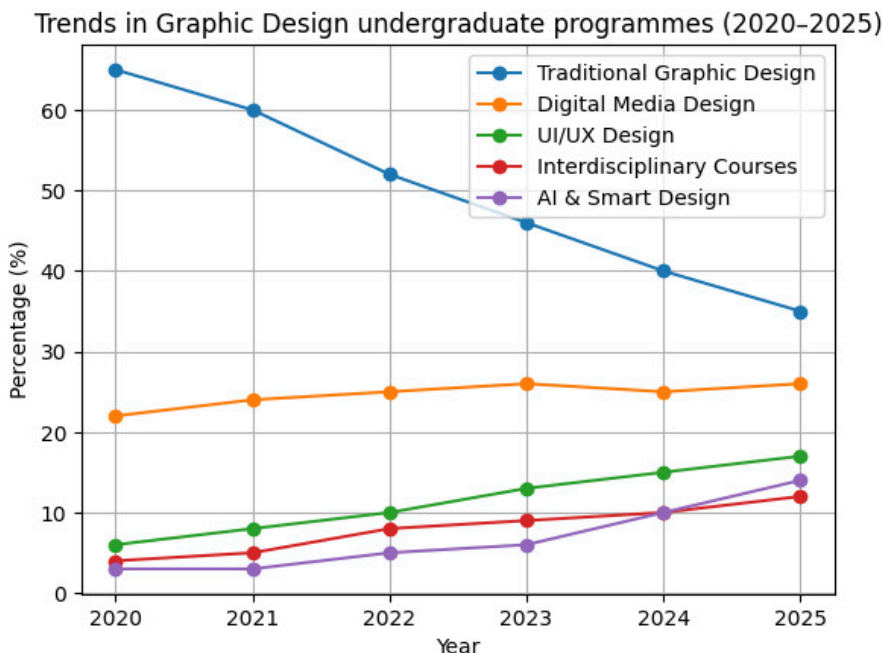
#### 1. Curriculum

In terms of curriculum development, universities and colleges have increasingly begun to update and expand traditional graphic design programmes in response to digital transformation. Whereas earlier curricula primarily emphasized static graphic disciplines such as plane composition, colour composition, layout design, and printing processes, contemporary undergraduate programmes more frequently incorporate courses related to digital media and interactive design. In particular, many institutions have introduced senior-level modules in UI/UX design, moving image and motion graphics, information visualization, and web and mobile interface design, aiming to enhance students' ability to communicate visually in screen-based environments. This curricular shift reflects the growing demand of the design industry for multimedia-oriented professionals.

In China, for example, Jiangnan University and Nanjing Arts Institute have identified digital media design and interaction design as key directions within graphic design programmes, emphasizing students' adaptability to emerging media. In addition, some universities have introduced course modules or elective units under the framework of «Artificial Intelligence + Design,» reflecting the integration of advanced technologies into design education [Xue, 2021]. According to Qiu Yajin (2024), curricula oriented toward the needs of a digital society should incorporate new media technologies and advanced design tools in order to stimulate students' creativity and enhance teaching effectiveness. Consequently, many institutions have added interdisciplinary courses such as user experience research, service design, and fundamentals of design and programming, thereby providing students with new knowledge structures required in the digital age.

Similarly, the undergraduate curriculum of the Department of Graphic Communication at National Taiwan Normal University has undergone continuous

innovation and adjustment in recent years and now encompasses a wide range of fields, including graphic design, film production, printing technology, information technology, and marketing strategy [Department of Graphic Communication, 2023]. Such curriculum diversification ensures that students acquire not only traditional graphic design skills but also competencies related to digital content production and dissemination.



**Figure 1: Trends in the development of undergraduate degree programmes in Graphic Design (2020–2025)**

\* constructed by the authors

There is an increasing emphasis on modularity and flexibility in curriculum structures, enabling the rapid integration of cutting-edge content. The traditional «one-size-fits-all» model of training is gradually being replaced by modular curriculum frameworks that allow higher education institutions to adapt elective components in response to technological advancements. For instance, some universities offer elective workshops such as *Design and Artificial Intelligence* and *XR (Extended Reality) Design* for senior students, ensuring that course content remains aligned with emerging industry trends.

In addition, many universities have implemented industry–academia collaborative courses in which academic instructors and industry professionals jointly supervise students working on real-world projects. Within such programmes, current industry needs and practical case studies are incorporated into the educational process, allowing students to acquire hands-on experience through project-based learning.

For example, partnerships between universities and technology companies have resulted in courses such as Digital Branding Design, where student teams develop cross-media brand promotion strategies under the dual guidance of faculty members and corporate mentors.

This type of curricular innovation provides students with opportunities to apply digital technologies to authentic design tasks during their studies, thereby strengthening the integration of theory and practice. Overall, undergraduate graphic design programmes in the digital era are transitioning from a predominantly static, single-track design education model toward a multidimensional approach focused on the development of digital creativity. This transition is characterized by enriched course content, accelerated curriculum renewal, and closer alignment with the dynamics of industry development.

## 2. Teaching methods

The change of teaching methods is another major feature of graphic design talent training in the digital context. Compared with the one-way teaching based on classroom lectures and homework exercises in the past, more colleges and universities are now adopting a diversified teaching mode that is student-centered and combines digital technology. New methods such as flipped classroom, project system and interdisciplinary team teaching have become the mainstream trend.

Teacher (lecturers) divide the course content into a number of integrated projects, allowing students to work in groups to carry out research, creativity and design practice around real topics. In the course of the project, students need to apply what they have learnt to solve interdisciplinary problems and develop teamwork and project management skills. For example, in the course «Brand Design», the teacher may ask students to design a complete brand image for a startup company, from logo to app interface, which requires the integrated application of visual design, user experience, marketing and other knowledge. Project teaching brings the learning process closer to the actual work situation, and the participation of enterprise staff and experts in teaching and assessment significantly increases students' participation and motivation.

Flipped classroom and online/offline hybrid teaching are fully applied in the design programme. Theoretical knowledge points are made available to students for self-study through pre-recorded videos or online resources, while valuable classroom time is used for discussion, Q&A and practical guidance. Especially in the teaching of software skills, many institutions use digital teaching platforms to release teaching videos and practice materials, so that students can learn the operation of Photoshop, Illustrator and other tools at their own pace, and teachers in the classroom provide face-to-face counselling for difficult points. Such a mode improves teaching efficiency and develops students' independent learning ability. Furthermore, practical teaching forms such as interdisciplinary workshops and Design Hackathon are flourishing. Students from other disciplines, such as computer science and business, are often invited to work together with design students to complete an innovative project in a short-term workshop. This kind of

cross-disciplinary collaborative teaching develops students' ability to think from multiple perspectives and rapid prototyping, as well as their skills in communicating and collaborating with team members from different backgrounds.

The role of the teacher is also changing, from knowledge transmitter to mentor and guide. In open-ended projects and discussions, teachers give more heuristic guidance rather than simply providing standard answers. This fosters creative thinking and problem-solving skills among students. Through collaborative teaching, teachers and students interact with each other frequently and discuss together, which significantly improves students' internalization and application of knowledge. In addition, colleges and universities are gradually paying attention to the reform of teaching feedback and evaluation methods. In the past, the evaluation of design courses often only looked at the final work, but now mechanisms such as process evaluation and peer review have been introduced. For instance, students are required to make a proposal report at each stage of the project, receive comments from teachers and classmates, and finally assess the grades by integrating the performance of each link. This evaluation system encourages students to devote themselves to the entire process, making continuous improvements and facilitating the growth of teaching and learning. In summary, teaching methods in the digital age have become more flexible and diverse, emphasizing the concept of «learning by doing» to enhance students' ability to adapt to practical work. Undergraduate graphic design education needs to break through the limitations of traditional single-discipline teaching and comprehensively improve talent cultivation quality through interdisciplinary, project-driven integration, collaboration, and other innovative teaching modes.

### 3. Technical tools

Against the backdrop of rapid digital technological development, undergraduate graphic design education has increasingly been characterized by the extensive application of digital tools. Whereas design instruction previously relied primarily on hand drawing, traditional art materials, and a limited range of graphic software, contemporary graphic design education requires students to achieve proficiency in a wide variety of digital design platforms as a fundamental professional skill. Software such as Adobe Creative Suite (Photoshop, Illustrator, InDesign), Sketch, and Figma is now widely integrated into classroom instruction and the completion of academic assignments.

In professional graphic design practice, a competent digital designer is expected to master tools such as the Adobe Creative Cloud suite, Sketch, and Figma in order to produce visual design concepts, develop interactive prototypes, and refine user interfaces that effectively respond to client requirements and enhance user experience. Accordingly, higher education institutions typically offer foundational courses, such as Computer-Aided Design, in the early stages of undergraduate programmes to ensure that students systematically acquire operational knowledge of essential design software.

Moreover, many coursework assignments require the submission of digital design outputs, including logo creation in Illustrator and the development of application interface prototypes using Adobe XD or Figma. Such tasks are designed to ensure that students attain a high level of proficiency in applying digital tools across multiple stages of the design process, thereby reinforcing the integration of technical skills with professional design workflows.

Table 1.

### Detailed software usage in teaching Design (2025)

Software	Usage Rate (%)	Main Purpose	Typical Courses
Photoshop	98	Image editing, digital painting	Visual Communication Design
Illustrator	95	Vector graphics, logo design	Logo & Brand Identity Design
Figma	70	UI/UX prototyping, web layout	Interaction Design
Sketch	45	Interface design (Mac-oriented)	UI System Design
After Effects	55	Motion graphics, visual effects	Dynamic Media Design
Premiere Pro	48	Video editing and composition	Video Production
Midjourney	22	AI-assisted concept generation	AI Design Experimentation
Blender	30	3D modeling and animation	3D Foundation
Cinema 4D	28	Advanced 3D motion graphics	Motion Graphics
Unity	25	Game design and real-time rendering	Interactive Media Design

\* Constructed by the author based on OESD Future of Education and Skills 2030 [OECD, 2019]

In addition to graphic design software, other digital media tools are gradually entering the classroom. For example, 3D modelling and animation software (e.g. Blender, Maya, Cinema 4D) is used for basic 3D design teaching; video editing and special effects software (Premiere, After Effects) is used in motion graphics and

film and television advertising courses; programming tools (e.g. Processing, HTML/CSS/JS, Unity) are being introduced for teaching related to information visualization and interaction design to develop students' ability to understand and apply data and algorithms. Especially in the field of user experience (UX), prototyping tools like Axure and user research tools like Eye Tracking are also beginning to be adopted by teachers and students to help them evaluate design effects more scientifically. In terms of hardware, many design schools have set up digital labs or makerspaces equipped with 3D printers, laser cutters, VR/AR equipment, etc. to enable students to transform digital models into physical prototypes or test interaction designs in virtual environments. These facilities have been put in place to provide an environment for students to practice the latest technology.

In the last two years, cutting-edge technologies such as generative AI have also attracted attention and experimentation in the field of design education. For example, some classes allow students to use AI drawing tools such as Midjourney and DALL-E to develop conceptual ideas and experience how new technologies can assist and expand the creative process. Although the introduction of AI tools is still in the exploratory stage, research shows that future designers need to have AI creative literacy and know how to enhance creative expression with the help of artificial intelligence. As a result, some colleges and universities are already discussing how to incorporate new content such as Prompt Engineering (cue word engineering) into their teaching in order to keep students abreast of technological evolution. Overall, today's undergraduate graphic design programmes place an unprecedented emphasis on technological tools, requiring a broad software skillset and encouraging experimentation with emerging technologies. This embrace of new technologies and techniques allows students to graduate with proficiency in the industry's common tools and the ability to adapt and learn from the new tools that are constantly emerging, thus shortening the break-in period after entering the workforce.

#### 4. Interdisciplinary integration

The complexity of the digital economy era makes graphic design no longer an isolated subject area, and interdisciplinary integration has become one of the important features of undergraduate design talent training. While traditional design education mainly revolves around art and design ontology knowledge, colleges and universities are now placing more and more emphasis on the integration of design with technology, computers, psychology, humanities, sociology, marketing and other fields, in order to cultivate students' comprehensive and innovative abilities. In terms of curriculum, this is reflected in the introduction of more interdisciplinary courses and the provision of free elective channels. Tsinghua University Academy of Art and Design and other universities have opened cross-disciplinary courses such as «information art» and «data art» to cultivate designers with the composite ability of «art + science and technology» [Huang & Xu, 2024]. Many colleges and universities allow visual communication design students to study in the field of information art and data art. Many colleges and universities allow students majoring in visual communication design to minor in computer science, marketing and other

second majors, or offer cross-disciplinary courses such as «design and sociology» and «art and science and technology» in the general education stage, so that students can understand the way of thinking in different fields. Students can take courses such as Introduction to Programming, Psychology, and Business Planning to lay the foundation for future careers in UI design, service design, and other jobs that require cross-border thinking.

Interdisciplinary collaboration is also becoming more common in project teaching and research training. Many design schools hold joint innovation and entrepreneurship projects or service design workshops with schools of computer science and business, where student teams are composed of members from different disciplines, solving practical problems by colliding multidisciplinary knowledge. For example, one university conducted a project on «Visualization and Design of Medical Information», inviting medical students and design students to work together to design an easier-to-use interface for medical information systems. In the process, design students learnt scientific methodologies from other fields, while students with non-design backgrounds also experienced the value of design thinking. This cross-disciplinary training enhances the students' ability to solve complex problems and meets the current industry demand for people with «T-shaped» knowledge structures. Traditional teaching is often limited to a single discipline, so that students lack a comprehensive vision, but through the integration and application of cross-disciplinary knowledge, to ensure that students get a more comprehensive education. To this end, some universities have also promoted the model of interdisciplinary team teaching by teachers, such as the «Interactive Information Design» course jointly offered by graphic design teachers and computer science teachers, which provides guidance to students from both the aesthetic and technical perspectives. This pedagogical innovation ensures the professional depth and breadth of course content.

It is worth mentioning that China's recent promotion of the «new liberal arts» has also encouraged the cross-border integration of design disciplines. Design professional institutions have responded positively, exploring ways to integrate artificial intelligence and big data into design teaching. For instance, a College of Fine Arts has introduced a program in «data art» to nurture design talent with an understanding of data analysis and aesthetic sensibility. Another example is the The Academy of Fine Arts at Tsinghua University collaborates with the engineering departments to offer a multidisciplinary programme in information art and design. Students on this programme study programming, interactive technology, and visual design. Such initiatives demonstrate that design education is breaking through traditional boundaries and becoming deeply integrated with other disciplines. Through interdisciplinary training, graduates are better able to synthesise multidisciplinary knowledge and innovate when faced with complex design topics in the real world, such as smart city design and interactive information systems. This mode of training is also seen as a future development trend: design as a link

between art, technology, and society, cultivating a new generation of digital and information talent.

5. Industry cooperation.

To narrow the gap between school training and industry needs, undergraduate graphic design education has strengthened its collaboration with industry in recent years. Important forms of industry collaboration include school-enterprise co-construction of studios, enterprise mentorship and participation in graduation design assessment. Industry collaboration is reflected in the following areas:

First, deepening the mechanism of university-enterprise cooperation. Many colleges and universities have established long-term partnerships with well-known design companies and Internet enterprises to jointly formulate talent training programmes, develop courses and provide internship opportunities. For example, some colleges and universities have cooperated with Tencent, Alibaba and other companies to open «Industry-University Cooperation Collaborative Educational Programme», in which the enterprises participate in the co-construction of the curriculum, provide real design propositions for students to practice, and give professional feedback on students' works. Some partner companies also send senior designers as guest lecturers or part-time tutors to hold regular lectures and workshops for students, bringing the latest cases and experiences from the industry to the campus. This university-enterprise co-construction model keeps the course content up to date with industry dynamics, and students have the opportunity to be exposed to cutting-edge industry information and real project needs, which enhances their practical ability and professional awareness [Qiu, 2024].

Table 2:

**University-Industry Cooperation Statistics (2025)**

University	Joint Courses	Internship Bases	Industry Mentors	Competitions Hosted	Collaborative Projects
Zhejiang University	6	8	12	2	5
Tongji University	3	5	6	1	2
China Academy of Art	4	3	8	2	4
Central Academy of Fine Arts	5	6	10	3	6

Secondly, studio-based teaching is implemented to simulate the industrial environment. The design schools of many universities have established on-campus design studios or innovation centers, which operate like design companies. Senior students can undertake on- and off-campus design projects under the guidance of their mentors to experience the actual workflow and teamwork. Some of these studios are connected to the orders of alumni start-ups, while others are involved in

social welfare design projects, in which students hone their skills and accumulate their works in practice. Although the implementation of the studio system in colleges and universities is conducive to the integration of industry and education, there is still the problem of insufficient depth in the implementation process of some schools, which needs to be further improved. Can be built through the construction of graphic design professional studio, to create a combination of full-time and part-time teachers team to guide the actual project, through the school to create a «small design company» environment, so that students will be familiar with the industry's mode of operation earlier.

Thirdly, it attaches importance to the institutionalization of internship practice sessions. Many colleges and universities make corporate internships a compulsory part of undergraduates, usually arranged in the junior or senior year, lasting from a few weeks to a few months. Students enter design companies, advertising and media organizations or internet companies for internships, exercising their professional skills and communication abilities in a real workplace environment. This not only allows students to learn about industry norms and teamwork, but also lays the foundation for their successful employment after graduation. Some schools build internship bases or joint training bases with enterprises, sending students to internships and receiving guidance from enterprise mentors. For example, a university has signed a contract with a number of local design companies to establish internship bases, arranging for dozens of students to go to rotational training each year, while enterprises select the best from them to recruit in advance, achieving a «win-win» situation. During the internship process, the school and the enterprise keep in touch, and both sides assess the performance of the students to ensure that the internship meets the training objectives.

In addition, industry interface is also reflected in inviting the industry to participate in graduation design assessment and professional construction. Many colleges and universities will invite creative directors and senior designers of famous design companies to participate in the graduation work exhibition jury and directly give opinions on graduates' works, which prompts students to polish their portfolios in accordance with industry standards. There are also colleges and universities that hire business experts to participate in the steering committee for professional construction, regularly discussing whether the curriculum is in line with the industry's development and making timely adjustments based on the suggestions. Overall, strengthening industry docking has injected realistic vitality into undergraduate talent cultivation, so that teaching activities are no longer closed to the classroom, but open to the real world. By building a new bridge of school-enterprise cooperation through the integration of industry and education, it can share quality resources, improve the curriculum system, and build a collaborative education model, thus improving the quality of talent training and achieving a win-win situation for both schools and enterprises. At present, although there is still room for improvement in the depth and mechanism of cooperation, both universities and industries have

recognized the importance of co-parenting and are working towards closer and institutionalized university-industry cooperation.

#### 6. Mechanisms for practical training

In the digital era, the practical training mechanisms for undergraduate graphic design programs have become increasingly diversified and sophisticated.

On the one hand, the proportion of practical components within courses has significantly increased. Many courses now incorporate practical assignments or laboratory sessions alongside theoretical instruction. For example, in addition to lectures on layout design principles, students are required to complete multiple layout projects in computer laboratories. Similarly, advertising design courses often involve participation in on-campus printing and publishing laboratories, where students engage directly in the production of sample magazines. In line with the requirement regarding the proportion of practical teaching credits advocated by the Ministry of Education in recent years, many design programs have increased practical credits to more than 30% of the total. This implies that students spend nearly one-third of their academic time on computer-based work, workshop activities, and project-based practice. Such an approach ensures the development of hands-on skills and mitigates the limitations of purely theoretical learning.

On the other hand, extracurricular activities and competition-based practice have become important supplements to formal practical training. Higher education institutions actively organize and encourage student participation in design competitions, creative exhibitions, and social practice initiatives. For instance, a large number of students take part annually in national-level competitions such as the National Advertising Art Competition for College Students and the National Packaging Design Competition. Institutions typically provide guidance and incentives for participants and recognize these activities as components of practical training. Through such competitions, students enhance their creative output and ability to perform under pressure in real-world scenarios, while outstanding works contribute positively to their employment prospects.

In addition, institutional support for student organizations and on-campus design services constitutes another important aspect of the practical training mechanism. Many universities host student design clubs that undertake projects such as poster design and event branding, or organize collaborative activities like design marathons, where students from different academic levels work together on thematic projects. These forms of practice not only enrich the learning experience but also foster initiative and leadership skills.

At the institutional level, the graduation project (thesis) is regarded as a key component for assessing students' comprehensive practical abilities. Universities generally require final-year students to complete a full design project encompassing research, planning, design, and presentation. In some cases, topics must be aligned with real-world problems or industry-based briefs, and the process is subject to staged evaluation and final defense. This process effectively functions as a long-term practical training program aimed at evaluating students' ability to integrate

and apply acquired knowledge. In recent years, some institutions have explored integrating graduation projects with entrepreneurial incubation, supporting students in transforming outstanding projects into startup initiatives that can be further developed within incubator programs. This «integration of graduation design and entrepreneurship» reflects ongoing innovation in practical training mechanisms.

Finally, the professional background of teaching staff is crucial to the effectiveness of practical training. Many universities have emphasized the development of «dual-qualified» teaching teams, comprising educators who possess both strong academic foundations and relevant industry experience. Institutions enhance practical training by inviting industry professionals as mentors and encouraging faculty members to engage in enterprise-based practice. Through sharing real project experience, teachers guide students in avoiding common mistakes and adhering to professional standards, thereby significantly improving the quality of practical training.

Overall, the practical training mechanism in undergraduate graphic design education is evolving toward greater systematization, diversification, and alignment with real-world practice. From classroom-based training to on- and off-campus projects, and from graduation design to faculty support, these interconnected components provide students with continuous opportunities for practice and refinement. As a result, graduates possess a solid foundation of practical skills and professional competence, enabling them to adapt more effectively to the demands of the digital design industry.

Conclusions and prospects of further studies. The study demonstrates that graphic design training in the digital age should focus on developing an integrated set of competencies that combines artistic and aesthetic foundations with digital and technological proficiency as well as communication and collaborative skills. This «three-dimensional integration» ensures that design solutions are both creatively original and practically applicable in contemporary professional contexts.

Current trends indicate a shift towards greater integration, flexibility and openness in design education. In particular, the growing importance of emerging technologies (e.g. artificial intelligence, AR/VR and data-driven tools) means they must be systematically incorporated into curricula, while maintaining a strong focus on creativity and humanistic values to avoid purely technological approaches becoming dominant.

The future development of graphic design education is closely linked to: (1) strengthening sustainable industry–academia collaboration through jointly developed standards and practice-oriented learning; (2) expanding the interdisciplinary and international dimensions of training to enhance students' adaptability in a globalised environment; and (3) implementing student-centred, lifelong learning models supported by digital educational technologies.

Further research prospects include empirically assessing the effectiveness of technology-integrated curricula, developing models for sustainable cooperation between higher education institutions and stakeholders, and exploring pedagogical

strategies for balancing technological competence with creative thinking in the context of rapid digital transformation.

### References

1. Department of Graphic Communication, National Taiwan Normal University. (2023). *Departmental profile and educational objectives*. URL: <http://www.gac.ntnu.edu.tw/>
2. Faerm, S. (2023). *Introduction to design education: Theory, research, and practical applications for educators*. London : Routledge. 1940.
3. Huang, F., & Xu, J. (2024). New teaching approaches to art and design education in the digital age. *SHS Web of Conferences*, 181, Article 01046.
4. Hwang, Y., & Wu, Y. (2025). Graphic design education in the era of text-to-image generation: Transitioning to contents creator. *International Journal of Art & Design Education*, 44(1), 239–253.
5. OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030*. URL: [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
6. OECD. (2025). Gross domestic spending on research and development (R&D) in G7 countries and China from 2000 to 2023, by country (in billion U.S. dollars) [Graph]. In Statista. URL: <https://www.statista.com/statistics/1102478/research-and-development-gross-domestic-spending-g7-countries-china/>
7. Osadcha, K. P., Osadchyi, V. V., Kruglyk, V. S., & Spirin, O. M. (2021). Digital drawing and painting in the training of bachelors of professional education: Experience of blended learning. *Digital Humanities Workshop*, 141–147. DOI: 10.1145/3526242.3526245
8. Poon, J. (2021). Graphic design education in China: An analysis of the stakeholders' perceptions. *International Journal of Engineering Research in Computer Science and Engineering*, 8(9), 17–22.
9. Qiu, Y. (2024). Research on the optimization of visual communication design curriculum in digital background. *Education Science Forum*, (2), 45–50.
10. The Hong Kong Polytechnic University School of Design. (2023). *About PolyU Design – Philosophy and mission*. URL: <https://www.polyu.edu.hk/sd/>
11. Tsidilo, I. (2025). Analysis of the educational and professional program for bachelor's degree in graphic design at the Western Ukrainian National University. *International Review for Human and Natural Sciences*, 15(1), 19–37. DOI: 10.59505/IRHNS.22352007.2025.1.02.
12. Wang, D. (2024). Research on the teaching of higher vocational graphic design under the background of industry-teaching integration. *Education Forum*, 6(10).
13. Xue, Y. K. (2021). Problems and countermeasures research on the teaching of art and design courses in colleges and universities. *Popular Literature and Art*, (22), 205–206.

УДК 378.147:37.091.33:004.9

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.203>

**Віктор ЗАЛЕНСЬКИЙ**

*аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту*

*Уманський національний університет*

*м. Умань, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4652-6569>*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**Анотація.** Сучасні процеси цифрової трансформації, зумовлені розвитком технологій четвертої індустріальної революції, суттєво змінюють освітній процес, вимоги до результатів навчання та професійної підготовки педагогічних кадрів. Цифровізація освіти є одним із ключових чинників її розвитку, що зумовлює необхідність формування цифрових компетентностей та готовності до використання цифрових ресурсів у професійній діяльності майбутніх викладачів.

У статті проаналізовано сучасні наукові підходи до підготовки майбутніх викладачів у контексті цифрової трансформації освіти (формування цифрової грамотності, методичної компетентності, використання дистанційних та цифрових технологій в освітньому процесі). Встановлено, що попри значну кількість досліджень, недостатньо розробленими залишаються аспекти практичної реалізації цифрових технологій у професійній підготовці з урахуванням галузевої специфіки, що зумовило необхідність пошуку ефективних педагогічних умов удосконалення цього процесу.

Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів до використання цифрових технологій: активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів; педагогічно доцільне застосування в освітньому процесі педагогічних технологій та ІКТ з використанням цифрових інструментів; забезпечення інноваційної спрямованості навчання майбутніх викладачів у процесі застосування цифрових технологій; формування пізнавальної самостійності студентів в процесі вивчення спеціальних дисциплін. Визначено, що їхня реалізація сприяє формуванню професійної готовності до ефективного використання цифрових технологій та забезпечує

підвищення якості освітнього процесу. Узагальнено, що теоретично обґрунтовані педагогічні умови забезпечують оволодіння цифровими інструментами та формування професійної готовності до їхнього педагогічно доцільного та інноваційного використання в освітньому процесі

**Ключові слова:** цифровізація освіти, цифрові технології, майбутні викладачі, професійна підготовка, педагогічні умови, освітній процес.

**Viktor ZALENSKYI**

*Postgraduate Student*

*at the Department of Pedagogy and Educational Management*

*Uman National University*

*Uman, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4652-6569>*

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL PRACTICE**

**Abstract.** Modern processes of digital transformation, driven by the development of technologies of the Fourth Industrial Revolution, significantly change the educational process, learning outcomes requirements, and the professional training of teaching staff. The digitalization of education is one of the key factors in its development, necessitating the formation of digital competencies and readiness to use digital resources in the professional activities of future teachers.

The article analyzes current scientific approaches to the training of future teachers in the context of digital transformation of education, including the formation of digital literacy, methodological competence, and the use of distance and digital technologies in the educational process. It has been found that despite a significant number of studies, the issues of practical implementation of digital technologies in professional training, considering field-specific features, remain insufficiently developed, which determines the need to identify effective pedagogical conditions for improving this process.

The pedagogical conditions for training future teachers to use digital technologies are substantiated, namely: activation of learning and cognitive activity of future teachers; pedagogically appropriate use of teaching technologies and ICT with digital tools in the educational process; ensuring the innovative orientation of training in the process of applying digital technologies; and formation of students' cognitive independence in the study of specialized disciplines. It is determined that their implementation contributes to the formation of professional readiness for the

effective use of digital technologies and improves the quality of the educational process. It is generalized that the theoretically substantiated pedagogical conditions ensure the mastery of digital tools and the formation of professional readiness for their pedagogically appropriate and innovative use in the educational process.

**Keywords:** digitalization of education, digital technologies, future teachers, professional training, pedagogical conditions, educational process.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві професійна освіта дедалі більше визначає здатність держави реагувати на потреби ринку праці, темпи розвитку цифрової економіки та соціальні зміни. Саме тому забезпечення громадян якісною й доступною освітою сьогодні розглядається як один із ключових чинників суспільного розвитку. Особливої актуальності набувають процеси цифровізації, які поступово трансформують усі сфери життя та суттєво змінюють звичні підходи до навчання, професійної діяльності й комунікації. В Україні цифровізація визначена одним із пріоритетних напрямів сталого розвитку, а система освіти стала одним із перших середовищ, де ці зміни проявилися найбільш помітно [Піжук, & Муравйов, 2022].

Упродовж останніх років цифрова трансформація освіти відбувається паралельно зі стрімким розвитком технологій четвертої індустріальної революції. Активне впровадження штучного інтелекту, технологій доповненої та віртуальної реальності, блокчейну, великих даних та інших цифрових інструментів суттєво змінює не лише технічне забезпечення освітнього процесу, а й саму логіку навчання. Освіта поступово переходить від традиційних моделей передачі знань до створення гнучкого цифрового освітнього середовища, у якому особлива роль відводиться інтерактивності, персоналізації та самостійному здобуттю знань. Як зазначають Л. Петренко та співавтори, цифрова трансформація безпосередньо впливає на зміст, організацію та управління освітнім процесом. Зміни стосуються не лише засобів навчання, а й форматів взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Під впливом сучасних викликів змінюються освітні цілі, а серед очікуваних результатів навчання дедалі більшого значення набувають цифрові компетентності, готовність працювати з цифровими ресурсами та здатність ефективно використовувати сучасні технології у професійній діяльності [Петренко та ін., 2024].

Цифрові освітні ресурси сьогодні належать до найбільш доступних та інноваційних інструментів, здатних підвищити якість освітнього процесу. Їх використання дає можливість урізноманітнити навчання, зробити його більш гнучким, динамічним і практикоорієнтованим. Водночас стрімке збільшення обсягів інформації, швидкість її поширення та постійне оновлення висувають нові вимоги до сучасної молоді. За таких умов здобувачі освіти мають навчитися швидко аналізувати інформацію, критично її оцінювати та працювати з нею в умовах постійних змін [Савіцька, 2025]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів. Сучасний викладач повинен

не лише володіти фаховими знаннями, а й уміти організувати навчання з використанням цифрових ресурсів, застосовувати інтерактивні методи роботи та створювати сучасне інформаційно-освітнє середовище. Саме цифрові технології сьогодні допомагають забезпечити розвиток активної пізнавальної діяльності студентів, покращити засвоєння навчального матеріалу, підтримати формування нових знань та оптимізувати організацію освітнього процесу.

Інтеграція цифрових ресурсів у діяльність закладів вищої освіти спрямована насамперед на подолання тих труднощів, які виникають у процесі цифрової трансформації освіти. Важливу роль у цьому відіграє підтримка з боку адміністрації ЗВО, яка забезпечує технічні, організаційні та технологічні умови для впровадження цифрових рішень у навчальний процес. Однак система підготовки майбутніх викладачів у сучасних умовах залишається складною та багатокомпонентною, а тому проблеми її цифрової трансформації мають комплексний характер.

Серед основних труднощів, які сьогодні супроводжують цифровізацію професійної підготовки викладачів, доцільно виокремити недостатній рівень технічного й програмного забезпечення окремих закладів освіти, обмежений доступ до мережі Інтернет, недостатню якість окремих цифрових освітніх ресурсів, а також недостатню готовність частини викладачів до професійної діяльності в умовах цифрового освітнього середовища. Саме тому проблема підготовки майбутніх викладачів до використання цифрових технологій залишається однією з найбільш актуальних у сучасній педагогічній науці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика цифрової трансформації освіти та підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності в умовах цифровізації останніми роками стала предметом активних наукових досліджень. Значна увага приділяється теоретичним і методологічним засадам модернізації педагогічної освіти, переосмисленню ролі викладача в цифровому суспільстві та формуванню нових професійних компетентностей.

У сучасних наукових працях дослідники аналізують концептуальні основи професійної підготовки педагогічних кадрів у цифровізованому освітньому середовищі, особливості адаптації системи освіти до нових соціальних і технологічних викликів, а також умови формування готовності викладачів до використання цифрових технологій у професійній діяльності [Петренко, 2023]. Окрему увагу науковці приділяють теоретичним і методичним аспектам організації професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах цифровізації освіти [Петренко, Кучерявий, & Лаврінченко, 2024]. Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення цифрових детермінант професійної підготовки майбутніх фахівців різних освітніх напрямів [Савіцька, 2025]. Значний науковий інтерес також викликають питання розвитку цифрової грамотності майбутніх викладачів закладів вищої освіти як складової їхньої професійної компетентності [Тринус, 2022], а також проблеми підготовки педагогів до роботи в умовах дистанційного та змішаного навчання [Глазова, 2021]. Окремий блок

досліджень присвячений формуванню методичної компетентності майбутніх викладачів у системі вищої освіти [Борисова, 2015], осмисленню цифрового суспільства як нової моделі розвитку освіти та цивілізації загалом [Піжук, & Муравйов, 2022], а також питанням упровадження цифрових освітніх технологій у професійну підготовку викладачів вищої школи [Романовський et al., 2022]. Вагомий внесок у дослідження цієї проблематики здійснюють також наукові праці, присвячені використанню цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів [Паска, & Паска, 2024], розвитку цифрової гуманістичної педагогіки та застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій в освіті [Вуков & Leshchenko, 2016]. Значущими залишаються і дослідження загальних теоретичних та акмеологічних засад професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів [Гузій, 2018].

Попри значну кількість наукових праць, окремі аспекти цієї проблеми залишаються недостатньо розробленими. Насамперед це стосується практичної реалізації цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів з урахуванням специфіки окремих освітніх галузей, а також інтеграції сучасних цифрових інструментів у професійно орієнтовані дисципліни.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів до використання цифрових технологій у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна система вищої освіти України перебуває в умовах активних трансформацій, пов'язаних із євроінтеграційними процесами та розвитком цифрового суспільства. Заклади вищої освіти дедалі активніше впроваджують інноваційні моделі навчання, сучасні цифрові інструменти та нові підходи до організації освітнього процесу. Основною метою таких змін є не лише формування професійної компетентності майбутніх фахівців, а й розвиток їхньої здатності адаптуватися до динамічних змін сучасного інформаційного середовища [Петренко, 2023]. За таких умов традиційні підходи до професійної підготовки вже не повністю відповідають вимогам сучасної освіти. Це актуалізує потребу в оновленні змісту навчання, пошуку нових методів і форм організації освітнього процесу, а також використанні цифрових технологій як ефективного інструменту професійної підготовки. У процесі організації освітньої діяльності особливого значення набуває поняття «організаційно-педагогічні умови» [Глазова, 2021]. У сучасних наукових дослідженнях це поняття здебільшого трактується як поєднання двох взаємопов'язаних компонентів – організаційних та педагогічних умов [Борисова, 2015]. Аналіз наукових праць свідчить, що існують різні підходи до розуміння співвідношення цих складових [Романовський та ін., 2022].

Один із найбільш поширених підходів передбачає розгляд організаційно-педагогічних умов як цілісної системи, де організаційні умови створюють підґрунтя для ефективної реалізації педагогічних. Саме вони забезпечують функціонування освітнього середовища, сприяють досягненню навчальних

цілей та визначають результативність професійної підготовки. Такої позиції дотримується Н. Гузій, яка розглядає організаційно-педагогічні умови як комплекс управлінських і навчальних чинників, що забезпечують системність, цілісність і ефективність освітнього процесу [Гузій, 2018].

Сучасні процеси цифровізації освіти потребують переосмислення підходів до створення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх викладачів. Досліджуючи організаційно-педагогічні засади удосконалення освітнього процесу в умовах цифрової трансформації, О. Тринус акцентує увагу на необхідності забезпечення таких умов, які сприяють ефективності методичної роботи у цифровому освітньому середовищі. До них дослідниця відносить урахування індивідуальних освітніх потреб викладачів через диференціацію змісту навчання, створення можливостей для вибору форм і змісту професійного розвитку, використання інтерактивних методів навчання, орієнтацію на реальні умови професійної діяльності, розвиток творчого потенціалу педагогів, удосконалення навичок роботи з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, а також стимулювання самоосвітньої та наукової діяльності [Тринус, 2022, С. 100].

Підготовка сучасного викладача вже неможлива без формування високого рівня цифрової компетентності. Якщо раніше ключова увага в педагогічній освіті приділялася переважно педагогічним теоріям та управлінню освітнім процесом, то сьогодні дедалі більшого значення набуває здатність ефективно застосовувати цифрові технології у професійній діяльності. Саме тому змінюється як зміст програм підготовки викладачів, так і підходи до їх реалізації.

Сучасна професійна підготовка має передбачати опанування цифрових інструментів, технологій дистанційного та онлайн-навчання, а також етичних аспектів використання цифрових ресурсів в освіті [Вуков, & Leshchenko, 2016]. Водночас важливим завданням є формування у майбутніх викладачів готовності до безперервного професійного розвитку, відкритості до інновацій та здатності впроваджувати сучасні цифрові рішення у власну педагогічну практику.

Цифрові технології суттєво трансформують сучасний освітній процес і значно розширюють можливості викладача у взаємодії зі здобувачами освіти. Сучасні цифрові інструменти дозволяють не лише урізноманітнювати способи подання навчального матеріалу, а й робити навчання більш гнучким, доступним та орієнтованим на потреби студентів. Зокрема, системи управління навчанням (LMS) забезпечують створення інтерактивних курсів, організацію дистанційного навчання та постійний доступ до освітніх ресурсів незалежно від місця перебування чи часу роботи студентів. Такий формат навчання сприяє розвитку самостійності здобувачів освіти, підтримує індивідуальні освітні траєкторії та враховує різні стилі сприйняття інформації. Водночас використання мультимедійних ресурсів – відеоматеріалів, подкастів, цифрових симуляцій та віртуальних моделей – дозволяє зробити навчальний процес більш наочним, динамічним і зрозумілим, особливо під час опанування складних або абстрактних тем.

Підготовка майбутніх викладачів у сучасних умовах має власну специфіку, пов'язану з необхідністю опанування цифрових технологій та формування практичних навичок їх використання у професійній діяльності [Паска, & Паска, 2024]. Система педагогічної освіти сьогодні функціонує в умовах постійної цифрової трансформації, яка є закономірним наслідком розвитку сучасного інформаційного суспільства. За таких умов професійна підготовка майбутніх викладачів повинна забезпечувати не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування готовності до організації освітнього процесу із застосуванням цифрових технологій, створення сучасного інформаційно-освітнього середовища та ефективної роботи в цифровому просторі. Водночас важливого значення набуває реалізація принципів особистісно орієнтованого навчання та системно-діяльнісного підходу, які є методологічною основою сучасних стандартів вищої освіти України.

Підготовка майбутніх викладачів до професійної діяльності в умовах цифровізації потребує не лише оновлення змісту освіти, а й системного пошуку сучасних освітніх технологій та їх наукового обґрунтування [Mertala, 2020]. Саме створення відповідних організаційно-педагогічних умов забезпечує ефективність професійної підготовки, сприяє досягненню очікуваних результатів навчання та підтримує професійний саморозвиток майбутніх фахівців. При цьому заклади вищої освіти мають можливість самостійно визначати найбільш ефективні підходи та умови підготовки студентів до використання цифрових технологій у майбутній педагогічній діяльності.

У сучасних наукових дослідженнях представлено різні підходи до організації такої підготовки. Зокрема, А. Борисова наголошує, що професійна підготовка майбутніх викладачів повинна відбуватися у спеціально створених умовах, які сприяють розвитку навичок педагогічного аналізу, проектування методичних рішень, формуванню інтересу до педагогічних інновацій та усвідомленню значущості професійного мислення у діяльності викладача [Борисова, 2015]. Саме такі умови дозволяють майбутнім педагогам не лише опанувати сучасні цифрові інструменти, а й ефективно інтегрувати їх у власну професійну практику.

На основі аналізу наукових джерел і результатів проведеного дослідження було визначено педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів до використання цифрових технологій у професійній діяльності. До них належать:

- активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів;
- педагогічно доцільне використання педагогічних технологій та ІКТ із застосуванням цифрових інструментів;
- забезпечення інноваційної спрямованості професійної підготовки у процесі використання цифрових технологій;
- формування пізнавальної самостійності студентів під час вивчення фахових дисциплін.

Однією з ключових педагогічних умов є активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів. Йдеться про створення такого освітнього середовища, яке підтримує мотивацію здобувачів освіти, сприяє їхній самостійності

та забезпечує активне залучення до навчального процесу. Використання інтерактивних платформ, онлайн-сервісів, технологій штучного інтелекту, цифрових симуляцій та інших сучасних інструментів сприяє розвитку пізнавального інтересу, критичного мислення та формує готовність майбутніх викладачів до використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Важливе значення має також педагогічно обґрунтоване використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітньому процесі. У цьому випадку йдеться не про формальне впровадження цифрових засобів, а про їх гармонійне поєднання зі змістом, цілями та методами навчання. Використання LMS-платформ, хмарних сервісів, цифрових освітніх ресурсів та інструментів штучного інтелекту підвищує ефективність освітнього процесу та водночас забезпечує формування цифрової компетентності майбутніх викладачів.

Не менш важливою педагогічною умовою є інноваційна спрямованість професійної підготовки. Її реалізація передбачає впровадження сучасних освітніх технологій, зокрема змішаного навчання, адаптивних освітніх систем, цифрових симуляцій та інтелектуальних навчальних середовищ. Такий підхід дозволяє майбутнім викладачам не лише опанувати нові цифрові інструменти, а й розвивати здатність до творчого оновлення професійної діяльності, швидко адаптуватися до змін та ефективно працювати в умовах цифрового освітнього середовища. Ще однією важливою педагогічною умовою є формування пізнавальної самостійності здобувачів освіти. Це передбачає розвиток умінь самостійно знаходити, аналізувати, критично оцінювати та опрацьовувати інформацію за допомогою цифрових технологій. Використання онлайн-курсів, електронних бібліотек, цифрових платформ і систем підтримки навчання сприяє розвитку навичок самоосвіти та формує готовність майбутніх викладачів до безперервного професійного вдосконалення.

Отже, ефективна підготовка майбутніх викладачів до використання цифрових технологій у професійній діяльності можлива лише за умов комплексної реалізації взаємопов'язаних педагогічних умов. Саме вони забезпечують не лише опанування цифрових інструментів, а й формування готовності до їх свідомого, педагогічно доцільного та інноваційного використання в сучасному освітньому процесі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведений аналіз наукових джерел і результати дослідження дозволили визначити педагогічні умови, які сприяють ефективній підготовці майбутніх викладачів до використання цифрових технологій у професійній діяльності. До таких умов належать активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, педагогічно обґрунтоване використання сучасних педагогічних технологій та ІКТ із застосуванням цифрових інструментів, забезпечення інноваційної спрямованості професійної підготовки, а також формування пізнавальної самостійності майбутніх викладачів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Реалізація зазначених педагогічних умов передбачає інтеграцію до змісту професійної підготовки низки важливих складників. Насамперед йдеться

про розуміння можливостей використання цифрових освітніх ресурсів, ознайомлення з принципами функціонування та перспективами розвитку цифрових технологій в освіті. Важливим компонентом є також формування практичних умінь працювати із сучасним програмним та апаратним забезпеченням, здійснювати пошук, добір і критичну оцінку цифрових освітніх ресурсів відповідно до потреб освітнього процесу. Особливої уваги потребує підготовка майбутніх викладачів до ефективного використання цифрових інструментів у навчальній, науково-методичній, контрольно-оцінювальній, організаційній та позанавчальній діяльності.

Запропонований підхід до професійної підготовки дозволяє не лише визначити зміст навчання, а й вибудувати логіку практичної підготовки студентів, обрати найбільш ефективні форми та методи організації освітнього процесу, а також забезпечити обґрунтований добір цифрових засобів навчання. Водночас окреслені педагогічні умови не є остаточними чи вичерпними, оскільки цифровізація освіти постійно змінює вимоги до професійної діяльності викладача та відкриває нові напрями для наукових досліджень. У цьому контексті перспективним напрямом подальших наукових пошуків є розроблення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх викладачів до використання цифрових технологій, яка ґрунтуватиметься на визначених педагогічних умовах та забезпечуватиме їх практичну реалізацію.

### Література

1. Борисова А. О. Провідні принципи формування методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2015. Вип. 1 (9). С. 80–84.
2. Глазова В. Підготовка майбутніх учителів інформатики до роботи в умовах режиму дистанційного навчання. *Технології електронного навчання*. 2021. № 5. С. 3–7. DOI: <https://doi.org/10.31865/2709-840052021246128>
3. Гузій Н. В. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.
4. Паска Т., Паска Б. Особливості використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 70. Т. 2. С. 70–75.
5. Петренко Л. М. Концептуальні засади підготовки майбутніх викладачів педагогічного закладу вищої освіти в умовах цифрової трансформації суспільства. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2023. Вип. 1 (7). С. 140–151. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(7\).2023.140-151](https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.140-151).
6. Петренко Л. М., Кучерявий О. В., Лаврінченко О. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної

- освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства : монографія. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 246 с.
7. Піжук О., Муравйов В. Цифрове суспільство як нова парадигма розвитку цивілізації. *Věda a perspektivy*. 2022. Вип. 2 (9). С. 75–86. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1584-2022-2\(9\)-75-86](https://doi.org/10.52058/2695-1584-2022-2(9)-75-86).
  8. Романовський О. Г., Кайдалова Л. Г. Романовська О. О., Науменко Н. В. Цифрові освітні технології у підготовці майбутніх викладачів вищої школи в умовах карантину. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Вип. 1 (87). С. 255–277.
  9. Савіцька В. В. Цифрові детермінанти підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери у закладах вищої освіти. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 2. С. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-5>
  10. Тринус О. Формування цифрової грамотності майбутніх викладачів закладів вищої освіти: теоретичний аспект. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2022. № 2 (6). С. 98–115. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(6\).2022.98-115](https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.98-115).
  11. Bykov V. Yu., Leshchenko M. P. Digital humanistic pedagogy: relevant problems of scientific research in the field of using ICT in education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Vol. 53 (3), P. 1–17.
  12. Mertala P. Paradoxes of participation in the digitalization of education: a narrative account. *Learning, Media and Technology*. 2020. Vol. 45(2). P. 179–192.

### References

1. Borysova, A. (2015). Providni pryntsypy formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnix vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury [Leading principles of forming methodological competence of future higher school teachers in master's training]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedagogika i psykholohiia». Pedagogichni nauky*, 1(9), 80–84 [in Ukrainian].
2. Hlazova, V. (2021). Pidhotovka maibutnix uchyteliv informatyky do roboty v umovakh rezhyму dystantsiinoho navchannia [Training of future computer science teachers to work in distance learning conditions]. *Tekhnolohii elektronnoho navchannia*, 5, 3–7. <https://doi.org/10.31865/2709-840052021246128> [in Ukrainian].
3. Huzii, N. (2018). *Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitiianskykh kadriv: akmeolohichni aspekty* [Theory and methods of professional and pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
4. Paska, T., Paska, B. (2024). Osoblyvosti vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnix pedahohiv [Features of using digital

- technologies in the professional training of future teachers]. *Innovatsiina pedahohika*, 70(2), 70–75 [in Ukrainian].
5. Petrenko, L. (2023). Kontseptualni zasady pidhotovky maibutnikh vykladachiv pedahohichnoho zakladu vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovoy transformatsii suspilstva [Conceptual principles of training future teachers of pedagogical higher education institutions in the conditions of digital transformation of society]. *Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia»*, 1(7), 140–151 [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(7\).2023.140-151](https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.140-151) [in Ukrainian].
  6. Petrenko, L., Kucheriavyi, O., Lavrinenko, O. (2024). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva* [Theoretical and methodological principles of training future teachers of higher pedagogical institutions for professional activity in the conditions of digitalization of society]. Kyiv: TOV «Yurka Liubchenka» [in Ukrainian].
  7. Pizhuk, O., Muraviov, V. (2022). Tsyfrove suspilstvo yak nova paradyhma rozvytku tsyvilizatsii [Digital society as a new paradigm of civilization development]. *Věda a perspektivy*, 2(9), 75–86. [https://doi.org/10.52058/2695-1584-2022-2\(9\)-75-86](https://doi.org/10.52058/2695-1584-2022-2(9)-75-86) [in Ukrainian].
  8. Romanovskiy, O., Kaidalova, L., Romanovska, O., Naumenko, N. (2022). Tsyfrovi osvitni tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh karantynu [Digital educational technologies in the training of future higher school teachers under quarantine conditions]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 1(87), 255–277 [in Ukrainian].
  9. Savitska, V. (2025). Tsyfrovi determinanty pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery u zakladakh vyshchoi osvity [Digital determinants of training future specialists of the socioeconomic sphere in higher education institutions]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnogo universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia*, 2, 31–37. <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-5> [in Ukrainian].
  10. Trynus, O. (2022). Formuvannia tsyfrovoy hramotnosti maibutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity: teoretychnyi aspekt [Formation of digital literacy of future teachers of higher education institutions: theoretical aspect]. *Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia»*, 2(6), 98–115. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(6\).2022.98-115](https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.98-115) [in Ukrainian].
  11. Bykov, V. Yu., Leshchenko, M. P. (2016). Digital humanistic pedagogy: relevant problems of scientific research in the field of using ICT in education. *Information Technologies and Learning Tools*, 53(3), 1–17.
  12. Mertala, P. (2020). Paradoxes of participation in the digitalization of education: a narrative account. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 179–192.

УДК 378.147:377.3:656:004.9

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.214>

**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>

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ТРАНСПОРТ) ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Анотація.** У статті розглянуто проблему обґрунтування педагогічних умов підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій в умовах сучасних трансформацій транспортної галузі та цифровізації освіти. Стрімкий розвиток технологій, автоматизація виробничих процесів і зростання вимог до професійної компетентності фахівців зумовлюють необхідність модернізації змісту та організації підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт). Узагальнено наукові підходи до трактування сутності педагогічних умов та доведено їхню системоутвірну роль у забезпеченні ефективності освітнього процесу. Показано, що використання проєктних технологій сприяє інтеграції теоретичної та практичної підготовки, розвитку професійної мобільності, критичного мислення, командної взаємодії та творчого потенціалу здобувачів освіти.

Педагогічні умови підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій розглянуто як взаємопов'язану та взаємозалежну сукупність заходів, засобів освітнього процесу та можливостей матеріально-просторового середовища, які забезпечать перехід майбутніх педагогів професійного навчання на більш високий рівень готовності до проєктної діяльності. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій: організація колективних проєктів для розвитку навичок продуктивного спілкування у бакалаврів професійної освіти (транспорт); використання можливостей проєктування у збагаченні змісту професійно зорієнтованих дисциплін; забезпечення практико-орієнтованого характеру змісту проєктної

підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт); створення проєктно-творчого освітнього середовища, що стимулює творчу діяльність бакалаврів професійної освіти (транспорт). Реалізація визначених педагогічних умов забезпечує поетапне формування готовності майбутніх бакалаврів професійної освіти (транспорт) до професійної діяльності та підвищує ефективність їхньої підготовки в умовах сучасних викликів транспортної галузі.

**Ключові слова:** педагогічні умови, бакалаври професійної освіти, проєктна компетентність, проєктна діяльність, інновації, транспортна галузь.

**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>*

## **EDUCATIONAL FRAMEWORK FOR THE TRAINING OF BACHELORS IN VOCATIONAL EDUCATION (TRANSPORT) USING PROJECT-BASED TECHNOLOGIES**

**Abstract.** The article addresses the problem of substantiating the pedagogical conditions for training Bachelor's students in Vocational Education (Transport) through project-based technologies in the context of current transformations in the transport industry and the digitalization of education. The rapid development of technologies, automation of production processes, and increasing requirements for specialists' professional competence necessitate the modernization of the content and organization of training for Bachelor's students in Vocational Education (Transport). Scientific approaches to interpreting the essence of pedagogical conditions are generalized, and their system-forming role in ensuring the effectiveness of the educational process is substantiated. It is shown that the use of project-based technologies promotes the integration of theoretical and practical training, the development of professional mobility, critical thinking, teamwork skills, and the creative potential of students.

Pedagogical conditions for training Bachelor's students in Vocational Education (Transport) through project-based technologies are considered as an interrelated and interdependent set of measures, educational means, and opportunities of the material and spatial environment that ensure the transition of future vocational education teachers to a higher level of readiness for project activity. The

pedagogical conditions for training Bachelor's students in Vocational Education (Transport) through project-based technologies are theoretically substantiated as follows: organization of collaborative projects to develop effective communication skills among Bachelor's students in Vocational Education (Transport); use of design opportunities in enriching the content of professionally oriented disciplines; ensuring the practice-oriented nature of the content of project training for Bachelor's students in Vocational Education (Transport); and creation of a project-creative educational environment that stimulates the creative activity of Bachelor's students in Vocational Education (Transport). The implementation of the defined pedagogical conditions ensures the gradual formation of future Bachelor's students in Vocational Education (Transport) for professional activity and increases the effectiveness of their training in the context of modern challenges in the transport industry.

**Keywords:** pedagogical conditions, Bachelor's students in Vocational Education, project competence, project activity, innovation, transport industry.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку транспортної галузі, яка стрімко змінюється під впливом технологічного прогресу, цифровізації, автоматизації виробничих процесів та зростання вимог до якості підготовки фахівців, зумовлює необхідність модернізації підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт). Новітні трансформації в соціально-економічній, політичній та культурній сферах сучасного українського суспільства закономірно висувають вимоги до оновлення змісту освіти та рівня підготовки випускників – бакалаврів професійної освіти (транспорт). Сучасний випускник повинен володіти не лише отриманими професійно орієнтованими знаннями, вміннями та навичками, а й бути компетентним та готовим до вирішення широкого спектру проблем: вміти планувати власну навчально-пізнавальну діяльність, мати навички оптимального використання інформаційних технологій, володіти способами творчого пошуку та вирішення проблем у професійній, соціальній, економічній та культурній сферах [Яковлева, 2012, С. 187].

Проектна діяльність у сучасних умовах вищої освіти є затребуваним видом цілеспрямованої творчої активності майбутніх випускників-фахівців [Білик, 2015]. Навчання в умовах проектної діяльності розвиває культуру мислення, транслює цінності професійної культури та професійної діяльності, розвиває аксіологічний потенціал бакалаврів професійної освіти (транспорт). Особливого значення набуває використання проектних технологій у підготовці майбутніх бакалаврів професійної освіти (транспорт), оскільки вони забезпечують поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, формують у здобувачів освіти здатність до самостійного прийняття рішень, командної взаємодії, критичного мислення та інноваційного підходу до вирішення професійних завдань. Саме проектна діяльність є ефективним засобом підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти (транспорт).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика визначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проектних технологій перебуває у полі активних

наукових пошуків сучасних українських дослідників. Так, у наукових працях розкрито методологічні засади поняття «педагогічні умови» та їх роль у забезпеченні ефективності освітнього процесу (А. Литвин [Литвин, 2013]), а також психолого-педагогічні аспекти формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (О. Курило [Курило, 2021]). Питання формування професійної компетентності фахівців транспортної галузі та бакалаврів професійної освіти висвітлено у працях М. Козяра [Козяра, 2021], Є. Бохонька [Бохонька, 2025], де акцентовано на необхідності поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю.

Водночас значна увага приділяється впровадженню проєктних технологій як ефективного засобу професійної підготовки майбутніх педагогів. Зокрема, досліджено особливості формування проєктувальної компетентності (В. Білик [Білик, 2015]), підготовку майбутніх педагогів до проєктної діяльності (В. Яковлева [Яковлева, 2012]), а також дидактичні засади практико-зорієнтованого навчання (С. Шевчук, В. Кулішов [Шевчук, Кулішов, 2021]). Актуальність інтеграції освіти і виробництва як умов модернізації професійної підготовки обґрунтовано у дослідженні Р. Горбатюка, Н. Волкової [Горбатюк, Волкова, 2018]), а вплив дуальної форми освіти на якість підготовки майбутніх фахівців розкрито О. Кучер [Кучер, 2023]. Особливості організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання, що є важливим контекстом реалізації проєктних технологій, проаналізовано В. Чичук [Чичук, 2023]. Водночас попри наявність значної кількості наукових напрацювань, питання комплексного визначення та системного обґрунтування саме педагогічних умов використання проєктних технологій у підготовці бакалаврів професійної освіти транспортного профілю залишається недостатньо розробленим, що й зумовлює актуальність подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Обов'язковою складовою підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій є визначення тих заходів, педагогічних впливів, які забезпечать максимальну ефективність досліджуваного процесу, тобто визначення педагогічних умов.

Аналіз досліджень із проблеми вивчення педагогічних умов свідчить, що поняття «умова» є загальнонауковим і розглядається науковцями на філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях [Литвин, 2013, С. 45]. З погляду філософії, умова характеризується ставленням предмета до навколишніх явищ, процесів, об'єктів, без яких предмет не може існувати, виконувати власні функції та розвиватися [Курило, 2021].

У педагогіці умова визначається впливом на освіту та розвиток студента за допомогою позитивної чи негативної дії на динаміку та кінцевий результат навчання [Кучер, 2023, с. 710]. У термінологічному апараті педагогіки дефініція «умова» наповнюється змістом сукупності положень (заходів), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [Чичук, 2023]. Науковці

визначають педагогічні умови як чинники, що сприяють вирішенню проблем, які виникають в освітньому процесі. Так, Р. Горбатюк та Н. Волкова зазначають, що в педагогічних умовах відображається відношення явища до навколишньої різноманітної дійсності, тобто до середовища навчання. Науковці підкреслюють, що педагогічні умови самі по собі не є безпосередньою причиною появи явищ, проте створюють сприятливе середовище, необхідне для їхнього виникнення та подальшого розвитку [Горбатюк, Волкова, 2018, С. 92]. Натомість С. Шевчук та В. Кулішов педагогічні умови розглядають як сукупність певних компонентів освітнього процесу: типи навчання, форми організації навчання та методи, що застосовуються. Зазначені складові педагогічних умов спрямовані на вирішення поставленого завдання [Шевчук, Кулішов, 2021].

Таким чином, у контексті дослідження педагогічні умови підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій розглядаємо як взаємопов'язану та взаємозалежну сукупність заходів, засобів освітнього процесу та можливостей матеріально-просторового середовища, які забезпечать перехід майбутніх педагогів професійного навчання на більш високий рівень готовності до проєктної діяльності.

У контексті дослідження потрібно визначити необхідні та достатні умови результативної підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій. З поняттями необхідності та достатності умов бакалаврам професійної освіти (транспорт) доводиться часто оперувати у завданнях параметричного проєктування, пов'язаних з математичним аналізом, чисельними розрахунками та математичною логікою міркувань в автоматизації процесів управління технічними системами [Козяр, 2021], тому у зв'язку з цим дотримуватимемося правила: достатня умова є ознакою необхідного.

Умови формуючого впливу у підготовці бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій реалізуються в педагогічно керованому поетапному процесі, в який інтегруються технічні, економічні та соціальні аспекти інженерно-педагогічної діяльності, орієнтовані на сучасні тренди в галузі транспорту, включаючи проєктне управління, інноваційні технології та сталий розвиток [Бохонько, 2025].

У межах дослідження необхідні умови реалізації підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій охоплюють виконання зафіксованого комплексу вимог стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до компетентностей бакалаврів професійної освіти. Це загальнообов'язкові знання, вміння, навички, якими повинні володіти бакалаври професійної освіти (транспорт), щоб отримати відповідну кваліфікацію. Проте виконується цей комплекс вимог сьогодні в оновлених інноваційних освітніх практиках з використанням цифрових помічників, в умовах різноманітності апробованих, але не затверджених у стандарті форм, методів та методик професійного навчання, зумовлених розвитком ринку праці, появою нових функцій та завдань бакалаврів професійної освіти (транспорт)

(багатофункціональність та поліпрофесійність). З огляду на це, вважаємо за необхідне доповнити педагогічні умови такими позиціями:

– просування цифровізації та інновацій в освіту (забезпечення сучасними спеціалізованими програмними комплексами та розробка цифрових платформ);

– збереження та розвиток творчого потенціалу бакалаврів професійної освіти (транспорт);

– розвиток співпраці з промисловими компаніями та роботодавцями в аспектах використання науково-виробничої та інструментальної бази та становлення досвіду практико-орієнтованого інженерного проектування згідно з реальними запитами індустрії;

– організація роботи у студентських проєктних лабораторіях та конструкторських бюро;

– модернізація науково-дослідної інфраструктури ЗВО.

В якості достатніх умов підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій, як і в термінології математичної логіки, використовуємо ключові ознаки, які визначають комплекс заходів, завдяки яким у дослідно-експериментальній частині роботи можливим стане контроль рівня сформованості готовності до професійної діяльності.

Припускаємо, що підвищення рівня підготовки здобувачів освіти, спричинене ускладненням освітніх цілей та завдань, має відбуватися одночасно з розвитком складових цих умов, які володіють високим рівнем адаптивності та здатності до синхронної зміни. Слід зазначити, що ключовим аспектом змін є модифікація складу компонентів комплексу педагогічних умов та характеру їхньої взаємодії один з одним [Бохонько, 2025], тоді як функціональні властивості залишаються стабільними, зв'язки між елементами всередині комплексу зберігаються і домінують над зовнішніми залежностями.

Добре відомо, що педагогічні умови є своєрідним середовищем, обстановкою, що сприяє протіканню досліджуваного процесу. Їхнє створення визначається цільовими установками, що відносяться до проєктованого процесу. У статті такою установкою є застосування ресурсів проєктної діяльності. Виходячи з цього, запропоновано такі педагогічні умови підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій:

– організація колективних проєктів для розвитку навичок продуктивного спілкування у бакалаврів професійної освіти (транспорт);

– використання можливостей проектування у збагаченні змісту професійно зорієнтованих дисциплін;

– залучення бакалаврів професійної освіти (транспорт) до стартап-проєктів з метою підвищення їхньої соціальної активності;

– створення проєктно-творчого освітнього середовища, що стимулює творчу діяльність бакалаврів професійної освіти (транспорт).

У визначенні педагогічних умов підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій враховано низку ключових

чинників. По-перше, взято до уваги індивідуальні особливості здобувачів освіти – бакалаврів професійної освіти транспортного профілю, зокрема їхній рівень ІКТ-компетентності, навчальна мотивація та готовність до використання проєктних технологій у професійній діяльності. По-друге, враховано теоретичні засади проєктного підходу в освітньому процесі ЗВО, що передбачає організацію навчання на основі розв'язання професійно орієнтованих проєктних завдань у сфері транспорту. По-третє, виокремлювалися структурні компоненти готовності бакалаврів професійної освіти (транспорт) до професійної діяльності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-технологічний та рефлексивний) та особливості їхнього формування в умовах практико-орієнтованого навчання. Крім того, враховано методологічні засади дослідження, які охоплюють системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, практико-орієнтований та проєктний підходи, що в сукупності забезпечують цілісність підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами проєктних технологій.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проєктний тип культури, характерний для сучасного етапу розвитку суспільства, стає важливою методологічною основою оновлення системи професійної освіти. Сучасні вимоги до підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт) у контексті цифровізації освіти, трансформації транспортної галузі та активного впровадження проєктних технологій у професійну діяльність зумовлюють необхідність підвищення рівня їхньої готовності до професійної діяльності. Для розв'язання зазначеної проблеми обґрунтовано та розроблено педагогічні умови, серед яких: організація колективних проєктів для розвитку навичок продуктивного спілкування у бакалаврів професійної освіти (транспорт); використання можливостей проєктування у збагаченні змісту професійно зорієнтованих дисциплін; залучення бакалаврів професійної освіти (транспорт) до стартап-проєктів з метою підвищення їхньої соціальної активності; створення проєктно-творчого освітнього середовища, що стимулює творчу діяльність бакалаврів професійної освіти (транспорт). Кожна із зазначених педагогічних умов забезпечує поетапне формування готовності майбутніх бакалаврів професійної освіти (транспорт) до професійної діяльності, пропонуючи конкретні шляхи, методи та засоби досягнення поставленої мети. Ефективність впливу визначених педагогічних умов на процес формування досліджуваної готовності буде перевірена в ході педагогічного експерименту.

### ***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. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. Інтеграція професійної освіти і виробництва як чинник модернізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. № 1 (6). С. 89–102.
  4. 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.
  5. Курило О. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 41(2). С. 55–59.
  6. Кучер О. Актуальність підготовки майбутніх бакалаврів з професійної освіти (будівництво та зварювання) за дуальною формою освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 13 (27). С. 708–719.
  7. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
  8. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 № 1460. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf>
  9. Чичук В. Особливості підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти в умовах змішаного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 1. С. 70–78.
  10. Шевчук С. С., Кулішов В. С. Дидактика професійної освіти: практико-зорієнтований аспект : навч.-метод. посіб. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2021. 212 с.
  11. 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 proektualnoi kompetentnosti u maibutnikh inzheneriv-pedahohiv shveinoho profilu 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 [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. Horbatiuk, R. M., & Volkova, N. V. (2018). Intehratsiia profesiinoi osvity i vyrobnytstva yak chynnyk modernizatsii pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv u haluzi kharchovykh tekhnolohii [Integration of professional education and production as a factor in modernizing the training of future engineering teachers in food technologies]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 1(6), 89–102 [In Ukrainian].
  4. 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 psykholohiia*, 1(24), 33–41 [In Ukrainian].
  5. Kurylo, O. (2021). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv kharchovoi haluzi do tvorchoi profesiinoi diialnosti [Psychological and pedagogical conditions for forming readiness of future engineering teachers in the food industry for creative professional activity]. *Innovatsiina pedahohika*, 41(2), 55–59 [In Ukrainian].
  6. Kucher, O. (2023). Aktualnist pidhotovky maibutnikh bakalavriv z profesiinoi osvity (budivnytstvo ta zvariuvannia) za dualnoiu formoiu osvity [Relevance of training future bachelors of professional education (construction and welding) in a dual form of education]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 13(27), 708–719 [In Ukrainian].
  7. Lytvyn, A. V. (2013). Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» [Methodological foundations of the concept «pedagogical conditions»]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 4, 43–63 [In Ukrainian].
  8. On approval of the higher education standard in specialty 015 «Professional Education (by specializations)» for the first (bachelor's) level of higher education (2019). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1460 dated November 21, 2019. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf>
  9. Chychuk, V. (2023). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh bakalavriv profesiinoi osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Features of training future bachelors of professional education in blended learning conditions]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohichni nauky*, 1, 70–78 [In Ukrainian].
  10. Shevchuk, S. S., & Kulishov, V. S. (2021). Dydaktyka profesiinoi osvity: praktyko zorientovanyi aspekt [Didactics of professional education: practice-oriented aspect]. *Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAPNU* [In Ukrainian].
  11. Yakovleva, V. A. (2012). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do proektnoi diialnosti yak zasib formuvannia kompetentnoho vchytelia trudovoho navchannia [Training future teachers for project activity as a means of forming a competent teacher of labor training]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, 196, 186–189 [In Ukrainian].

УДК 378.147:004:355.58

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.223>

**Михайло КОЗЯР**

*доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН  
професор кафедри практичної психології та педагогіки  
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності  
м. Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7068-598X>

## **ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДСНС В УНІВЕРСИТЕТІ**

**Анотація.** У статті розглянуто актуальність формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів ДСНС в умовах цифровізації суспільства та зростання ролі інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Здійснено аналіз наукових досліджень і публікацій, що присвячені проблемі розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців різних галузей, зокрема у сфері безпеки та цивільного захисту. Визначено значення цифрової компетентності як інтегративної характеристики особистості, що забезпечує ефективну роботу з інформацією, використання сучасних цифрових технологій та відповідальне прийняття рішень. Окреслено особливості професійної діяльності офіцерів ДСНС, пов'язані з необхідністю обробки інформаційних потоків, використання цифрових ресурсів та дотримання вимог щодо захисту інформації.

Розкрито роль цифровізації у трансформації освітнього процесу в закладах вищої освіти, зокрема в університетах, де здійснюється підготовка майбутніх офіцерів ДСНС. Визначено фактори, що сприяють забезпеченню мотивації курсантів до вивчення інформаційного поля професійної діяльності та орієнтування в сучасних цифрових засобах, які використовуються під час виконання фахових завдань (реалізація особистісно-орієнтованого підходу як основи для побудови ефективного освітньо-виховного процесу; використання активних методів навчання: тренінгів, рольових ігор, навчального проектування та моделювання, створення проблемних ситуацій, що вимагають організації ситуації інтеракції; індивідуалізації та диференціації освітньої діяльності курсантів; застосування цифрових технологій навчання для занурення курсантів у змодельовані умови професійної діяльності; розширення технопарку університету тренажерами, які моделюють фрагменти виконання практичних дій, сприяють набуттю практичного досвіду та створюють умови

© Михайло Козяр, 2026

для відпрацювання навичок роботи в інформаційному просторі, зі зразками інженерного забезпечення діяльності в надзвичайних ситуаціях). Підкреслено значення активізації освітньої діяльності курсантів та інтеграції цифрових засобів у зміст підготовки. Узагальнено, що ефективне формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів ДСНС потребує поєднання сучасних цифрових технологій із традиційними освітніми підходами та орієнтації на практичну діяльність.

**Ключові слова:** цифрова компетентність, майбутні офіцери ДСНС, цифровізація, інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка, заклад вищої освіти.

**Mykhailo KOZYAR**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Corresponding Member of the National Academy  
of Educational Sciences of Ukraine,  
Professor of the Department  
of Practical Psychology and Pedagogy,  
Lviv State University of Life Safety  
Lviv, Ukraine  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7068-598X>*

## **FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE EMERGENCY SERVICE OFFICERS AT THE UNIVERSITY**

**Abstract.** The article examines the relevance of forming digital competence of future officers of the State Emergency Service of Ukraine in the context of the digitalization of society and the growing role of information and communication technologies in professional activity. An analysis of scientific research and publications devoted to the development of digital competence of future specialists in various fields, particularly in the field of security and civil protection, is carried out. The importance of digital competence as an integrative personal characteristic that ensures effective work with information, the use of modern digital technologies, and responsible decision-making is defined. The features of the professional activity of SES officers are outlined, related to the need to process information flows, use digital resources, and comply with information security requirements.

The role of digitalization in transforming the educational process in higher education institutions, in particular universities training future SES officers, is revealed. Factors contributing to motivating cadets to study the information field of professional activity and to navigate modern digital tools used in performing professional tasks are identified (implementation of a student-centered approach as the basis for building

an effective educational process; use of active teaching methods: training sessions, role-playing games, project-based learning and modeling, creation of problem situations requiring interactive engagement; individualization and differentiation of cadets' educational activities; use of digital learning technologies to immerse cadets in simulated professional conditions; expansion of the university's technical facilities with simulators that model fragments of practical actions, promote the acquisition of practical experience, and create conditions for developing skills in working within the information environment, with examples of engineering support in emergency situations). The importance of intensifying cadets' learning activities and integrating digital tools into the content of training is emphasized. It is summarized that the effective formation of digital competence of future SES officers requires a combination of modern digital technologies with traditional educational approaches and orientation toward practical activity.

**Keywords:** digital competence, future SES officers, digitalization, information and communication technologies, professional training, higher education institution.

**Постановка проблеми.** Цифрові технології нині є важливим чинником функціонування сучасного суспільства та професійної діяльності фахівців різних галузей, зокрема й у сфері цивільного захисту. Ефективне використання цифрових ресурсів передбачає не лише володіння технічними навичками, а й сформовану здатність до критичного аналізу інформації, її інтерпретації та перетворення на практично значущі знання. Глобальні трансформації висувають на порядок денний важливість інформаційного простору як сфери потенційного протиборства, що проявляється у формі інформаційних впливів, маніпуляцій та гібридних загроз. Зміни соціальної та професійної реальності актуалізують значення цифрової компетентності як інтегративної характеристики особистості майбутнього фахівця, що забезпечує його здатність ефективно працювати з інформацією, використовувати сучасні цифрові технології та відповідально діяти в інформаційному середовищі. Формування цієї компетентності є особливо важливим для майбутніх офіцерів Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС), оскільки їх професійна діяльність безпосередньо пов'язана з оперативним прийняттям рішень, аналізом інформаційних потоків та забезпеченням безпеки населення. Крім того, професійна діяльність офіцерів ДСНС передбачає особливі вимоги до використання інформаційно-комунікаційних технологій, що пов'язано з необхідністю роботи з різними видами інформації, у тому числі з обмеженим доступом. Це зумовлює потребу в дотриманні норм законодавства щодо захисту інформації, збереження конфіденційності, персональних даних та державної таємниці.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** свідчить, що проблема формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів різних силових структур, зокрема у сфері цивільного захисту, є актуальною у сучасному науковому дискурсі та розглядається у контексті цифровізації освіти й модернізації професійної підготовки фахівців безпекового сектору.

Теоретичні засади формування цифрової компетентності майбутніх фахівців правоохоронної діяльності розкрито у дослідженні Т. Колісник [Колісник, 2018]. Структурні компоненти цифрової компетентності, а також критерії та рівні її сформованості у майбутніх офіцерів-розвідників визначено у праці Д. Короля [Король, 2025].

Проблематика визначення змістових складників цифрової компетентності майбутніх офіцерів знайшла відображення у роботі М. Короткіх, де окреслено пріоритетні напрями її розвитку у вищих військових навчальних закладах [Короткіх, 2021]. Особливості формування цифрової компетентності в умовах воєнного стану досліджено А. Краснощок, Т. Павлишин та М. Мазур, які наголошують на необхідності адаптації освітнього процесу до сучасних безпекових викликів [Краснощок, Павлишин, Мазур, 2024].

Специфіку формування цифрової компетентності майбутніх фахівців у сфері цивільної безпеки розкрито у напрацюваннях М. Криштановича та Я. Середюка [Криштанович, Середюк, 2023]. Значний внесок у розробку методичних засад розвитку цифрової компетентності зроблено О. Пінчуком та А. Прокопенком, які визнають цифрову компетентність важливим складником професійної підготовки офіцерів [Пінчук, Прокопенко, 2023; Пінчук, Прокопенко, 2021]. Комплексний підхід до дослідження розвитку цифрової компетентності офіцерів військового управління представлено у дисертаційній роботі А. Прокопенка [Прокопенко, 2024]. Питання розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх офіцерів у специфічних умовах професійної підготовки, зокрема у неформальній освіті, розглянуто у доробку О. Семенова, Р. Буртового та А. Юрченка [Семенов, Буртовий, Юрченко, 2022; Burtovy, 2024]. Досліджено специфіку формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників [Торічний, Тушко, 2024]. Водночас мотиваційні аспекти підготовки майбутніх фахівців системи цивільного захисту висвітлено у дослідженні І. Ушакової та О. Шовкун [Ушакова, Шовкун, 2017].

У контексті цифровізації освітнього процесу важливими є напрацювання Є. Черновола, А. Чепелюка та Ф. Куртяка, які аналізують сучасні тенденції впровадження цифрових технологій у закладах вищої освіти [Черновол, Чеплюк, Курятк, 2023]. Науковці розглядають електронні освітні ресурси як інструмент формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів [Didenko, Androshchuk, Maslii, Balendr, Biliavets, 2020].

Отже, проведений аналіз наукових джерел свідчить про наявність значного теоретичного та методичного підґрунтя для організації формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання комплексного формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів ДСНС у закладах вищої освіти з урахуванням специфіки їх професійної діяльності, що зумовлює необхідність подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів ДСНС в університеті.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна соціально-економічна ситуація та науково-технічний прогрес вимагають від майбутніх офіцерів ДСНС конкурентоспроможності, заснованої на багатьох чинниках, як профільної професійної компетентності, так і цифрової. Оскільки знання та інформація є визначальним фактором розвитку прогресу світового співтовариства, а більша частина інформації представлена в цифровому середовищі, сучасний фахівець повинен вміло користуватися різноманітними цифровими інструментами для вирішення своїх професійних завдань [Колісник, 2018; Король, 2025 та ін.].

У найзагальнішому розумінні цифрова компетентність як динамічне особистісне утворення постійно трансформується відповідно до розвитку інформаційного суспільства та технологічного прогресу, що передбачає її безперервне змістове наповнення та уточнення. В умовах поширення інформаційних впливів, зокрема через засоби масової інформації, соціальні мережі та онлайн-ресурси, особливої ваги набуває здатність майбутніх офіцерів ДСНС критично оцінювати достовірність інформації, розпізнавати маніпулятивні повідомлення та протидіяти дезінформації. Недостатній рівень цифрової компетентності майбутніх офіцерів може призводити до труднощів у аналізі інформаційних потоків, визначенні їх достовірності та прийнятті обґрунтованих управлінських рішень. У свою чергу, помилкова інтерпретація інформації або використання недостовірних даних може мати серйозні соціальні наслідки, зокрема спричиняти дестабілізацію суспільних процесів та загрози безпеці. Тобто цифровізація накладає певний відбиток не тільки на професійну діяльність майбутніх офіцерів ДСНС, а й на процес підготовки курсантів. Адже висуває нові вимоги до організації навчання.

Заклади вищої військової освіти, у тому числі й університети, є базою для розробки, апробації та застосування форм і методів цифрової освіти, а також для вивчення індивідуальних та соціальних наслідків цифровізації професійної діяльності. Слід зазначити, що в актуальних версіях нормативно-правових документів, які визначають вектори розвитку вищої освіти основою для удосконалення процесу навчання є цифровізація та підготовка майбутніх офіцерів до виконання службової діяльності в умовах цифрового суспільства.

Заведений регламент функціонування університетів, де здійснюється підготовка майбутніх офіцерів ДСНС, вказує, що метою цифровізації професійної освіти є забезпечення широкого доступу до інформаційних та цифрових ресурсів, а також ефективне використання цифрових технологій в освітньому процесі [Пінчук & Прокопенко, 2023].

Професійній підготовці курсантів ДСНС властива специфіка. Адже її визначальною метою якої є відбір та підготовка фахівців для порятунку людських життів у надзвичайній ситуації. Це визначає підвищену відповідальність процесу підготовки майбутніх офіцерів у закладах вищої

освіти ДСНС України. Зростаючий арсенал передових інженерних розробок вимагає від фахівців ДСНС України здатності до впевненого використання цифрових інструментів. Відтак, здобувачів повинні оволодіти базовими знаннями та вміннями комп'ютерного проєктування та моделювання систем безпеки, споруд, що охороняються, або спеціалізованих технічних засобів. Водночас, важливими у структурі цифрової компетентності є навички роботи з базами даних, математичною статистикою, алгоритмами розрахунків обчислювальних систем, а також управління сучасними технічними приладами, які перебувають на балансі ДСНС України.

Однією з умов успішності формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів ДСНС України в університеті є забезпечення мотивації курсантів до вивчення інформаційного поля професійної діяльності та орієнтування в сучасних цифрових засобах, що використовуються під час виконання фахових завдань. Аналіз психологічної та педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що сприятливими у цьому контексту можуть виступати такі фактори:

- реалізація особистісно-орієнтованого підходу як основи для побудови ефективного освітньо-виховного процесу;
- використання активних методів навчання: тренінгів, рольових ігор, навчального проєктування та моделювання, створення проблемних ситуацій, що вимагають організації ситуації інтеракції;
- індивідуалізації та диференціації освітньої діяльності курсантів;
- застосування цифрових технологій навчання для занурення курсантів у змодельовані умови професійної діяльності;
- розширення технопарку університету тренажерами, які моделюють фрагменти виконання практичних дій, сприяють набуттю практичного досвіду та створюють умови для відпрацювання навичок роботи в інформаційному просторі, зі зразками інженерного забезпечення діяльності в надзвичайних ситуаціях.

Науковці, звертаючись до проблеми формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів, вказують на значущість методів активізації навчання курсантів. Так, Є. Черновол, А. Чепелюк та Ф. Куртяк зауважують, що цифровізація відкриває нові можливості для професійної та практичної підготовки до роботи у змінній реальності. [Черновол, Чепелюк & Куртяк, 2023]. Підвищення ефективності застосування потенціалу засобів цифровізації в рамках формування цифрової компетентності офіцерів військового управління, на думку А. Прокопенко, залежить від таких дидактичних вимог: орієнтованість на моделювання майбутньої професійної діяльності; проблемність змісту та процесу його розгортання в освітній діяльності; оптимальне співвідношення цифрового та традиційного контентів [Прокопенко, 2024]. У контексті підготовки майбутніх офіцерів ДСНС це набуває особливої актуальності, оскільки їх професійна діяльність пов'язана з необхідністю оперативного прийняття рішень в умовах невизначеності, обробки великих обсягів інформації та використання

цифрових систем управління. Реалізація зазначених дидактичних вимог передбачає активну роль викладача як організатора освітнього середовища, здатного інтегрувати цифрові інструменти у зміст підготовки та забезпечити їх практичне застосування.

Сучасний процес навчання курсантів ДСНС України в університетах характеризується насиченістю технічними засобами, які підвищують наочність навчання, дозволяють передати майбутнім офіцерам повну і точну інформацію, розвивати і підтримувати в них активність і самостійність, здійснювати контроль і самоконтроль, підвищують інтерес до занять, допомагають більш конкретно сприймати матеріал, що вивчається, дозволяють створювати різноманітні навчальні ситуації, знижувати у навчальних ситуаціях. Це створює можливості для забезпечення цифровізації навчання майбутніх офіцерів ДСНС України та формування цифрової компетентності курсантів.

Адже, як слушно відзначає М. Короткіх, цифровізація трансформує освітній процес у напрямі підвищення ступеня структурування навчальної діяльності [Короткіх, 2021]. Різноманітність форм організації навчання майбутніх офіцерів ДСНС України в умовах цифровізації істотно зростає, вони набувають динамічного характеру: групи змінного складу, просторово розподілені навчальні команди, різні сценарії швидкого переходу від групової до індивідуальної діяльності тощо. Це значно підвищує педагогічну результативність освітнього процесу. Наприклад, роль тривалих, однорідних за структурою діяльності, пасивних форм роботи, таких як лекція, помітно знижується. А роль цифрових технологій, заснованих на власній активності курсантів, інтерактивній комунікації, командній роботі, груповій та індивідуальній рефлексії зростає. Відбиваючи складну структуру і певний внутрішній сценарій цифровізація, реалізована на основі використання проєктних, ігрових, ситуативних методів дозволяє сформувати у курсантів комплекс цифрових компетентностей, необхідних в умовах цифрового суспільства. Оволодіння якими є складовими кінцевої мети процесу навчання в університеті, яка зумовлена запитами суспільства та ДСНС України. Крім того, нині цей запит визначається вимогами цифрового суспільства, що базується на сукупності принципів, серед яких: збереження цифрового національного суверенітету; вільний доступ для кожного до цифрових активів; домінування національних цифрових технологій; єдиний цифровий простір; розвиненість цифрових компетентностей суб'єктів; становлення нових цифрових цінностей із збереженням традиційної культури. Система професійної освіти повинна враховувати принципові запити цифрового суспільства та створювати умови для використання цифрових технологій в освітньому процесі з метою формування важливих компетентностей майбутніх офіцерів ДСНС України.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Цифрова компетентність є однією з ключових професійно важливих характеристик майбутніх офіцерів ДСНС, оскільки забезпечує їхню здатність ефективно діяти в умовах сучасних інформаційних викликів, оперативно приймати обґрунтовані рішення

та відповідально використовувати цифрові ресурси у професійній діяльності. Водночас стрімкий розвиток цифровізації суспільства зумовлює трансформацію освітнього процесу та необхідність його орієнтації на використання сучасних цифрових технологій. Цифровізація не лише розширює інструментарій підготовки майбутніх фахівців, але й змінює саму логіку освітнього процесу, орієнтуючи його на практико-орієнтоване та діяльнісне навчання. Формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів ДСНС має ґрунтуватися на поєднанні сучасних цифрових технологій із традиційними освітніми підходами та орієнтуватися на моделювання реальних умов професійної діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні ефективних педагогічних умов, методів і технологій формування цифрової компетентності майбутніх офіцерів ДСНС, а також у розробці відповідного навчально-методичного забезпечення.

### **Література**

1. Колісник Т. П. Формування цифрової компетентності у майбутніх поліцейських. URL : <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c56db37d-137c-4e40-ad8e23277c91dee1/content> (дата звернення: 20.03.2026 р.)
2. Король Д. А. Структура сформованості цифрової компетентності майбутніх офіцерів-розвідників. Перспективи та інновації науки. 2025 № 8 (54). С. 485–496.
3. Короткіх М. А. Пріоритетні складники розвитку цифрової компетентності майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах. Інноваційна педагогіка. 2021. № 33. Т. 1. С. 81–84.
4. Краснощок А. В., Павлишин Т. Г., Мазур М. В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх правоохоронців в умовах військового стану. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. 2024. Вип. 98. С. 65–68.
5. Криштанович М. Ф., Середюк Я. І. Особливості формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з цивільної безпеки. Академічні візії. 2023. № 7.
6. Пінчук О., Прокопенко А. Модель комп'ютерно орієнтованої методичної системи розвитку цифрової компетентності офіцерів військового управління Збройних Сил України в системі підвищення кваліфікації. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. 2023. № 33(2). С. 283–317. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyuk.v33i2.1380>
7. Пінчук О., Прокопенко А. Розвиток цифрової компетентності – професійно значущого складника підготовки офіцерів Збройних Сил України. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience

- Problems. 2021. № 62. С. 54–69. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-54-69>
8. Прокопенко А. А. Розвиток цифрової компетентності офіцерів військового управління Збройних Сил України в системі підвищення кваліфікації. Дис. ... д. філос. (PhD) за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Київ : Інститут цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України. 2024. 331 с.
  9. Семенов О., Буртовий Р., Юрченко А. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх морських офіцерів в умовах неформальної освіти: сутність ключових понять. Фізико-математична освіта. 2022. Том 36. № 4. С. 70–78. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-036-4-010>
  10. Торічний О., Тушко К. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. 2024. № 36(1). С. 155–170. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v36i1.1613>
  11. Ушакова І. М., Шовкун О. О. Розвиток професійної мотивації майбутніх працівників ДСНС під час їх навчання у ВНЗ. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2017. Вип. 22. С. 275–283. URL: <https://nuczu.edu.ua/images/topmenu/science/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology> (дата звернення: 20.03.2026 р.)
  12. Черновол Є. О., Чепелюк А. В., Куртяк Ф. Ф. Щодо цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти України: нові можливості та перспективи. Академічні візії. 2023. Вип. 15. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/132/121> (дата звернення: 20.03.2026 р.)
  13. Burtovy R. (2024). Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх морських офіцерів: побудова моделі розвитку в умовах неформальної освіти. Академічні візії. 2024. № 35. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1369> (дата звернення: 20.03.2026 р.)
  14. Didenko O. V., Androshchuk O. S., Maslii O. M., Balendr A. V., Biliavets S. Ya. Electronic educational resources for training future officers of border guard units. Information Technologies and Learning Tools. 2020. № 80(6). С. 39–57. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.3816>.

### References

1. Kolisnyk, T. P. (2018). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti u maibutnikh politseyskykh [Formation of digital competence in future police officers]. Retrieved from <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c56db37d-137c-4e40-ad8e23277c91dee1/content> (accessed 20 March 2026) [in Ukrainian].
2. Korol, D. A. (2025). Struktura sformovanosti tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-rozvidnykiv [Structure of digital competence formation

- of future intelligence officers]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 8(54), 485–496 [in Ukrainian].
3. Korotkikh, M. A. (2021). Priorityetni skladnyky rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Priority components of digital competence development of future officers in higher military educational institutions]. *Innovatsiina pedahohika*, 33(1), 81–84 [in Ukrainian].
  4. Krasnoshchok, A. V., Pavlyshyn, T. H., & Mazur, M. V. (2024). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh pravookhorontsiv v umovakh viiskovoho stanu [Development of digital competence of future law enforcement officers under martial law]. *Naukovyi chasopys Ukrainського derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*, 98, 65–68 [in Ukrainian].
  5. Kryshchanovych, M. F., & Serediuk, Ya. I. (2023). Osoblyvosti formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z tsyvilnoi bezpeky [Features of digital competence formation of future civil security specialists]. *Akademichni vizii*, 7 [in Ukrainian].
  6. Pinchuk, O., & Prokopenko, A. (2023). Model kompiuterno orientovanoi metodychnoi systemy rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti ofitseriv viiskovoho upravlinnia Zbroinykh Syl Ukrainy v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Model of computer-oriented methodological system for developing digital competence of military management officers]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: pedahohichni nauky*, 33(2), 283–317. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1380> [in Ukrainian].
  7. Pinchuk, O., & Prokopenko, A. (2021). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti – profesiino znachushchoho skladnyka pidhotovky ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy [Development of digital competence as a professionally significant component of officer training]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training*, 62, 54–69. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-54-69> [in Ukrainian].
  8. Prokopenko, A. A. (2024). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti ofitseriv viiskovoho upravlinnia Zbroinykh Syl Ukrainy v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Development of digital competence of military management officers]. (PhD dissertation). Kyiv: Instytut tsyfrovizatsii osvity NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
  9. Semenoh, O., Burtovyi, R., & Yurchenko, A. (2022). Rozvytok informatsiino-tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh morskyykh ofitseriv v umovakh neformalnoi osvity [Development of information and digital competence of future maritime officers in non-formal education]. *Fizyko-matematychna osvita*, 36(4), 70–78. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-036-4-010> [in Ukrainian].
  10. Torichnyi, O., & Tushko, K. (2024). Formuvannya informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi profesiinoi

- pidhotovky [Formation of information and communication competence of future border guard officers]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 36(1), 155–170. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v36i1.1613> [in Ukrainian].
11. Ushakova, I. M., & Shovkun, O. O. (2017). Rozvytok profesiinoi motyvatsii maibutnikh pratsivnykiv DSNS pid chas navchannia u VNZ [Development of professional motivation of future emergency service workers during university studies]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*, 22, 275–283. Retrieved from [https://nuczu.edu.ua/images/topmenu/science/Problem sOfExtremeAndCrisisPsychology](https://nuczu.edu.ua/images/topmenu/science/Problem%20sOfExtremeAndCrisisPsychology) (accessed 20 March 2026) [in Ukrainian].
  12. Chernovol, Ye. O., Chepeliuk, A. V., & Kurtiak, F. F. (2023). Shchodo tsyfrovizatsii osvithnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy: novi mozhlyvosti ta perspektyvy [Digitalization of the educational process in higher education institutions of Ukraine: new opportunities and prospects]. *Akademichni vizii*, 15. Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/132/121> (accessed 20 March 2026) [in Ukrainian].
  13. Burtovy, R. (2024). Informatsiino-tsyfrova kompetentnist maibutnikh morskykh ofitseriv: pobudova modeli rozvytku v umovakh neformalnoi osvity [Information and digital competence of future maritime officers: model development in non-formal education]. *Akademichni vizii*, 35. Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1369> (accessed 20 March 2026) [in Ukrainian].
  14. Didenko, O. V., Androshchuk, O. S., Maslii, O. M., Balendr, A. V., & Biliavets, S. Ya. (2020). Electronic educational resources for training future officers of border guard units. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 39–57. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.3816>

УДК 378.147:004:316.77:316.722(477+430)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.234>

**Катерина КРАВЧЕНКО**

*кандидат педагогічних наук*

*викладач кафедри професійної освіти*

*та технологій за профілями*

*Уманський державний педагогічний*

*університет імені Павла Тичини,*

*м. Умань, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9914-4765>

## **РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ БАКАЛАВРІВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УКРАЇНІ ТА НІМЕЧЧИНІ**

**Анотація.** У статті теоретично обґрунтовано та здійснено порівняльний аналіз особливостей розвитку міжкультурної комунікації бакалаврів цифрових технологій в Україні та Німеччині в умовах глобалізації професійної діяльності, зростання міжнародних проєктів і поширення розподілених цифрових команд. Показано, що міжкультурна комунікація для майбутніх фахівців цифрової сфери є базовою умовою ефективної професійної взаємодії в мультикультурному середовищі, а не додатковою «м'якою навичкою». Проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування міжкультурної комунікації як міждисциплінарного феномену та узагальнено дослідження, які акцентують на цифрових і дистанційних форматах міжнародної співпраці (онлайн-дебати, «інтернаціоналізація на відстані», гібридні студентські обміни), а також на значущості рефлексії, емпатії й толерантності в міжкультурній взаємодії. Визначено, що в Україні формування міжкультурної комунікації нормативно задеклароване у стандартах вищої освіти, проте, практично реалізується переважно фрагментарно – через мовну підготовку, окремі гуманітарні дисципліни та опосередковано в межах командної проєктної роботи. Натомість у Німеччині розвиток міжкультурної комунікації має більш системний і практико-орієнтований характер, опирається на рамку кваліфікацій DQR та реалізується через інтеграцію міжкультурного компонента у професійні модулі, міжнародні програми, проєктне навчання і рефлексивні практики. Зроблено висновок про доцільність використання німецького досвіду для вдосконалення української підготовки бакалаврів цифрових технологій шляхом посилення інтегрованих, практичних та рефлексивних підходів, а

також розширення можливостей міжнародної (зокрема віртуальної) взаємодії студентів.

**Ключові слова:** бакалаври цифрових технологій, міжкультурні комунікації, культура, готовність, порівняльний аналіз, Україна, Німеччина.

**Kateryna KRAVCHENKO**

*PhD in Pedagogical Sciences*

*Lecturer at the Department of Vocational Education  
and Technologies by Specializations*

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
Uman, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9914-4765>*

## **DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF BACHELOR'S STUDENTS IN DIGITAL TECHNOLOGIES IN UKRAINE AND GERMANY**

**Abstract.** The article provides a theoretical substantiation and a comparative analysis of the peculiarities of developing intercultural communication among bachelor's students in digital technologies in Ukraine and Germany under conditions of professional globalization, the growth of international projects, and the spread of distributed digital teams. It is demonstrated that intercultural communication for future digital technology specialists is not an additional «soft skill» but a fundamental prerequisite for effective professional interaction in a multicultural environment. The study analyzes contemporary scientific approaches to interpreting intercultural communication as an interdisciplinary phenomenon and summarizes research emphasizing digital and distance formats of international cooperation (online debates, «internationalization at a distance,» hybrid student exchanges), as well as the significance of reflection, empathy, and tolerance in intercultural interaction.

It is determined that in Ukraine the formation of intercultural communication is normatively declared in higher education standards; however, in practice it is implemented mainly in a fragmented manner—through language training, individual humanities courses, and indirectly within team-based project work. In contrast, in Germany the development of intercultural communication is more systematic and practice-oriented, based on the DQR qualifications framework, and implemented through the integration of intercultural components into professional modules, international programs, project-based learning, and reflective practices. The article concludes that the German experience is expedient for improving the Ukrainian

system of training bachelor's students in digital technologies by strengthening integrated, practical, and reflective approaches, as well as expanding opportunities for international (including virtual) student interaction.

**Keywords:** bachelor's students in digital technologies, intercultural communication, culture, readiness, comparative analysis, Ukraine, Germany.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку цифрових технологій характеризується глобалізацією професійної діяльності, зростанням кількості міжнародних проєктів, розподілених команд та транснаціональних цифрових сервісів [Бойчук, 2023]. За цих умов фахівець у галузі цифрових технологій дедалі частіше здійснює професійну комунікацію в багатокультурному середовищі, що вимагає не лише високого рівня фахових знань, а й сформованої готовності до міжкультурної комунікації. Для бакалаврів цифрових технологій міжкультурна комунікація – це не «додаткова м'яка навичка», а базова умова роботи в міжнародних командах (віддалена співпраця, мультикультурні проєкти), участі в академічній мобільності, взаємодії з глобальними ринками/замовниками та розподіленими стейхолдерами.

Оскільки організації та бізнес-практики стають все більш глобалізованими, актуалізується важливість міжкультурного розуміння та інтернаціоналізації. Програмні можливості для міжнародної співпраці є одним із засобів сприяння міжкультурному розумінню та розвитку ключових компетентностей, але ці можливості також створюють труднощі [St.Amant, 2021], такі як адаптація педагогічних підходів для культурно та лінгвістично різноманітної аудиторії, орієнтування в різних національних законах щодо обміну навчальними матеріалами та підтримка міжнародних партнерств, незважаючи на логістичні бар'єри (різні часові пояси та інституційні системи).

Для України та Німеччини ця проблема є особливо актуальною з огляду на активну інтеграцію освітніх систем у європейський освітній простір, розвиток академічної мобільності та орієнтацію підготовки бакалаврів на міжнародний ринок праці. У межах компетентнісної парадигми вищої освіти міжкультурна комунікація розглядається як важлива складова загальних і професійних компетентностей [Булава, 2016] майбутніх фахівців цифрових технологій.

В Україні проблема міжкультурної комунікації нормативно закріплена у стандартах вищої освіти, де серед результатів навчання визначено здатність до ефективного спілкування іноземною мовою, роботи в команді, дотримання етичних норм професійної діяльності та толерантного ставлення до культурного різноманіття. Проте практична реалізація цих положень часто має фрагментарний характер і залежить від ініціатив окремих ЗВО та викладачів. Міжкультурна комунікація здебільшого формується опосередковано – за допомогою мовної підготовки або окремих гуманітарних дисциплін. На відміну від України, у Німеччині розвиток міжкультурної комунікації має системний характер і ґрунтується на положеннях національної рамки кваліфікацій (DQR), яка орієнтована на формування професійних, соціальних і особистісних компетентностей. Відтак досвід Німеччини може бути корисним для

вдосконалення української системи підготовки фахівців цифрових технологій шляхом посилення практико-орієнтованих, інтегрованих та рефлексивних підходів до розвитку міжкультурної комунікації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема міжкультурної комунікації в сучасному науковому дискурсі розглядається як міждисциплінарне явище, що поєднує педагогічні, соціологічні, лінгвістичні та комунікативні підходи. Теоретичні засади міжкультурної комунікації як наукової проблеми систематизовано в роботі В. Бойчука (2023), натомість О. Максимович (2017) та Н. Булава (2016) визначають міждисциплінарний характер міжкультурної комунікації. Міжнародні дослідження розширюють розуміння міжкультурної комунікації в умовах цифровізації та глобальної освіти (Д. Дірдорф (D. Deardorff) та В. Хантер (W. Hunter) (2006), Дж. Мартін (J. Martin), Т. Накаяма (T. Nakayama) та Д. Карбаух (D. Carbaugh) (2020). Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із цифровими та дистанційними форматами міжкультурної взаємодії. Так, закордонні науковці окреслюють можливості використання онлайн-дебатів у середовищі Zoom для розвитку критичного мислення та комунікативних навичок, що має безпосереднє значення для міжкультурної онлайн-комунікації (М. Аарар (M. Aarar) та К. Перез Вальверде (C. Pérez Valverde) (2025)), пропонують концепцію «інтернаціоналізації на відстані» (Дж. Міттелмеєр (J. Mittelmeier) та співавтори (2021)), розглядають розвиток соціоемоційних аспектів міжкультурної комунікації в цифровому та змішаному форматі навчання (Б. Оешлер (B. Oechsler), Ю. Клірі (Y. Cleary) та С. Клосс (S. Closs) (2025)), підкреслено зростаючу роль комунікативних і міжкультурних навичок у підготовці фахівців для цифрового суспільства (А. Білс (A. Bils), Г. Бренд (H. Brand), А. Пеллерт (A. Pellert) (2019), В. Дістел (B. Distel) (2022) та ін.). Загалом аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема міжкультурної комунікації активно досліджується в теоретичному та прикладному аспектах. Водночас у вітчизняних дослідженнях недостатньо уваги приділено цілісному порівняльному аналізу розвитку міжкультурної комунікації бакалаврів цифрових технологій в Україні та Німеччині, що зумовлює актуальність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та порівняльний аналіз особливостей розвитку готовності до міжкультурної комунікації бакалаврів цифрових технологій в Україні та Німеччині.

**Виклад основного матеріалу.** Міжкультурна комунікація є активною міждисциплінарною галуззю досліджень з середини ХХ століття, що охоплює антропологію, соціологію, лінгвістику та комунікаційні дослідження [Martin et al., 2020]. Раніше визначення міжкультурної комунікації зосереджувалися на визначенні культурних евристик та типологій (наприклад, виміри культури). Пізніші дослідження визнають, що культура є соціально конструйованою [Agboka, 2012], а міжкультурна комунікація вимагає «рефлексивного усвідомлення Себе та Іншого у перетині кордонів» [Holliday, 2018, С. 6].

Взаємодія та взаємодія з іншими культурами є предметом і основою міжкультурної комунікації. Чи розуміють окремі особи та групи одне одного, залежить від спільних систем символів, визнання світоглядів одне одного, соціально-культурних та естетичних орієнтацій, а також таких чинників, як емпатія та толерантність. Міжкультурна комунікація завжди пов'язана зі специфічними значеннями, які партнери з комунікації надають – свідомим і несвідомим – виразам та поведінці інших [Deardorff, & Hunter, 2006]. Орієнтування в полі напруженості між «локалізмом» та «глобалізмом» вимагає навичок вираження та розуміння символів: розуміння інших культур та способів життя, сприйняття подібностей та відмінностей, а також встановлення з ними зв'язку. Студентам також необхідно рефлексивно розуміти власну культуру, її норми та очікування [Deardorff, & Hunter, 2006]. Міжкультурне розуміння починається, коли студенти досліджують культурну самосвідомість на основі саморефлексії та виходу «за межі власної зони культурного комфорту, чи то через освіту за кордоном, міжкультурні симуляції, чи то через змістовну міжкультурну взаємодію» [Deardorff, & Hunter, 2006, С. 79]. Взаємодіючи з одногрупниками з різним походженням, студенти розвивають вищий рівень толерантності, емпатії та відкритості, характеристики, які є перевагою як особисто, так і професійно, у світі, що дедалі більше глобально пов'язаний.

Протягом останніх двох десятиліть інтернаціоналізація стала значною рушійною силою у світовій вищій освіті, розвиваючись концептуально та практично. Міжнародний вимір навчальної програми пройшов шлях від регіональних досліджень та вивчення іноземних мов до інтеграції міжнародних, глобальних, міжкультурних та порівняльних перспектив у процес викладання/навчання та зміст програми [Максимович, 2017]. Сьогодні інтернаціоналізація є центральною у вищій освіті, впливаючи на соціальну актуальність, якість освіти, престиж, національну конкурентоспроможність та інновації. Вона може бути реалізована різними способами, впливаючи на всі рівні закладу: місію, управління, викладання, навчання, дослідження, зарахування, персонал та досвід студентів.

Центральна місія університетів полягає в підготовці випускників до викликів 21-го століття та дедалі більш взаємопов'язаного глобального суспільства. Така підготовка передбачає розвиток міжкультурних компетентностей, серед яких розуміння культурних норм, співпереживання без етноцентризму, інтерпретацію позицій інших, розуміння культурних відмінностей та визнання власної та інших культур. Хоча багато академічних програм інтегрують міжкультурну комунікацію до навчальної програми, підхід часто полягає в описі теоретичних моделей, які можуть пропагувати «хибну ідею про те, що культура – це набір звичок і рис, які можна засвоїти та використати в ситуаціях міжкультурного спілкування» [Agboka, 2012, С. 169], тоді як більш нюансоване, відкрите та неупереджене розуміння інших є кориснішою компетентністю.

Німеччина стає винятковим перехрестям для студентів з позиції розвитку міжкультурної комунікації, пропонуючи трансформаційні програми в самому

серці найрізноманітнішої культурно країни Європи, де понад 20% населення має міграційне походження, а такі міста, як Берлін, Франкфурт і Мюнхен, є глобальними точками зустрічі, надаючи живі лабораторії для розуміння того, як культура формує людську взаємодію в різних середовищах, від інституцій ЄС та офісів ООН до багатонаціональних корпорацій та програм інтеграції біженців [Mittelmeier et al., 2021]. Завдяки комплексним навчальним програмам, які майстерно поєднують теорію комунікації, культурну антропологію, соціолінгвістику та вирішення конфліктів з практичним навчанням міжкультурним переговорам, управлінню різноманітністю, аналізу невербальної комунікації та цифровій міжкультурній компетентності, студенти стикаються з реальними викликами, від сприяння співпраці міжнародних команд до посередництва в культурних конфліктах, розробки інклюзивних комунікаційних стратегій та розробки програм культурної підготовки, працюючи разом з викладачами, які мають досвід у галузях, що охоплюють дослідження міграції, міжнародні відносини, організаційну психологію та глобальні медіа.

Унікальне положення Німеччини як економічного двигуна Європи, де розташовані штаб-квартири таких глобальних компаній, як SAP, Siemens та Deutsche Bank, у поєднанні з її розгалуженою мережею міжнародних організацій, неурядових організацій, дипломатичних місій та культурних інститутів, включаючи 157 філій Гете-Інституту по всьому світу, створює безпрецедентні можливості для стажування та польової роботи в умовах, де міжкультурна компетентність безпосередньо впливає на успіх бізнесу, впровадження політики та соціальну згуртованість [Oechsler et al., 2025].

Програми з підготовки бакалаврів з цифрових технологій у Німеччині готують студентів до розробки та впровадження інноваційних цифрових рішень у різних галузях, зосереджуючись на передових сферах, таких як штучний інтелект (ШІ), машинне навчання, великі дані, хмарні обчислення, кібербезпека, блокчейн та Інтернет речей (IoT). Ці ступені поєднують міцну теоретичну основу з практичним навчанням, надаючи практичний досвід роботи з такими мовами програмування, як Python, Java та R, а також з галузевими платформами, такими як AWS, Microsoft Azure та Google Cloud [Bils et al., 2019]. Завдяки реальним проєктам, стажуванням та співпраці з провідними технологічними компаніями, стартапами та дослідницькими інститутами, студенти отримують прямий доступ до застосувань, починаючи від автоматизації та аналізу даних і закінчуючи стратегіями цифрової трансформації. Випускники користуються великим попитом як інженери-програмісти, фахівці зі штучного інтелекту, хмарні архітектори, науковці з обробки даних, аналітики кібербезпеки та консультанти з цифрової трансформації, виходячи на ринок праці, зміцнений процвітаючою технологічною екосистемою Німеччини та її світовим лідерством в Індустрії 4.0.

У межах підготовки бакалаврів професійної освіти в Німеччині студентам пропонують розвивають міжкультурне розуміння та навички на основі гібридних студентських обмінів. Гібридна модель пропонує переваги інклюзії: студенти,

які не можуть робити перерви у рідних університетах з огляду на фінансові, сімейні або дорожні обмеження, можуть також брати участь. Віртуальні обміни дають змогу розвивати важливі міжкультурні та професійні навички, а також знайомитися з новими культурами та традиціями. Такі програми розробляються для того, щоб:

– розширити глобальну мережу університетів: участь студентів у проєктах та потенційне заохочення академічної кар'єри що забезпечує стале та розширене партнерство університетів, завдяки чому колишні учасники стають частиною академічної мережі [Distel, 2022];

– сприяти глобалізації міжкультурних комунікацій на основі підвищення обізнаності про освітні можливості;

– забезпечити розвиток важливих навичок та особистісний розвиток студентів за допомогою поєднання елементів технічної комунікації з міжкультурною компетентністю для забезпечення ефективної комунікації в глобальному та мультикультурному контекстах [Mittelmeier et al., 2021]. Ключові аспекти охоплюють:

1) культурну обізнаність – розуміння різних культурних норм, цінностей та стилів спілкування, розвиток допитливості та усвідомленості;

2) адаптивність – адаптація контенту та комунікаційних стратегій до різних культурних контекстів;

3) технологічна майстерність – використання цифрових інструментів для подолання географічних та культурних відстаней, розвиток цифрових навичок та практика у віртуальному середовищі;

4) емпатія та відкритість – розуміння та повага до інших точок зору, розвиток міжкультурних навичок;

5) покращені реальні зустрічі – зміцнення зв'язків на основі спільної діяльності, поєднання віртуального та особистого досвіду.

Особливістю підготовки бакалаврів цифрових технологій в Україні є домінування технічних і прикладних дисциплін, у межах яких міжкультурний аспект комунікації не завжди розглядається як пріоритетний. У результаті студенти володіють фаховими знаннями, проте не завжди готові до ефективної професійної взаємодії в мультикультурному цифровому середовищі. Це виявляється у труднощах командної роботи, непорозуміннях під час онлайн-комунікації, конфліктах через відмінності в цінностях, стилях спілкування та професійних очікуваннях. Водночас цифрове середовище професійної діяльності створює сприятливі умови для цілеспрямованого розвитку міжкультурної комунікації. Проєктне навчання, дистанційна співпраця, участь у міжнародних онлайн-курсах, хакатонах та віртуальних командах можуть стати ефективними педагогічними інструментами формування міжкультурної компетентності за умови їхнього системного впровадження в освітній процес.

В останні роки увага вітчизняної академічної спільноти була спрямована на роль вищої освіти у формуванні міжкультурних комунікацій студентів. Ключовою освітньою метою в глобалізованому світі є забезпечення студентів

міжкультурними навичками, охоплюючи сприйняття різних перспектив та регулювання емоцій. Однак чинні навчальні програми в Україні не враховують цю компетентність належним чином, і студенти часто не усвідомлюють її важливості [Wolff, & Borzikowsky, 2018]. Як результат, багато студентів розвивають ці навички занадто пізно, часто після зіткнення зі складними міжкультурними взаємодіями. Впровадження міжкультурної освіти на ранніх етапах навчання може краще підготувати студентів до різноманітного соціального та професійного середовища.

Багатомовна вища освіта в Україні тісно пов'язана з такими процесами, як глобалізація та інтернаціоналізація [Arag, 2025]. Сучасне освітнє середовище пропонує унікальні можливості для когнітивного розвитку, міжкультурної обізнаності та ширшого доступу до академічного дискурсу. Водночас воно створює деякі специфічні проблеми, пов'язані з набуттям навичок міжкультурних комунікацій.

Вища освіта в Україні забезпечує особливо важливий контекст для дослідження цієї динаміки. Контекст вищої освіти України, сформований багатомовністю та мультикультурною політикою, має унікальне розташування для вивчення взаємозв'язку мови та міжкультурної комунікації. Найбільш системно міжкультурна комунікація розвивається під час вивчення іноземних мов професійного спрямування. У процесі мовної підготовки студенти опановують фахову лексику, навички професійного спілкування та знайомляться з культурними особливостями ділової комунікації в різних країнах. Саме ці дисципліни відіграють ключову роль у формуванні базових знань і вмінь міжкультурної взаємодії.

Окремі елементи міжкультурної комунікації формуються також у межах гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, де розглядаються питання культури, етики, соціальної взаємодії та толерантності. Проте цей процес має переважно теоретичний характер і не завжди пов'язаний із майбутньою професійною діяльністю бакалаврів цифрових технологій. У фахових дисциплінах розвиток міжкультурної комунікації відбувається опосередковано, головним чином через командну роботу над проектами, виконання лабораторних і практичних завдань, участь у групових обговореннях. Під час такої діяльності студенти набувають навичок співпраці, аргументації власної позиції та вирішення конфліктних ситуацій. Водночас міжкультурний аспект комунікації зазвичай не є спеціально акцентованим і залежить від ініціативи викладача.

Важливу роль у розвитку міжкультурної комунікації відіграє участь студентів у міжнародних освітніх програмах, академічній мобільності, онлайн-курсах та міжнародних проєктах. Такі форми діяльності створюють реальні умови для міжкультурної взаємодії, однак вони охоплюють обмежену кількість здобувачів освіти та не мають масового характеру. Таким чином, розвиток міжкультурної комунікації бакалаврів цифрових технологій в Україні відбувається переважно фрагментарно: через мовну підготовку, окремі гуманітарні дисципліни та

елементи командної роботи у фахових курсах. Цей процес не завжди є цілісним і системно інтегрованим у професійну підготовку, що зумовлює потребу в посиленні практичної спрямованості, міждисциплінарної інтеграції та цілеспрямованого педагогічного впливу.

Здійснений порівняльний аналіз розвитку міжкультурних комунікацій бакалаврів цифрових технологій в Україні та Німеччині подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз розвитку міжкультурної комунікації  
бакалаврів цифрових технологій в Україні та Німеччині**

Критерій порівняння	Україна	Німеччина
Нормативна освітня база	Державні стандарти вищої освіти за спеціальностями (зокрема 122 «Комп'ютерні науки»), орієнтація на результати навчання та загальні компетентності	Національна рамка кваліфікацій DQR (8 рівнів), чітка прив'язка компетентностей до професійних ролей
Компетентнісний підхід	Компетентнісний підхід задекларований у стандартах, реалізація значною мірою залежить від ЗВО та освітньої програми	Системно реалізований, інтегрований у всі рівні підготовки та акредитації програм
Місце міжкультурної комунікації в ОП	Переважно як складова загальних компетентностей або окремих гуманітарних дисциплін	Інтегрована в професійні модулі, проектну роботу, міжнародні програми
Мовна підготовка	Англійська мова професійного спрямування; інколи друга іноземна	Обов'язкова англійська, часто додатково – інша іноземна для академічної мобільності
Навчальні методи	Лекції, практичні заняття, проектне навчання (обмежено — міжкультурні проекти)	Проектно-орієнтоване навчання, командна робота в мультикультурному середовищі, кейс-методи
Міжнародна взаємодія студентів	Програми академічної мобільності (Erasmus+), але участь обмежена ресурсами	Широко поширені спільні програми, подвійні дипломи, COIL-проекти
Цифрове середовище комунікації	Активне використання LMS, онлайн-команд, але без системного міжкультурного фокусу	Цілеспрямоване формування навичок онлайн-комунікації в міжнародних цифрових командах
Оцінювання готовності	Традиційне оцінювання знань, частково — оцінка командної роботи	Комплексне оцінювання: портфоліо, компетентнісні рубрики, peer- та self-assessment
Рефлексивна складова	Обмежене використання рефлексії (есе, звіти)	Системна рефлексія (learning journals, retrospectives, фідбек)
Рівень практичної орієнтації	Середній: фокус на теоретичній підготовці з елементами практики	Високий: тісний зв'язок з індустрією та реальними міжнародними проектами
Результат підготовки	Базова готовність до міжкультурної комунікації	Сформована міжкультурна компетентність як частина професійної ідентичності

Таким чином, порівняльний аналіз свідчить, що в Україні розвиток готовності бакалаврів цифрових технологій до міжкультурної комунікації має переважно фрагментарний характер, тоді як у Німеччині він є системним, інтегрованим у професійну підготовку та практико-орієнтованим.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Особливе значення в обох країнах має цифровий характер професійної комунікації майбутніх фахівців. Онлайн-взаємодія, асинхронна співпраця, використання спільних цифрових платформ та інструментів управління проєктами вимагають від студентів уміння враховувати культурні відмінності в стилях спілкування, прийнятті рішень і вирішенні конфліктів. У Німеччині ці аспекти цілеспрямовано інтегровані до освітнього процесу, тоді як в Україні вони часто залишаються поза межами системного педагогічного впливу.

З огляду на результати теоретичного та порівняльного аналізу, доцільним є впровадження комплексу системних заходів, спрямованих на вдосконалення розвитку міжкультурної комунікації бакалаврів цифрових технологій у закладах вищої освіти України;

- інтеграція міжкультурної комунікації у фахову підготовку;
- розвиток проєктного та командного навчання з міжкультурним фокусом;
- запровадження віртуальної та гібридної академічної мобільності (COIL, спільні онлайн-курси, міжнародні хакатони);
- посилення рефлексивної складової освітнього процесу (рефлексивні щоденники, peer- та self-assessment, командні retrospectives);
- удосконалення системи оцінювання міжкультурної готовності;
- підвищення кваліфікації викладачів;
- розвиток партнерств з іноземними закладами та ІТ-індустрією.

Реалізація запропонованих рекомендацій сприятиме переходу від фрагментарного до системного розвитку міжкультурної комунікації бакалаврів цифрових технологій в Україні, забезпечить підвищення якості професійної підготовки та конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

### **Література**

1. Бойчук В. С. Міжкультурна комунікація як наукова проблема: напрями дослідження. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2023. Вип. 1 (355), лютий. С.161–172.
2. Булава Н. Формування міжкультурної комунікації як необхідної складової мовної підготовки студентів-іноземців. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Перекладознавство та міжкультурна комунікація». 2016. № 6. С. 54–58.
3. Максимович О. Міжкультурна комунікація як предмет міждисциплінарного теоретизування. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2017. Вип. 39. С. 85–89.

4. Aarar M., Pérez Valverde C. Enhancing evidence-based writing and critical thinking skills of high school students by implementing a debating-via-Zoom approach. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15 (9). Art. 1204. <https://doi.org/10.3390/educsci15091204>
5. Agboka G. Liberating intercultural technical communication from «large culture» ideologies: Constructing culture discursively. *Journal of Technical Writing and Communication*. 2012. Vol. 42 (2). P. 159–181. <https://doi.org/10.2190/TW.42.2.e>
6. Bils A., Brand H., Pellert A. Hochschulen im digitalen Wandel – Bedarfe und Strategien. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*. 2019. Vol. 69, No. 27. P. 4. 12, No. 2. P. 16–25.
7. Deardorff, D. K., Hunter W. Educating global-ready graduates. *International Educator*. 2006. Vol. 15 (3). P. 72–83.
8. Distel B. Digitalwüste Deutschland? Digitalisierungsstand im internationalen Vergleich. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*. 2022. Vol. 72, No. 10–11. P. 49–54.
9. Holliday A. Designing a course in intercultural communication. *Intercultural Communication Education*. 2018. Vol. 1(1). P. 4–11. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n1.24>
10. Martin J. N., Nakayama T. K., Carbaugh D. A global look at the history and development of language and intercultural communication studies. *The Routledge handbook of language and intercultural communication* / ed. by J. Jackson. 2nd ed. London ; New York : Routledge, 2020. P. 19–38.
11. Mittelmeier J., Rienties B., Gunter A., Raghuram P. Conceptualizing internationalization at a distance: A «third category» of university internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2021. Vol. 25, No. 3. P. 266–282. <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>
12. Oechsler B., Cleary Y., Closs S. Developing intercultural socioemotional communication skills: A hybrid student exchange project between Kenya, Ireland, and Germany. *Journal of Technical Writing and Communication*. 2025. <https://doi.org/10.1177/00472816251359138>
13. St. Amant K. Globalizing programmatic perspectives in pandemic contexts. *Programmatic Perspectives*. 2021. Vol. 12, No. 2. P. 16–25.
14. Wolff F., Borzikowsky C. Intercultural competence by international experiences? An investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2018. Vol. 49, No. 3. P. 488–514. <https://doi.org/10.1177/0022022118754721>

### References

1. Boichuk, V. S. (2023). Mizhkulturna komunikatsiia yak naukova problema: napriamy doslidzhennia [Intercultural communication as a scientific problem: research directions]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky*, 1(355), 161–172 [in Ukrainian].
2. Bulava, N. (2016). Formuvannia mizhkulturnoi komunikatsii yak neobkhidnoi skladovoi movnoi pidhotovky studentiv-inozemtsiv [Formation of intercultural

- communication as a necessary component of language training of foreign students]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Perekladoznavstvo ta mizhkulturna komunikatsiia»*, (6), 54–58 [in Ukrainian].
3. Maksymovych, O. (2017). Mizhkulturna komunikatsiia yak predmet mizhdystyplinarnoho teoretyzuvannia [Intercultural communication as an object of interdisciplinary theorizing]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriiia «Sotsiolohichni doslidzhennia suchasnoho suspilstva»*, (39), 85–89 [in Ukrainian].
  4. Aarar, M., & Pérez Valverde, C. (2025). Enhancing evidence-based writing and critical thinking skills of high school students by implementing a debating-via-Zoom approach. *Education Sciences*, 15(9), Article 1204. <https://doi.org/10.3390/educsci15091204>
  5. Agboka, G. (2012). Liberating intercultural technical communication from «large culture» ideologies: Constructing culture discursively. *Journal of Technical Writing and Communication*, 42(2), 159–181. <https://doi.org/10.2190/TW.42.2.e>
  6. Bils, A., Brand, H., & Pellert, A. (2019). Hochschulen im digitalen Wandel – Bedarfe und Strategien [Higher education institutions in digital transformation: needs and strategies]. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 69(27), 4 [In German].
  7. Deardorff, D. K., & Hunter, W. (2006). Educating global-ready graduates. *International Educator*, 15(3), 72–83.
  8. Distel, B. (2022). Digitalwüste Deutschland? Digitalisierungsstand im internationalen Vergleich [Digital desert Germany? The state of digitalization in international comparison]. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 72(10–11), 49–54 [In German].
  9. Holliday, A. (2018). Designing a course in intercultural communication. *Intercultural Communication Education*, 1(1), 4–11. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n1.24/>
  10. Martin, J. N., Nakayama, T. K., & Carbaugh, D. (2020). A global look at the history and development of language and intercultural communication studies. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (2nd ed., pp. 19–38). London–New York: Routledge
  11. Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A., & Raghuram, P. (2021). Conceptualizing internationalization at a distance: A «third category» of university internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 266–282. <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>
  12. Oechsler, B., Cleary, Y., & Closs, S. (2025). Developing intercultural socioemotional communication skills: A hybrid student exchange project between Kenya, Ireland, and Germany. *Journal of Technical Writing and Communication*. <https://doi.org/10.1177/00472816251359138>
  13. St. Amant, K. (2021). Globalizing programmatic perspectives in pandemic contexts. *Programmatic Perspectives*, 12(2), 16–25
  14. Wolff, F., & Borzikowsky, C. (2018). Intercultural competence by international experiences? An investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(3), 488–514. <https://doi.org/10.1177/0022022118754721>

УДК 378.147:004.9:37.013.2

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.246>

**Володимир МЯХКОТА**

*аспірант кафедри машинознавства та транспорту  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6959-5523>*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Анотація.** Динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює необхідність оновлення змісту та методів професійної підготовки, орієнтуючи її на цифровізацію, візуалізацію навчального матеріалу та інтерактивні форми навчання. Встановлено, що мультимедійні технології виступають не лише засобом подання інформації, а й інструментом розвитку професійного мислення, когнітивних і практичних умінь здобувачів освіти. У статті обґрунтовано педагогічні умови формування фахової компетентності бакалаврів професійної освіти (спеціальність 015.38 «Професійна освіта (Транспорт)») засобами мультимедійних технологій. Педагогічні умови формування фахової компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами мультимедійних технологій розглянуто як цілеспрямоване організоване освітнє мультимедійне середовище, що поєднує зміст, форми, методи, засоби, педагогічні прийоми та сучасні цифрові технології навчання, спрямовані на ефективне формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців. Такими педагогічними умовами визначено: створення мультимедійного освітнього середовища у закладах вищої освіти; організацію постійної взаємодії студентів із цифровими та інтерактивними ресурсами; підготовку викладачів до використання мультимедійних технологій у професійній діяльності; залучення здобувачів освіти до інноваційної діяльності в мультимедійному середовищі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методик впровадження мультимедійних технологій у професійно орієнтовані дисципліни та розробкою інноваційних освітніх моделей підготовки бакалаврів професійної освіти в умовах цифрової трансформації.

---

© Володимир Мяхкота, 2026

---

**Ключові слова:** фахова компетентність, бакалаври професійної освіти, транспорт, мультимедійні технології, педагогічні умови, цифровізація освіти.

**Volodymyr MYAHKOTA**

*PhD student*

*Department of Mechanical Engineering and Transport,  
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University  
Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6959-5523>*

## **EDUCATIONAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE AMONG BACHELOR'S STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATION THROUGH THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES**

**Abstract.** The dynamic development of information and communication technologies necessitates updating the content and methods of professional training, orienting it toward digitalization, visualization of learning materials, and interactive forms of instruction. It has been established that multimedia technologies function not only as a means of information delivery but also as a tool for developing students' professional thinking, cognitive abilities, and practical skills. The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of professional competence of Bachelor's degree students in vocational education (specialty 015.38 «Vocational Education (Transport)») through the use of multimedia technologies. The pedagogical conditions are considered as a purposefully organized multimedia educational environment that integrates content, forms, methods, tools, pedagogical techniques, and modern digital learning technologies aimed at the effective development of future specialists' professional knowledge, skills, and competencies.

The following pedagogical conditions are identified: the creation of a multimedia educational environment in higher education institutions; the organization of continuous interaction between students and digital and interactive resources; the training of teachers in the use of multimedia technologies in professional practice; and the engagement of students in innovative activities within a multimedia environment. Further research prospects are related to improving methods for implementing multimedia technologies in professionally oriented disciplines and developing innovative educational models for training Bachelor's degree students in vocational education under conditions of digital transformation.

**Keywords:** professional competence, Bachelor's degree students in vocational education, transport, multimedia technologies, pedagogical conditions, digitalization of education.

**Постановка проблеми.** Процес трансформації технологій, що розпочався наприкінці минулого століття, зумовив суттєві зміни не лише в освітньому середовищі, а й у всіх сферах суспільного життя. Нині цей процес набуває ще більшої динаміки, що виявляється у постійному вдосконаленні цифрових технологій та їхньому активному впровадженні в різні галузі економіки для розв'язання виробничих завдань [Кокарева, 2021]. Завдяки універсальності та високій швидкодії, яка забезпечує скорочення термінів виконання завдань, ІТ-технології стали невід'ємною складовою всіх сфер діяльності, зокрема й освіти. Диджиталізація сприяла формуванню в системі освіти повноцінного віртуального середовища відкритих знань, розвитку електронних освітніх систем і платформ, створенню умов для дистанційної взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також забезпечила доступ до освітніх ресурсів провідних університетів світу [Пшенична, 2021, С. 84].

Професійна діяльність майбутніх фахівців транспортної галузі здійснюється в умовах високої інформаційної насиченості, що зумовлює необхідність оптимізації подання навчального матеріалу, подолання «інформаційного перевантаження» та підвищення ефективності його засвоєння [Горностаєва, 2018, С. 97]. У цьому контексті важливого значення набуває використання мультимедійних технологій як засобу структуризації навчальної інформації, моделювання професійних ситуацій і візуалізації складних технічних процесів. Їхнє застосування сприяє розвитку критичного мислення, просторової уяви, візуально-когнітивних умінь і здатності до аналізу професійної інформації.

Водночас мультимедійні засоби мають виконувати не лише ілюстративну, а й пізнавально-розвивальну функцію, активізуючи інтелектуальну діяльність студентів і сприяючи формуванню їхньої фахової компетентності. Це передбачає зміну підходів до організації навчання, зокрема перехід від лінійного, переважно вербального, подання матеріалу до інтерактивного, візуально насиченого й контекстно орієнтованого навчання. Отже, обґрунтування педагогічних умов формування фахової компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами мультимедійних технологій пов'язане з необхідністю створення такого освітнього середовища, яке забезпечує поєднання змістових, технологічних і організаційних компонентів навчання, спрямованих на розвиток професійного мислення, самостійності та готовності до ефективної діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел свідчить, що дослідження у сфері професійно-педагогічної освіти зосереджені на кількох ключових напрямках: методологічні засади підготовки фахівців та формування професіоналізму [Волкова, 2020; Староста, 2021]; розвиток професійної компетентності інженерів-педагогів різних профілів, зокрема транспортного та машинобудівного [Горностаєва, 2018; Марковська, 2013;

Федорейко, Горбатюк, 2023]; використання мультимедійних і цифрових технологій у професійній підготовці [Кокарева, 2021; Пшенична, 2021]; психолого-педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності [Курило, 2021]; а також загальні підходи до підготовки інженерів-педагогів у ЗВО [Разумовська, 2023]. Узагальнення підтверджує, що вчені активно досліджують цифровізацію та розвиток професійної компетентності, однак недостатньо уваги приділено комплексному обґрунтуванню педагогічних умов використання мультимедійних технологій у підготовці бакалаврів професійної освіти транспортного профілю.

**Метою статті** є обґрунтування та характеристика педагогічних умов формування фахової компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами мультимедійних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури засвідчує, що поняття «умова» трактується як категорія, що відображає взаємозв'язок об'єкта з явищами, які оточують і без яких його існування є неможливим: об'єкт розглядається як зумовлений, а умова – як відносно зовнішній щодо нього чинник об'єктивної дійсності, від якого залежить існування, функціонування та розвиток певного явища [Курило, 2021].

У межах освітнього процесу педагогічні умови, на думку Н. Волкової, визначаються як якісна характеристика основних чинників, процесів і явищ освітнього середовища, що відображає вимоги до організації педагогічної діяльності [Волкова, 2020, С. 415]. Водночас вони розглядаються як сукупність об'єктивних можливостей і обставин освітнього процесу, які цілеспрямовано створюються та реалізуються з метою досягнення визначених педагогічних цілей [Староста, 2021]. У широкому розумінні педагогічні умови постають як результат впливу соціально-педагогічних процесів на певному етапі розвитку суспільства. З урахуванням специфіки професійно-педагогічної освіти доцільно також розглянути психолого-педагогічні умови як систему взаємопов'язаних заходів, форм і способів педагогічної взаємодії, спрямованих на формування особистісних якостей здобувачів освіти з урахуванням їхніх психологічних особливостей та ефективних способів діяльності.

Опираючись на зазначені підходи, у контексті дослідження педагогічні умови формування фахової компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами мультимедійних технологій доцільно визначати як цілеспрямовано організоване освітнє мультимедійне середовище, що поєднує зміст, форми, методи, засоби, педагогічні прийоми та сучасні цифрові технології навчання, спрямовані на ефективне формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців.

На основі системного аналізу наукових джерел, нормативно-правових документів і власного педагогічного досвіду можемо виокремити основні групи педагогічних умов, що забезпечують формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами мультимедійних

технологій. Їхнє обґрунтування здійснюється з позицій системного, інформаційного та середовищного підходів із урахуванням провідної ролі адаптивного підходу як метاپідходу.

Педагогічними умовами формування фахової компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами мультимедійних технологій визначено:

- 1) спеціально організоване мультимедійне освітнє середовище у ЗВО;
- 2) організацію постійної взаємодії студентів із мультимедійними засобами, цифровими моделями та інтерактивними ресурсами;
- 3) підготовку викладачів до використання цифрових ресурсів і технологій;
- 4) залучення бакалаврів професійної освіти (транспорт) до інноваційної діяльності у мультимедійному середовищі.

Так, першою умовою є створення спеціально організованого мультимедійного освітнього середовища у ЗВО. Таке середовище передбачає системне використання електронних освітніх ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових платформ, а також включення до змісту підготовки дисциплін, орієнтованих на роботу з мультимедіа та цифровою інформацією [Федорейко, Горбатюк, 2023]. Це забезпечує інтеграцію теоретичної та практичної складових професійної підготовки бакалаврів професійної освіти (транспорт).

Застосування мультимедійних технологій у підготовці бакалаврів професійної освіти (транспорт) передбачає створення та використання візуальних моделей технічних процесів, транспортних систем і виробничих ситуацій [Марковська, 2013]. Це забезпечує підвищення наочності навчального матеріалу, його структурованість і доступність, що сприяє кращому засвоєнню професійно орієнтованих знань і розвитку практичних умінь здобувачів освіти.

У процесі формування фахової компетентності бакалаврів професійної освіти (спеціальність 015.38 «Професійна освіта (Транспорт)») доцільним є системне використання мультимедійних і візуальних технологій, що забезпечують опанування професійно орієнтованих знань і розвиток практичних умінь майбутніх педагогів професійного навчання транспортного профілю. Зокрема, ефективними є такі засоби:

- 1) інфографіка – для узагальненого подання технічної інформації, схем транспортних процесів, алгоритмів технічного обслуговування, діагностики та ремонту транспортних засобів, що сприяє структуризації професійних знань;
- 2) таймлайн – для візуалізації послідовності технологічних операцій, етапів технічного обслуговування, планування ремонтних робіт і організації виробничих процесів у транспортній галузі;
- 3) інтелект-карта – для систематизації знань з фахових дисциплін транспортного профілю та встановлення міждисциплінарних зв'язків між технічними, економічними та педагогічними компонентами підготовки.

4) скрайбінг – для поетапного, наочного пояснення складних технічних процесів і операцій у динамічній та доступній формі, що сприяє кращому розумінню професійного змісту;

5) кроссенс – для розвитку професійного мислення на основі формування асоціативних зв'язків між технічними об'єктами, процесами, схемами та їхніми візуальними образами [Разумовська, 2023];

6) хмара слів – для виокремлення ключових термінів і понять транспортної галузі, що забезпечує їх систематизацію та закріплення професійної термінології.

Застосування зазначених мультимедійних технологій у підготовці бакалаврів спеціальності 015.38 сприяє не лише засвоєнню теоретичного матеріалу, а й формуванню практико-орієнтованого мислення, необхідного для майбутньої професійно-педагогічної діяльності у сфері транспорту.

Крім того, важливою умовою є організація освітнього процесу на основі постійної взаємодії студентів із мультимедійними засобами, цифровими моделями та інтерактивними ресурсами. Це сприяє формуванню навичок роботи з інформацією, отриманою з різних джерел, її аналізу, критичного оцінювання та практичного застосування у професійній діяльності. Особливого значення набуває розвиток у здобувачів освіти здатності до самостійного пошуку, створення мультимедійного контенту професійного спрямування.

Ефективне формування фахової компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами мультимедійних технологій можливе за умов наявності висококваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють сучасними цифровими інструментами та методиками візуалізації навчального матеріалу. Тому третьою педагогічною умовою визначаємо підготовку викладачів до використання цифрових ресурсів і технологій в освітньому процесі. Це зумовлює необхідність спеціальної підготовки викладачів до використання інформаційно-комп'ютерних технологій, зокрема засобів мультимедіа та комп'ютерного моделювання, які є системоутвірним компонентом професійної освіти. Йдеться про здатність викладачів працювати з мультимедійними джерелами інформації, критично їх відбирати, інтерпретувати та інтегрувати в освітній процес з урахуванням професійної спрямованості підготовки бакалаврів професійної освіти. Це зумовлено необхідністю врахування впливу цифрового середовища на здобувачів освіти та їхню інтегрованість у сучасний інформаційний простір.

Четвертою педагогічною умовою є залучення бакалаврів професійної освіти (транспорт) до інноваційної діяльності в мультимедійному освітньому середовищі, яке є простором їхнього професійного становлення, самореалізації та розвитку фахової компетентності. Реалізація цієї умови здійснюється через організацію навчальної та позааудиторної діяльності із застосуванням мультимедійних технологій, виконання індивідуальних і групових проєктів, участь у тренінгах, інтерактивних заняттях і цифрових освітніх практиках, що забезпечують практико-орієнтований характер підготовки.

Мультимедійне освітнє середовище розглядається як простір суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і здобувачів освіти, у якому вони є рівноправними учасниками освітнього процесу. Викладач у цьому контексті виконує роль наставника та модератора інноваційної діяльності, а студенти – активних учасників, які опановують цифрові технології, створюють мультимедійний контент і застосовують його у вирішенні професійно орієнтованих завдань.

Ключовими характеристиками мультимедійного інноваційного середовища є варіативність навчальних рішень, відкритість до експериментування, інтерактивність, динамічність та орієнтація на практичне застосування знань. Воно забезпечує можливість використання різних цифрових платформ, симуляторів, візуальних моделей і навчальних програм, що відтворюють реальні виробничі процеси транспортної галузі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На основі проведеного аналізу наукових джерел і узагальнення педагогічних підходів встановлено, що формування фахової компетентності бакалаврів професійної освіти (транспорт) засобами мультимедійних технологій потребує цілісної системи взаємопов'язаних педагогічних умов. Вони забезпечують не лише засвоєння професійно орієнтованих знань, а й розвиток практичних умінь, цифрової грамотності та здатності до інноваційної діяльності в умовах сучасного інформаційно-освітнього середовища.

Визначені педагогічні умови – створення мультимедійного освітнього середовища у ЗВО; організація постійної взаємодії студентів із цифровими та інтерактивними ресурсами; підготовка викладачів до ефективного використання мультимедійних технологій; залучення здобувачів освіти до інноваційної діяльності в мультимедійному середовищі – утворюють єдину методологічну систему. Їхня реалізація забезпечує компетентнісну спрямованість, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, практико-орієнтованість й активізацію самостійної діяльності студентів. Отже, ефективність формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів професійної освіти (транспорт) безпосередньо залежить від системного впровадження мультимедійних технологій у поєднанні з відповідними педагогічними умовами, що сприяють підготовці конкурентоздатного фахівця, готового до професійної самореалізації в умовах цифровізації освіти та транспортної галузі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методик впровадження мультимедійних технологій у професійно орієнтовані дисципліни та розробкою інноваційних освітніх моделей підготовки бакалаврів професійної освіти в умовах цифрової трансформації.

### **Література**

1. Волкова Н. В. Методологічні підходи дослідження формування професіоналізму майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики*

- навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2020. № 47. С. 412–422.
2. Горностаєва О. О. Розвиток професійної компетентності інженерів-педагогів автотранспортного профілю у системі післядипломної педагогічної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2018. № 61. С. 95–104.
  3. Кокареєва А. М. Використання мультимедійних технологій у процесі професійної підготовки студентів в умовах пандемії. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology.* 2021. № 18. С. 76–82. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.18.15478>
  4. Курило О. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка.* 2021. № 41 (2). С. 55–59.
  5. Марковська О. Є. Сучасні чинники формування професійно-практичних умінь і навичок майбутніх інженерів-педагогів машинобудівного профілю. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти.* 2013. № 34–35 (38–39). С. 51–62.
  6. Пшенична О. С. Мультимедійні засоби навчання: методичні рекомендації до лабораторних занять для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Середня освіта» освітньо-професійних програм «Середня освіта (Математика)», «Середня освіта (Інформатика)». Запоріжжя: ЗНУ, 2021. 185 с.
  7. Разумовська Н. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності у процесі навчання у закладах вищої освіти. *Scientific Collection «InterConf».* 2023. № 181. С. 173–179.
  8. Староста В. І. Методологія наукових досліджень : навч.-метод. посіб. для самост. роботи здобувачів освіти. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2021. 64 с.
  9. Федорейко І. В., Горбатюк Р. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах. *Професійна освіта: методологія, теорія, технології.* 2023. № 18. С. 210–227.

### References

1. Volkova, N. V. (2020). Metodolohichni pidkhody doslidzhennia formuvannia profesionalizmu maibutnix inzheneriv-pedahohiv u haluzi kharchovykh tekhnolohii [Methodological approaches to the study of the formation of professionalism of future engineer-teachers in the field of food technologies]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 47, 412–422 [In Ukrainian].
2. Hornostaieva, O. O. (2018). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti inzheneriv-pedahohiv avtotransportnoho profilu u systemi pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity [Development of professional competence of

- engineer-teachers of motor transport profile in the system of postgraduate pedagogical education]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 61, 95–104 [In Ukrainian].
3. Kokarieva, A. M. (2021). Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky studentiv v umovakh pandemii [Use of multimedia technologies in the process of professional training of students under pandemic conditions]. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*, 18, 76–82. <https://doi.org/10.18372/2411-264X.18.15478> [In Ukrainian].
  4. Kurylo, O. (2021). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv kharchovoi haluzi do tvorchoi profesiinoi diialnosti [Psychological and pedagogical conditions for forming readiness of future engineer-teachers of the food industry for creative professional activity]. *Innovatsiina pedahohika*, 41(2), 55–59 [In Ukrainian].
  5. Markovska, O. Ye. (2013). Suchasni chynnyky formuvannia profesiino-praktychnykh umin i navychok maibutnikh inzheneriv-pedahohiv mashynobudivnoho profiliiu [Modern factors of forming professional and practical skills of future engineer-teachers of mechanical engineering profile]. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity*, 34–35 (38–39), 51–62 [In Ukrainian].
  6. Pshenychna, O. S. (2021). *Multymediini zasoby navchannia: metodychni rekomendatsii do laboratornykh zaniat dlia zdobuvachiv stupenia vyshchoi osvity bakalavra spetsialnosti «Serednia osvita» osvitno-profesiinykh prohran «Serednia osvita (Matematyka)», «Serednia osvita (Informatyka)»* [Multimedia teaching tools: methodological recommendations for laboratory classes for bachelor students of specialty «Secondary education»]. Zaporizhzhia: ZNU [In Ukrainian].
  7. Razumovska, N. (2023). Pidhotovka maibutnikh inzheneriv-pedahohiv do profesiinoi diialnosti u protsesi navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Training of future engineer-teachers for professional activity in the process of studying in higher education institutions]. *Scientific Collection «InterConf»*, 181, 173–179 [In Ukrainian].
  8. Starosta, V. I. (2021). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen: navch.-metod. posib. dlia samost. roboty zdobuvachiv osvity* [Methodology of scientific research: teaching and methodological manual for independent work of students]. Uzhhorod: DVNZ «UzhNU» [In Ukrainian].
  9. Federeiko, I. V., & Horbatiuk, R. M. (2023). Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnikh bakalavriv u haluzi transportu v pedahohichnykh zakladakh vyshchoi osvity v suchasnykh sotsialno-ekonomichnykh umovakh [Professional and pedagogical training of future bachelors in transport in pedagogical higher education institutions in modern socio-economic conditions]. *Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii*, 18, 210–227 [In Ukrainian].

УДК 378.147:811.111:004

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.255>

**Лідія НАНІВСЬКА**

*доктор філософії (освітні, педагогічні науки), підполковникначальник  
кафедри іноземних мов*

*Військовий інститут танкових військ  
Національного технічного університету  
«Харківський політехнічний інститут»*

*м. Харків, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8922-8241>

**Галина НАМАЧИНСЬКА**

*кандидат філологічних наук, доцент  
професор кафедри іноземних мов*

*Військовий інститут танкових військ  
Національного технічного університету  
«Харківський політехнічний інститут»*

*м. Харків, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2984-8422>

## **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Анотація.** У статті розглянуто актуальність використання інноваційних технологій у викладанні іноземної мови у закладах військової освіти в умовах цифровізації освітнього простору та зростання вимог до професійної підготовки майбутніх офіцерів. Здійснено аналіз наукових досліджень і публікацій, присвячених проблемі іншомовної підготовки військових фахівців, зокрема в контексті впровадження сучасних цифрових технологій, інтерактивних методів та інноваційних підходів до навчання. Визначено значення іншомовної комунікативної компетентності як ключової складової професійної підготовки, що забезпечує ефективну міжкультурну взаємодію у міжнародному військовому середовищі.

Окреслено особливості організації освітнього процесу у закладах військової освіти, пов'язані з необхідністю поєднання теоретичної підготовки з практично орієнтованою діяльністю, моделюванням професійних комунікативних ситуацій та використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Розкрито роль інноваційних технологій (цифрових платформ, змішаного

© Лідія Нанівська, Галина Намачинська, 2026

навчання, технологій віртуальної та доповненої реальності, елементів штучного інтелекту) у підвищенні ефективності навчання іноземної мови та активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Визначено дидактичні вимоги до використання інноваційних технологій у викладанні іноземної мови, зокрема професійну спрямованість, комунікативно-діяльнісний характер навчання, технологізацію освітнього процесу, індивідуалізацію, інтерактивність та розвиток когнітивно-комунікативного потенціалу здобувачів освіти. Підкреслено важливість формування цифрової компетентності як складника професійної підготовки майбутніх офіцерів. Узагальнено, що ефективне використання інноваційних технологій у процесі викладання іноземної мови сприяє підвищенню якості підготовки військових фахівців та їх готовності до професійної діяльності у глобалізованому середовищі.

**Ключові слова:** інноваційні технології, викладання іноземної мови, військова освіта, майбутні офіцери, іншомовна комунікативна компетентність, цифрові технології, професійна підготовка.

**Lidia NANIVSKA**

*Ph.D. (Educational and Pedagogical Sciences), Lieutenant Colonel,  
Head of the Department of Foreign Languages  
Military Institute of Armored Forces  
of the National Technical University  
“Kharkiv Polytechnic Institute”  
Kharkiv, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8922-8241>*

**Halyna NAMACHYNSKA**

*Ph.D. in Philology, Associate Professor,  
Professor of the Department of Foreign Languages  
Military Institute of Armored Forces  
of the National Technical University  
“Kharkiv Polytechnic Institute”  
Kharkiv, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2984-8422>*

## **METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** The article examines the relevance of using innovative technologies in foreign teaching languages within the system of military education in the context of digitalization, increasing requirements for professional mobility, and the active development of interactive technologies. An analysis of scientific research and

publications devoted to the problem of implementing innovative technologies in foreign language teaching, particularly in the training of future military specialists, is carried out. The importance of foreign language communicative competence as an integral component of professional training of future officers is substantiated, as it ensures effective performance of professional tasks in an international environment.

The study highlights the transformation of methodological approaches to foreign language teaching, shifting from a focus on mastering linguistic structures to the development of communicative skills, critical thinking, and the ability of learners to independently apply language in professionally oriented situations. The role of innovative technologies in modernizing the educational process in higher military educational institutions is revealed, particularly through the integration of digital platforms, blended learning, project-based and collaborative technologies, as well as simulation and situational methods that model real professional communication.

The key didactic requirements for the use of innovative technologies in foreign language teaching in military education institutions are identified, including professional orientation of learning, systematic organization of educational material, interactivity, individualization, development of learners' autonomy, integration of digital tools, and a practice-oriented approach. The importance of developing the cognitive-communicative potential of future officers, their ability to effectively interact in a multicultural environment, and readiness for continuous self-development is emphasized.

It is generalized that the effective use of innovative technologies in foreign language teaching in military education institutions requires a combination of traditional and modern approaches, orientation toward professional activity, and the creation of a linguodidactic environment that promotes the formation of communicative, digital, and professional competencies of future military specialists.

**Keywords:** innovative technologies, foreign language teaching, military education, future officers, digitalization, communicative competence, professional training, information and communication technologies.

**Постановка проблеми.** Сучасна система іншомовної підготовки, у тому числі й у закладах військової освіти, зазнає суттєвих змін, зумовлених процесами цифровізації, зростанням вимог до професійної мобільності військових фахівців та активним розвитком інтерактивних технологій. Традиційні методи навчання іноземних мов часто виявляються недостатньо ефективними для формування у майбутніх офіцерів комунікативної, міжкультурної та цифрової компетентностей, необхідних для виконання професійних завдань у міжнародному середовищі. У зв'язку з цим актуалізується потреба у систематизації інноваційних методів викладання іноземних мов, які забезпечують активізацію навчальної діяльності здобувачів освіти, розвиток критичного мислення та здатності до самостійного використання мови у професійно орієнтованих ситуаціях.

Сучасна методика викладання іноземної мови перебуває на перетині лінгвістики, психології та педагогіки і за останні десятиліття зазнала значної еволюції. Якщо раніше основний акцент робився на засвоєнні мовної системи, зокрема граматичних структур, то сьогодні пріоритет зміщується у бік розвитку комунікативних умінь та здатності здобувачів освіти самостійно відкривати закономірності функціонування мови у процесі мовленнєвої діяльності. Особливого значення це набуває у військовій сфері, де ефективна комунікація є важливим чинником виконання професійних обов'язків.

Історичний аналіз засвідчує, що методика навчання іноземних мов пройшла низку етапів розвитку – від аудіолінгвальних та аудіовізуальних підходів до комунікативно-орієнтованих і діяльнісних методів, кожен із яких привносив інноваційні елементи у практику навчання. Водночас незмінним залишається розуміння того, що мова є інструментом дії: поряд із засвоєнням мовної системи ключова увага має зосереджуватися на формуванні здатності до ефективної комунікації, зокрема через активне використання дієслівних структур як основи мовленнєвої діяльності.

**Аналіз останніх досліджень** та публікацій свідчить, що проблема використання інноваційних технологій у викладанні іноземних мов у системі військової освіти є актуальною у сучасному науковому дискурсі та розглядається у контексті цифровізації освітнього процесу й модернізації професійної підготовки майбутніх офіцерів. Теоретико-методичні засади формування іншомовної професійної компетентності майбутніх військових фахівців ґрунтовно розкрито у дослідженні І. Блощинського, де обґрунтовано методику її формування з урахуванням специфіки професійної діяльності прикордонників [Блощинський, 2020]. Інноваційні підходи до навчання іноземних мов у підготовці військових спеціалістів висвітлено у роботі О. Кузьменко та Я. Топольник, які акцентують увагу на інтеграції сучасних технологій у професійну підготовку [Кузьменко, Топольник, 2022].

Проблематика використання цифрових технологій у навчанні іноземних мов знайшла відображення у працях І. Козубай, де здійснено комплексний аналіз впливу штучного інтелекту на процес викладання та вивчення мов [Козубай, 2023], а також у дослідженнях Г. Годвіна-Джонса, який розглядає можливості застосування штучного інтелекту у мовній освіті [Godwin-Jones, 2023]. Теоретичні аспекти використання технологій у навчанні іноземних мов обґрунтовано у працях Р. Блейка, П. Хаббарда та М. Леві, які визначають основні напрями розвитку комп'ютерно-орієнтованого навчання мов (CALL) [Blake, 2020; Hubbard, Levy, 2020].

Значна увага дослідників приділяється впровадженню електронних освітніх платформ та дистанційних технологій навчання. Зокрема, О. Кудлай та К. Рудніцька, В. Дроздова розглядають можливості використання системи Moodle як ефективного засобу організації навчання іноземних мов і самостійної роботи студентів [Кудлай, 2019; Рудніцька, Дроздова, 2018]. Питання організації змішаного навчання у викладанні іноземних мов висвітлено у працях Г.

Олейнікової та В. Черниша, які підкреслюють його ефективність у поєднанні традиційних і цифрових форм навчання [Олейнікова, 2022; Черниш, 2021].

Інноваційні методи навчання, зокрема проєктні технології, досліджено Л. Никоноровою, яка обґрунтовує їх роль у розвитку комунікативних і професійних компетентностей здобувачів освіти [Никонорова, 2020]. Використання цифрових технологій у процесі навчання іноземних мов майбутніх офіцерів розглянуто у роботі Л. Романишиної та Я. Бойка, які наголошують на необхідності формування цифрової грамотності як складника професійної підготовки [Романишина, Бойко, 2021].

Окремий напрям наукових досліджень пов'язаний із формуванням цифрової компетентності військових фахівців. Зокрема, О. Пінчук та А. Прокопенко розробляють модель комп'ютерно орієнтованої методичної системи розвитку цифрової компетентності офіцерів військового управління [Пінчук, Прокопенко, 2023]. Водночас когнітивні аспекти використання технологій у навчанні розкрито у праці С. Калюги та Дж. Свеллера, які обґрунтовують теорію когнітивного навантаження як основу ефективного використання технологій у навчальному процесі [Kalyuga & Sweller, 2020]. Сучасні підходи до мобільного та віртуального навчання іноземних мов висвітлено у працях Г. Стоквелла, К. Шапель та С. Петерсена, М. Дівітіні, які аналізують можливості використання мобільних додатків, віртуальних середовищ та цифрових платформ у підготовці фахівців, зокрема військового профілю [Stockwell, 2022; Chapelle, 2021; Petersen, Divitini, 2021].

Отже, проведений аналіз наукових джерел свідчить про наявність значного теоретичного та методичного підґрунтя для використання інноваційних технологій у викладанні іноземних мов у системі військової освіти. Водночас недостатньо дослідженими залишаються питання комплексного обґрунтування методичних засад їх використання з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх офіцерів, що зумовлює необхідність подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні методичних засад використання інноваційних технологій у викладанні іноземної мови у системі військової освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Нинішній етап розвитку методики викладання іноземних мов можна охарактеризувати такими поняттями, як інноваційність, динамічний розвиток і спрямованість у майбутнє [Олейнікова, 2022]. Це зумовлює активний пошук нових підходів, методів і технологій навчання, які здатні підвищити ефективність освітнього процесу та зацікавленість здобувачів освіти, зокрема майбутніх військових фахівців. У цьому контексті інноваційні технології доцільно розглядати як комплекс методів, засобів і організаційних рішень, що забезпечують реалізацію інноваційної діяльності в освітньому процесі [Романишина & Бойко, 2021]. Їх застосування у системі військової освіти сприяє не лише підвищенню якості іншомовної підготовки, але й формуванню готовності до ефективної професійної комунікації в умовах

міжнародної взаємодії. Інновації в освіті розглядаються як нововведення у змісті, формах і методах навчання, у взаємовідносинах «викладач – здобувач освіти», у використанні інформаційно-комунікаційних технологій, а також в організації та управлінні освітнім процесом.

Варто зазначити, що на сучасному етапі інноваційним інструментом перетворювальної діяльності викладача виступають педагогічні (освітні та виховні) технології, які становлять основу проектування організаційних і методичних умов, що забезпечують цілеспрямованість, керованість та ефективність освітнього процесу. У контексті військової освіти це набуває особливої ваги, оскільки якісна іншомовна підготовка майбутніх офіцерів повинна бути чітко структурованою, практично орієнтованою та результативною. Крім того, актуалізується дидактична актуальність ідеї «технологізації» освітнього процесу, яка ґрунтується на науково обґрунтованій концепції створення лінгводидактичного середовища. У такому середовищі інноваційні освітні технології оптимально інтегруються у процес навчання іноземної мови, забезпечуючи формування професійно значущих комунікативних умінь. Технологізація освіти стає невід’ємною складовою сучасної реальності та важливим чинником розвитку суспільства, а XXI століття закономірно визначається як епоха технологій.

Інноваційні технології навчання іноземної мови сприяють досягненню низки важливих освітніх цілей, серед яких:

- 1) забезпечення доступності сприйняття автентичного навчального матеріалу, що особливо важливо для формування професійно орієнтованої лексики;
- 2) систематизація навчального матеріалу з урахуванням специфіки військової підготовки;
- 3) реалізація творчого підходу до виконання навчальних завдань;
- 4) стимулювання саморозвитку та самоосвіти здобувачів;
- 5) подолання психологічних бар’єрів, зокрема страху спілкування іноземною мовою та припущення помилок у процесі професійної комунікації.

Інноваційні технології навчання охоплюють усі компоненти освітнього процесу: форми його організації, зміст навчання, а також навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти. Вони сприяють підвищенню ефективності навчання в умовах сучасних соціальних і освітніх трансформацій. До групи таких технологій на основі аналізу наукової літератури доцільно віднести: технології особистісно орієнтованого навчання, проєктні та діяльнісні технології, колаборативне навчання, ігрові методи (зокрема імітаційні, рольові, ділові ігри, психо- та соціодрами), тренінгові технології, а також інформаційно-комунікаційні (комп’ютерні, мультимедійні, дистанційні) технології.

У системі військової освіти особливою ефективністю мають імітаційні та ситуаційні технології, що дозволяють моделювати професійні комунікативні ситуації (брифінги, переговори, міжнародні навчання), а також цифрові технології, які забезпечують інтерактивність та індивідуалізацію навчання.

Водночас сучасні освітні технології є результатом синтезу досягнень педагогічної науки та практики, поєднуючи традиційний досвід і новітні напрацювання, зумовлені науково-технічним прогресом. Важливим є те, що випускники сучасних закладів вищої, зокрема військової, освіти повинні бути готовими до активної участі у глобальному професійному середовищі, взаємодії з представниками інших культур та участі у міжнародних проєктах і дослідженнях. У зв'язку з цим постає необхідність розвитку не лише професійних знань і навичок, але й особистісного потенціалу майбутніх фахівців.

Особливої уваги потребує розвиток когнітивно-комунікативного потенціалу здобувачів освіти, що передбачає формування здатності критично мислити, ефективно комунікувати іноземною мовою та адаптуватися до умов міжкультурної взаємодії. Це сприятиме підготовці особистості, здатної усвідомлено використовувати сучасні цифрові технології, протистояти інформаційним маніпуляціям і критично оцінювати інформацію. Натомість підготовка має бути спрямована на формування компетентного, самостійного та відповідального фахівця, здатного ефективно виконувати професійні завдання в умовах глобалізованого полікультурного середовища.

Інноваційні технології навчання іноземної мови спрямовані, у загальному розумінні, на активне залучення здобувачів освіти до освітнього процесу, розвиток їхнього критичного мислення та формування навичок самостійного застосування мовних знань у реальних комунікативних ситуаціях, у тому числі професійно змодельованих. Модернізація освітнього процесу у закладах військової освіти передбачає оновлення змісту, форм і методів навчання, а також інтеграцію цифрових технологій та інтерактивних підходів. До основних характеристик інноваційного навчання належать:

- орієнтація на перспективний розвиток і випереджальний характер підготовки;
- відкритість до майбутніх змін і викликів;
- спрямованість на особистість здобувача освіти та її розвиток;
- наявність елементів творчості в освітньому процесі;
- партнерський характер взаємодії між викладачем і здобувачем освіти (співпраця, співтворчість, взаємодопомога).

На думку Л. Никонорової, у процесі навчання іноземної мови доцільно застосовувати сучасні методичні прийоми, спрямовані на розвиток креативного мислення та активності здобувачів освіти, зокрема: кластеризацію, метод INSERT (під час самостійного опрацювання матеріалу), заповнення таблиць, двочастинний щоденник, читання з передбаченням, колективний пошук рішень, перехресні дискусії, круглі столи [Никонорова, 2020]. Ефективним, на думку дослідниці, є також використання елементів технології розв'язання винахідницьких завдань, зокрема прийомів «Здивуй!» та «Знайди помилку!», що сприяють розвитку аналітичного мислення [Никонорова, 2020].

Застосування цифрових освітніх платформ, таких як Moodle, Duolingo та Coursera, підкреслює О. Кудлай, дає змогу організувати індивідуальні освітні траєкторії, забезпечити автоматизований контроль знань та впроваджувати інтерактивні завдання [Кудлай, 2019]. Новітні дослідження також підтверджують значний потенціал технологій віртуальної та доповненої реальності, а також інструментів штучного інтелекту для моделювання професійно орієнтованого мовного середовища та розвитку мовленнєвих навичок у майбутніх військових фахівців, доповнює І. Козубай [Козубай, 2023]. Очевидно, що використання інноваційних методів у процесі навчання передбачає належний рівень володіння цифровими технологіями всіма учасниками освітнього процесу – як викладачами, так і здобувачами освіти. У закладах військової освіти це набуває особливого значення, оскільки ефективність іншомовної підготовки безпосередньо пов'язана зі здатністю використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в умовах професійної діяльності.

Узагальнення теоретичних положень та аналіз сучасних наукових підходів до використання інноваційних технологій у викладанні іноземних мов, зокрема у системі військової освіти, дає змогу виокремити ключові дидактичні вимоги, що забезпечують ефективність іншомовної підготовки майбутніх офіцерів. Зазначені вимоги відображають специфіку професійно орієнтованого навчання, враховують сучасні тенденції цифровізації освітнього процесу та спрямовані на формування комплексних компетентностей здобувачів освіти. З метою систематизації окреслених положень подамо їх у вигляді таблиці.

Визначені дидактичні вимоги відображають комплексний характер використання інноваційних технологій у процесі викладання іноземної мови у закладах військової освіти. Їх реалізація забезпечує не лише підвищення ефективності навчального процесу, але й сприяє формуванню професійно значущих якостей майбутніх офіцерів, зокрема готовності до міжкультурної комунікації, критичного мислення та використання сучасних цифрових інструментів у професійній діяльності. Отже, системне впровадження окреслених дидактичних вимог є важливою умовою модернізації іншомовної підготовки у військовій освіті та підґрунтям для подальшого обґрунтування методичних засад використання інноваційних технологій.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження дозволило теоретично обґрунтувати методичні засади використання інноваційних технологій у викладанні іноземної мови у закладах військової освіти. Сучасна іншомовна підготовка майбутніх офіцерів має здійснюватися з урахуванням процесів цифровізації, інтеграції інноваційних педагогічних технологій та орієнтації на професійно-комунікативну діяльність у міжнародному середовищі. Ефективність використання інноваційних технологій забезпечується реалізацією комплексу дидактичних вимог, серед яких ключовими є професійна спрямованість навчання, комунікативно-діяльнісний підхід, технологізація освітнього процесу, інтеграція цифрових інструментів, індивідуалізація навчання та розвиток когнітивно-комунікативного

потенціалу здобувачів освіти. Особливого значення набуває моделювання професійно орієнтованих ситуацій, що сприяє формуванню готовності майбутніх військових фахівців до ефективної міжкультурної взаємодії. Таким чином, впровадження інноваційних технологій у процес викладання іноземної мови виступає важливим чинником модернізації військової освіти, підвищення якості підготовки майбутніх офіцерів та їхньої конкурентоспроможності у глобальному професійному середовищі.

Таблиця 1

### Дидактичні вимоги до використання інноваційних технологій у викладанні іноземної мови у закладах військової освіти

Дидактична вимога	Зміст
Професійна спрямованість	Орієнтація на формування іншомовної комунікативної компетентності для виконання професійних завдань у міжнародному військовому середовищі
Комунікативно-діяльнісний підхід	Формування мовленнєвих умінь через активну діяльність і моделювання професійних ситуацій
Інтеграція інноваційних технологій	Використання цифрових платформ, VR/AR, штучного інтелекту та мультимедійних засобів
Технологізація навчального процесу	Забезпечення цілеспрямованості, керованості та ефективності навчання на основі педагогічних технологій
Системність і структурованість	Логічна організація навчального матеріалу з урахуванням специфіки військової підготовки
Доступність і автентичність	Використання доступних для сприйняття автентичних матеріалів професійного спрямування
Індивідуалізація навчання	Побудова індивідуальних освітніх траєкторій і врахування рівня підготовки здобувачів
Активізація та мотивація	Залучення здобувачів до активної пізнавальної діяльності, підвищення їхньої мотивації
Розвиток критичного мислення та самостійності	Формування здатності до аналізу, самоосвіти та самостійного використання мови
Практична спрямованість	Орієнтація на застосування знань у змодельованих професійних ситуаціях (переговори, брифінги тощо)
Інтерактивність і колаборація	Використання інтерактивних, ігрових та групових форм навчання
Креативність навчання	Використання методів розвитку творчого мислення (кластер, дискусії, проблемні завдання)
Партнерська взаємодія	Реалізація співпраці між викладачем і здобувачем освіти
Формування цифрової компетентності	Оволодіння ІКТ як необхідною складовою професійної підготовки
Розвиток когнітивно-комунікативного потенціалу	Формування здатності до ефективної комунікації та адаптації у полікультурному середовищі

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні ефективних педагогічних умов використання інноваційних підходів у процесі викладання іноземної мови у закладах військової освіти, а також у розробленні відповідного навчально-методичного забезпечення, спрямованого на формування іншомовної комунікативної та цифрової компетентностей майбутніх офіцерів.

### Література

1. Блощинський І. Г. Методика формування іншомовної професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2020. № 2(21). С. 23–37.
2. Козубай І. Комплексний аналіз впливу штучного інтелекту на викладання та вивчення іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 1 (63). С. 210–214. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-32>
3. Кудлай О. І. Упровадження системи Moodle в навчальний процес як ефективний засіб вивчення іноземних мов. *Гуманітарний часопис*. 2019. № 2. С. 84–93. DOI: <https://doi.org/10.32620/gch.2019.2.09>
4. Кузьменко О. В., Топольник Я. В. Інноваційні технології навчання іноземних мов у підготовці військових фахівців. *Військова освіта*. 2022. № 2(46). С. 145–152.
5. Никонорова Л. Інноваційні технології в освіті: метод проєктів у вивченні іноземних мов. *Інноватика у вихованні*. 2020. № 2 (11). С. 216–222. DOI: <https://doi.org/10.35619/iiv.v2i11.206>
6. Олейнікова Г. Особливості викладання іноземної мови у форматі змішаного навчання. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2022. № 58. С. 109–119. URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/569>
7. Пінчук О. П., Прокопенко А. В. Модель комп'ютерно орієнтованої методичної системи розвитку цифрової компетентності офіцерів військового управління Збройних Сил України в системі підвищення кваліфікації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2023. № 33(2). С. 283–317. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1380>
8. Романишина Л. М., Бойко Я. М. Використання цифрових технологій у процесі навчання іноземної мови майбутніх офіцерів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 83, № 3. С. 159–171. <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4102>
9. Рудніцька К. В., Дроздова В. В. Організація самостійної роботи студентів засобами Moodle в процесі навчання іноземної мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 63 (1). С. 218–229. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v63i1.1941>

10. Черниш В. В. Застосування змішаного навчання у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти. Педагогічні науки: теорія та практика. 2021. № 1. С. 98–104.
11. Kalyuga S., Sweller J. Cognitive Load Theory and Technology-Enhanced Learning. *Educational Psychology Review*. 2020. Vol. 32. P. 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09467-5>
12. Stockwell G. *Mobile Assisted Language Learning: Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press. 2022.
13. Godwin-Jones R. Emerging Technologies: Artificial Intelligence and Language Learning. *Language Learning & Technology*. 2023. Vol. 27(1). P. 5–16.
14. Chapelle C. A. Teaching Culture in Context with Technology. *TESOL Quarterly*. 2021. Vol. 55(1). P. 204–210. <https://doi.org/10.1002/tesq.567>
15. Hubbard P., Levy M. The Scope of CALL Education. In: *Computer-Assisted Language Learning*. Routledge. 2020. P. 3–20.
16. Petersen S. A., Divitini M. Language Learning in Virtual Environments: Opportunities for Military Training. *Computers & Education*. 2021. Vol. 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
17. Blake R. *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. 3rd ed. Washington: Georgetown University Press. 2020.

### References

1. Bloshchynskiy, I. H. (2020). Metodyka formuvannya inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv [Methodology of forming foreign language professional competence of future border guard officers]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 2(21), 23–37 [in Ukrainian].
2. Kozubai, I. (2023). Kompleksnyi analiz vplyvu shtuchnoho intelektu na vykladannya ta vyvchennia inozemnykh mov [Comprehensive analysis of the impact of artificial intelligence on teaching and learning foreign languages]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 1(63), 210–214. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-32> [in Ukrainian].
3. Kudlai, O. I. (2019). Uprovadzhennia systemy Moodle v navchalnyi protses yak efektyvnyi zasib vyvchennia inozemnykh mov [Implementation of the Moodle system in the educational process as an effective tool for foreign language learning]. *Humanitarnyi chasopys*, 2, 84–93. <https://doi.org/10.32620/gch.2019.2.09> [in Ukrainian].
4. Kuzmenko, O. V., & Topolnyk, Ya. V. (2022). Innovatsiini tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u pidhotovtsi viiskovykh fakhivtsiv [Innovative technologies of foreign language teaching in training military specialists]. *Viiskova osvita*, 2(46), 145–152 [in Ukrainian].
5. Nykonorova, L. (2020). Innovatsiini tekhnolohii v osviti: metod proektiv u vyvchenni inozemnykh mov [Innovative technologies in education: project

- method in foreign language learning]. *Innovatyka u vykhovanni*, 2(11), 216–222. <https://doi.org/10.35619/iiu.v2i11.206> [in Ukrainian].
6. Oleinikova, H. (2022). Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy u formati zmishanoho navchannia [Peculiarities of foreign language teaching in blended learning format]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*, 58, 109–119 [in Ukrainian].
  7. Pinchuk, O. P., & Prokopenko, A. V. (2023). Model kompiuterno oriientovanoi metodychnoi systemy rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti ofitseriv viiskovoho upravlinnia Zbroinykh Syl Ukrainy v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Model of a computer-oriented methodological system for developing digital competence of military management officers of the Armed Forces of Ukraine in advanced training]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky*, 33(2), 283–317 <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v33i2.1380> [in Ukrainian].
  8. Romanyshyna, L. M., & Boiko, Ya. M. (2021). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u protsesi navchannia inozemnoi movy maibutnikh ofitseriv [Use of digital technologies in the process of foreign language teaching of future officers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 83(3), 159–171. <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4102> [in Ukrainian].
  9. Rudnitska, K. V., & Drozdova, V. V. (2018). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv zasobamy Moodle v protsesi navchannia inozemnoi movy [Organization of students' independent work using Moodle in foreign language learning]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 63(1), 218–229. <https://doi.org/10.33407/itlt.v63i1.1941> [in Ukrainian].
  10. Chernysh, V. V. (2021). Zastosuvannia zmishanoho navchannia u vykladanni inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Application of blended learning in teaching foreign languages in higher education institutions]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 1, 98–104 [in Ukrainian].
  11. Kalyuga, S., & Sweller, J. (2020). Cognitive Load Theory and Technology-Enhanced Learning. *Educational Psychology Review*, 32, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09467-5>
  12. Stockwell, G. (2022). *Mobile Assisted Language Learning: Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press.
  13. Godwin-Jones, R. (2023). Emerging Technologies: Artificial Intelligence and Language Learning. *Language Learning & Technology*, 27(1), 5–16.
  14. Chapelle, C. A. (2021). Teaching Culture in Context with Technology. *TESOL Quarterly*, 55(1), 204–210. <https://doi.org/10.1002/tesq.567>
  15. Hubbard, P., & Levy, M. (2020). The Scope of CALL Education. In: *Computer-Assisted Language Learning* (pp. 3–20). Routledge.
  16. Petersen, S. A., & Divitini, M. (2021). Language Learning in Virtual Environments: Opportunities for Military Training. *Computers & Education*, 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
  17. Blake, R. (2020). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning (3rd ed.)*. Washington: Georgetown University Press.

УДК 378.147:37.011.3-051:811

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.267>

**Олександр ОСТРОВСЬКИЙ**

*доктор філософії з галузі знань освіта,*

*доцент кафедри філології*

*Закарпатський угорський університет ім. Ф. Ракоці II*

*м. Берегове, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0441-6866>*

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**Анотація.** У методиці підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей актуальним є питання вибору методологічного підходу як основи організації освітнього процесу. У статті здійснено аналіз та обґрунтування методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей у системі вищої освіти. Визначено, що сучасна філологічна освіта функціонує в умовах зростання інформаційних потоків, цифровізації та ускладнення комунікативних практик, що зумовлює необхідність оновлення підходів до підготовки педагогічних кадрів. У цих умовах зростає значущість інтеграції методологічних підходів у підготовці майбутніх учителів-філологів, оскільки лише їх поєднання дозволяє врахувати складність професійної діяльності педагога-філолога, який одночасно є мовним фахівцем, комунікатором і носієм культурних цінностей.

Обґрунтовано, що ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога визначається комплексним застосуванням різних методологічних підходів, зокрема компетентнісного, діяльнісного, комунікативного, посткомунікативного та соціокультурного. Провідне місце в сучасній філологічній освіті традиційно посідає комунікативний підхід, який ґрунтується на розумінні мови як засобу професійної та соціальної взаємодії та передбачає формування мовленнєвої та комунікативної компетентності майбутнього вчителя на основі практики реального мовлення. Водночас варіативність його реалізації в освітній практиці, а також вплив цифровізації та індивідуалізації навчання зумовлюють переосмислення традиційних методологічних орієнтирів і посилення уваги до посткомунікативних підходів, які відмовляються від жорсткої уніфікованої

© Олександр Островський, 2026

методики на користь гнучких педагогічних рішень. Розкрито роль кожного з підходів у формуванні мовної особистості майбутнього вчителя-філолога, розвитку його комунікативної культури, педагогічної майстерності та здатності до міжкультурної взаємодії. Зроблено висновок про доцільність поєднання різних методологічних орієнтирів як умови підвищення якості фахової підготовки у закладах вищої освіти.

**Ключові слова:** підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей, методологічні підходи, професійна компетентність, педагогічна діяльність, методика навчання, філологічна освіта.

**Oleksandr OSTROVSKYI**

*PhD in Education, Associate Professor*

*Associate Professor of the Department of Philology*

*Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University*

*Berehove, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0441-6866>*

## **METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF LANGUAGE AND LITERATURE**

**Abstract.** In the methodology of training future teachers of philological specialties, the issue of selecting a methodological approach as the basis for organizing the educational process is highly relevant. The article analyzes and substantiates methodological approaches to the professional training of future teachers of philological specialties in the higher education system. It is determined that contemporary philological education functions under conditions of increasing information flows, digitalization, and the growing complexity of communicative practices, which necessitates the renewal of approaches to teacher training. In these conditions, the integration of methodological approaches in the preparation of future philology teachers becomes increasingly important, as only their combination allows for accounting for the complexity of the professional activity of a philology teacher, who simultaneously acts as a language specialist, communicator, and bearer of cultural values. It is substantiated that the effectiveness of professional training of future philology teachers is determined by the integrated application of various methodological approaches, in particular the competency-based, activity-based, communicative, post-communicative, and sociocultural approaches. The communicative approach traditionally occupies a leading position in modern philological education and is based on understanding language as a means of professional and social interaction, ensuring the formation of the future teacher's

speech and communicative competence through real communication practice. At the same time, the variability of its implementation in educational practice, as well as the influence of digitalization and individualized learning, leads to a rethinking of traditional methodological guidelines and strengthens attention to post-communicative approaches, which reject rigid standardized methodologies in favor of flexible pedagogical solutions.

The role of each approach in the formation of the linguistic personality of the future philology teacher, the development of their communicative culture, pedagogical mastery, and ability for intercultural interaction is revealed. It is concluded that the combination of different methodological orientations is expedient as a condition for improving the quality of professional training in higher education institutions.

**Keywords:** training of future teachers of philological specialties, methodological approaches, professional competence, pedagogical activity, teaching methodology, philological education.

**Постановка проблеми.** У межах сучасної освіти навчання відбувається в умовах постійного збільшення потоку інформації, що підлягає засвоєнню. Саме тому одним із основних завдань модернізації освіти є підвищення якості освіти, що залежить від правильної організації навчальної роботи та від професіоналізму педагога [Герасименко, та ін., 2023]. В основі управління якістю освіти є перехід від методики викладання до впровадження в навчальний процес освітніх технологій. Ефективність тієї чи іншої технології значною мірою залежить від того, хто конкретно втілює ті чи інші підходи у педагогічній практиці.

У сучасному освітньому просторі ключове значення має якість підготовки майбутніх педагогів, оскільки саме від їхнього професіоналізму залежить успішний розвиток суспільства. Сучасному вчителю як технологу освітнього процесу необхідно вільно орієнтуватися у широкому спектрі інноваційних технологій, не гаяти часу на відкриття вже відомого. Тому в умовах постійних змін та ускладнень освітніх процесів педагогічні працівники повинні мати не лише глибокі теоретичні знання, а й високорозвинені практичні навички [Артеменко, 2015, С. 515]. Для досягнення цих цілей необхідні нові підходи до підготовки майбутніх педагогів, зокрема й філологічних спеціальностей, які б враховували вимоги сучасності, особливо необхідність впровадження інноваційних методів навчання, підвищення рівня самостійної роботи студентів та розвитку їхніх креативних здібностей.

Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей є одним із ключових завдань сучасної педагогічної освіти, вирішення якого дозволить підготувати вчителів нової генерації, здатних ефективно функціонувати у світі, якісно виконуючи професійні обов'язки. Керуючись стандартами вищої освіти, особливу увагу приділяємо компетентностям, якими здобувачі освіти повинні оволодіти, здобуваючи університетську освіту, оскільки саме від якості оволодіння компетентностями залежить рівень кваліфікації випускників закладів вищої освіти (ЗВО).

Для ефективної педагогічної діяльності у межах підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей необхідно розвивати у них когнітивні, дослідницькі та проєктні здібності, ціннісні орієнтації, особисті якості: високий рівень особистої відповідальності, вихованість, самоконтроль, врівноваженість, повагу до себе і до оточення, прагнення до саморозвитку, тактовність тощо [Binytska, 2016]. Майбутні вчителі, зокрема й філологічних спеціальностей, повинні володіти не лише ґрунтовними фаховими знаннями з мовознавства та літературознавства, а й бути готовими до ефективної комунікації, використання цифрових технологій в освітньому процесі та організації міжкультурного діалогу, постійного оновлення власних професійних знань, удосконалення навичок та компетентностей, на яких базується професійна майстерність. Саме тому зростає потреба у вдосконаленні методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, що забезпечують формування їхньої професійної компетентності на високому рівні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика методологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей є предметом активних наукових досліджень, що охоплюють різні аспекти модернізації змісту, форм і технологій навчання. У сучасних працях значну увагу приділено теоретико-методологічним засадам індивідуалізації навчання у вищій школі та її впливу на формування професійної готовності здобувачів освіти [Без'язичний, та ін., 2017], аксіологічному та культурологічному вимірам підготовки фахівців [Винничук, 2018], рівневому підходу до мовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови [Черниш, 2017], питанням оновлення змісту та технологій підготовки майбутніх учителів-філологів засобами перевернутого навчання [Климович, 2024], сучасним методикам підготовки філологів-перекладачів у ЗВО [Петрова, Барбанюк, 2022], стратегічним підходам до організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей [Артеменко, 2015].

У контексті цифровізації освіти актуалізуються дослідження формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів [Бардадим, 2023], розгляду квазіпрофесійної діяльності як ефективного засобу наближення освітнього процесу до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності [Андрєєв, Тихонська, 2021], специфіки філологічної освіти в умовах сучасних викликів, зокрема воєнного стану та євроінтеграційних процесів [Герасименко, та ін., 2023]. Водночас, незважаючи на значну кількість наукових напрацювань, питання комплексного обґрунтування методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей у сучасних умовах залишається недостатньо розробленим. Особливої уваги потребує узгодження різних підходів та визначення їхньої ролі у забезпеченні ефективності освітнього процесу в закладах вищої освіти.

**Метою статті** є аналіз та обґрунтування методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей у системі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічна категорія «підхід» у сучасній педагогічній науці трактується неоднозначно, що зумовлено її складністю, багатовимірністю та інтегративним характером [Артеменко, 2015]. У контексті підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей підхід є не лише теоретичною конструкцією, а й практико-методологічною основою організації освітнього процесу. Так, С. Каламбет та співавтори визначають підхід як усвідомлену орієнтацію педагога-дослідника або практика на реалізацію у своїй діяльності системи взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів і методів педагогічної діяльності, що відповідають вимогам певної освітньої парадигми [Каламбет, 2015]. У такому розумінні підхід фактично наближається до категорій «парадигма», «методологічний напрям» або «концептуальна основа», оскільки задає загальну логіку побудови освітнього процесу.

У підготовці майбутніх учителів-філологів це означає, що вибір методологічного підходу (компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного, проєктного тощо) визначає не лише зміст навчання мовознавчих і літературознавчих дисциплін, а й способи формування мовної особистості, розвитку комунікативної культури та професійної рефлексії. Водночас розмитість меж категорії «підхід» пояснюється складністю та нелінійністю сучасного освітнього процесу. Як зазначається в наукових дослідженнях, теперішня освіта характеризується нерівномірністю розвитку, варіативністю освітніх траєкторій, нестабільністю педагогічних ситуацій та невизначеністю шляхів досягнення результатів залежно від множини впливових чинників і умов [Binytska, 2016].

У системі професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей це виявляється у необхідності гнучкого поєднання різних методологічних підходів. Адже мовно-літературна освіта є відкритою системою, що залежить від культурного контексту, рівня мовної підготовки студентів, розвитку цифрового освітнього середовища та змін у комунікативних практиках суспільства. Таким чином, категорія «підхід» у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів виступає як інтегративна методологічна основа, що визначає стратегію організації освітнього процесу, забезпечує його цілісність і водночас дозволяє враховувати варіативність і динамічність сучасної педагогічної реальності.

Аналіз новітніх науково-педагогічних досліджень свідчить, що проблема професійної підготовки майбутніх педагогів розглядається крізь призму низки методологічних підходів, провідними з яких є системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, аксіологічний і культурологічний [Рудіна, 2022, С. 238]. Їх поєднання дає змогу інтерпретувати підготовку майбутнього вчителя-філолога як цілісну, багаторівневу педагогічну систему, спрямовану не лише на засвоєння фахових знань, а й на формування

комунікативної культури, мовної особистості та здатності до міжкультурної взаємодії. У контексті обґрунтування методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей доцільним є звернення до комплексу підходів, що забезпечують формування професійної компетентності, ціннісних орієнтацій і особистісних якостей педагога. Серед них особливого значення набувають компетентнісний, діяльнісний, комунікативний, посткомунікативний та соціокультурний (міжкультурний) підходи, які у своїй взаємодії створюють методологічну основу ефективної професійної підготовки.

Необхідність такого комплексного підходу зумовлена тим, що жоден із методологічних підходів не здатен повністю відобразити складність і багатовимірність освітнього процесу [Петрова, & Барбанюк, 2022, С. 29]. У цьому контексті вагомою є позиція Б. Без'язичного та співавторів, які підкреслюють, що методологічна суть дослідження формується на основі поєднання різних підходів за умови їхньої взаємної узгодженості. Навіть за наявності певної полярності між підходами відсутнє їх оцінне протиставлення, оскільки кожен із них виконує власну функцію в дослідницькому полі [Без'язичний, 2017, С. 14].

Ключове місце у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей посідає компетентнісний підхід, який визначає стратегічні орієнтири сучасної освіти. Його впровадження передбачає формування у здобувачів освіти системи компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності в умовах динамічних змін мовного середовища, цифровізації та глобалізації комунікації [Бардадим, 2023]. У підготовці майбутнього вчителя-філолога це означає здатність не лише оперувати знаннями з мовознавства, літературознавства та теорії комунікації, а й творчо застосовувати їх у професійній діяльності: аналізувати тексти різних жанрів, організовувати мовленнєву взаємодію, формувати мовну особистість учнів, розвивати їх критичне мислення та культурну компетентність. Оскільки компетентнісний підхід є нормативною основою освітніх стандартів, саме він забезпечує цілісність результатів підготовки через оволодіння ключовими, загальнопрофесійними та фаховими компетентностями.

Водночас важливу роль відіграє діяльнісний підхід, який орієнтує освітній процес на активну навчально-пізнавальну та професійно спрямовану діяльність студентів. Його застосування у підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей сприяє підвищенню мотивації до навчання, оскільки освітній процес набуває характеру розв'язання практично значущих завдань [Андрєєв, 2021]. У цьому контексті студенти залучаються до різних видів діяльності: інтерпретації художніх і наукових текстів, створення власних висловлювань, участі в дискусіях, перекладу, аналізу мовних явищ, моделювання педагогічних ситуацій [Черниш, 2017]. Така організація навчання сприяє формуванню не лише предметних знань, а й ключових компетентностей – комунікативної, інформаційної, соціальної та рефлексивної.

Специфіка реалізації діяльнісного підходу у підготовці майбутніх учителів-філологів полягає також у розвитку практичних мовленнєвих умінь, що є основою їхньої професійної діяльності. У процесі вивчення фахових дисциплін здобувачі освіти набувають досвіду роботи з різними типами текстів, оволодівають навичками усного й писемного мовлення, вчать аргументовано висловлювати думки, здійснювати переклад і організувати комунікативну діяльність учнів. Важливим результатом є також формування здатності до самоорганізації, самоконтролю та рефлексії, що забезпечує готовність до безперервного професійного розвитку. Таким чином, інтеграція компетентнісного та діяльнісного підходів у поєднанні з іншими методологічними орієнтирами створює підґрунтя для підготовки майбутнього вчителя-філолога як творчого й мобільного фахівця, здатного ефективно здійснювати педагогічну діяльність у сучасному освітньому просторі.

Ще одним із провідних підходів є комунікативний підхід, який ґрунтується на розумінні мови як засобу спілкування, а навчання – як моделювання реальних комунікативних ситуацій в освітньому середовищі. Для підготовки майбутніх учителів-філологів це має особливе значення, оскільки їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з розвитком мовної особистості учнів, формуванням культури мовлення та організацією комунікативної взаємодії в освітньому процесі. Саме тому навчання філологічних дисциплін повинно моделювати реальні педагогічні та мовленнєві ситуації: обговорення літературних текстів, аналіз мовних явищ, проведення дискусій, інтерпретацію художніх творів [Винничук, 2018].

Комунікативний підхід у підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей реалізується у різних методичних варіаціях і часто поєднується з іншими підходами, утворюючи інтегровані моделі навчання. Тому дедалі більшого поширення набувають комбіновані підходи, зокрема комунікативно-діяльнісний, комунікативно-когнітивний, комунікативно-прагматичний. Вони поєднують орієнтацію на мовленнєву практику з розвитком мислення, пізнавальної активності та здатності до використання мови в реальних професійних ситуаціях. Усі ці модифікації фактично базуються на спільному принципі – організації навчання як моделі реального спілкування. Для майбутнього вчителя-філолога це означає необхідність не лише володіння мовою як системою знань, а й здатність використовувати її як інструмент педагогічної взаємодії, культурного посередництва та розвитку учнівської комунікативної компетентності.

Комунікативність упродовж останніх десятиліть залишається одним із ключових орієнтирів філологічної освіти, однак сучасні трансформації освітнього середовища, цифровізація та впровадження інноваційних педагогічних технологій зумовлюють переосмислення її ролі та змісту в підготовці майбутніх учителів-філологів [Климович, 2024]. У цьому контексті дедалі частіше йдеться про посткомунікативний підхід як нову перспективу іншомовної та філологічної освіти, що відображає зміну методологічних

акцентів від уніфікованих моделей навчання до гнучких, індивідуалізованих освітніх практик. Посткомунікативний підхід ґрунтується на критичному переосмисленні традиційної комунікативної методології, оскільки реальні педагогічні практики є настільки варіативними та контекстно зумовленими, що не можуть бути зведені до єдиної жорстко регламентованої системи.

Для підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей такий підхід набуває особливої значущості, оскільки дає змогу враховувати специфіку мовно-літературної освіти, багатовимірність мовленнєвої діяльності та культурно-комунікативний контекст професійної підготовки. Він сприяє формуванню здатності до гнучкого використання мовних засобів, організації різних типів комунікації в освітньому процесі, а також до творчого конструювання власних методичних рішень у викладанні мови та літератури.

Таким чином, посткомунікативний підхід у підготовці майбутніх учителів-філологів варто розглядати як методологічну основу, що поєднує відмову від жорсткої стандартизації навчання з орієнтацією на індивідуалізацію, контекстність і варіативність педагогічних практик, забезпечуючи більш гнучку та ефективну організацію фахової підготовки в умовах сучасної вищої освіти.

Соціокультурний (міжкультурний) підхід у сучасній філологічній освіті розглядає мову як невід'ємний компонент культури та засіб міжкультурної комунікації, що забезпечує взаємодію між представниками різних культурних спільнот. У підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей цей підхід набуває особливої ваги, оскільки професійна діяльність філолога пов'язана не лише з опануванням мовних систем, а й із розумінням культурних, історичних і ціннісних контекстів функціонування мови та літератури. З огляду на це, навчання філологічних дисциплін у ЗВО має спрямовуватися на формування у здобувачів освіти здатності до інтерпретації культурних явищ через мову і текст, усвідомлення культурної зумовленості мовних одиниць, а також виховання толерантності, поваги до культурного різноманіття та розвитку громадянської відповідальності. Важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога є формування культури мовлення як інструменту професійної педагогічної взаємодії та засобу трансляції культурних цінностей. Таким чином, у підготовці майбутніх учителів-філологів соціокультурний підхід забезпечує інтеграцію мовної та культурологічної складових і сприяє формуванню професійної готовності до організації міжкультурного діалогу в освітньому процесі ЗВО.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей у сучасній вищій школі потребує узагальнення й осмислення основних методологічних принципів, що визначають її зміст і спрямованість. Розгляд ключових підходів дає змогу окреслити їхню роль у забезпеченні якості професійної освіти та формуванні готовності здобувачів до педагогічної діяльності. Проведений аналіз засвідчує, що ефективна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей у сучасних умовах потребує системного поєднання провідних методологічних

підходів. Жоден із них не є універсальним, однак у взаємодії вони забезпечують цілісність професійної підготовки, її практичну спрямованість та відповідність викликам цифровізованого й комунікативно складного освітнього середовища. Компетентнісний і діяльнісний підходи визначають результативно-процесуальну основу підготовки, забезпечуючи формування професійних умінь і здатності до практичної педагогічної діяльності. Комунікативний і посткомунікативний підходи орієнтують освітній процес на розвиток мовної особистості, гнучкість педагогічних рішень і моделювання реальних комунікативних ситуацій. Соціокультурний підхід інтегрує мовну й культурну складові, забезпечуючи готовність майбутнього вчителя до міжкультурної взаємодії та виховного впливу. Отже, результативність професійної підготовки майбутніх учителів-філологів визначається не вибором одного підходу, а їхньою узгодженою інтеграцією, що дозволяє забезпечити багатовимірність, гнучкість і практичну ефективність освітнього процесу в закладах вищої освіти.

### Література

1. Андреев, А. М., Тихонська, Н. І. Квазіпрофесійна діяльність як важливий компонент підготовки майбутнього вчителя фізики в університеті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 81. С. 14–17.
2. Артеменко О. В. Стратегічні підходи до організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 42 (95). С. 514–522.
3. Бардадим, О. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих наук методом відеонавчання. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 2 (209). С. 27–35.
4. Без'язичний, Б. І., Худякова, В. Б., Шелудько, П. І., Гіль, Ю. Б. Теоретичні і методологічні аспекти поняття індивідуалізації навчання у вищій школі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2017. № 3 (84). С. 13–17.
5. Винничук Р. В. Аксиологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Young Scientist*. 2018. № 2.2 (54.2). С. 93–96.
6. Герасименко Ю. А., Богуславська Л. Г., Макогончук Н. В. Дилеми та виклики філологічної освіти в умовах воєнного стану в Україні та підтримка з боку країн ЄС. *Академічні візії*. 2023. Вип. 19. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/316>
7. Каламбет С. В., Іванов С. І., Півняк Ю. В. Методологія наукових досліджень: навч. посіб. Дніпропетровськ : Вид-во Маковецький, 2015. 191 с.
8. Климович Ю. Ю. Формування професійної компетентності майбутнього філолога засобами перевернутого навчання: дис. ... доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта. Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2024. 305 с.

9. Петрова Т. М., Барбанюк О. О. Сучасні методики підготовки майбутніх філологів-перекладачів: досвід ЗВО. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2022. Вип. 23. С. 28–33.
10. Рудіна М. В. Методичні трансформації в підготовці студентів до викладання іноземних мов у школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 204. С. 238–242.
11. Черниш В. Рівневий підхід до сучасної професійно орієнтованої мовної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2. С. 76–80.
12. Binytska K. Multicultural Education in the Context of Professional Training of Future Primary School Teachers in Ukraine. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2016. № 11/2016. S. 113–121.

### References

1. Andrieiev, A. M., & Tykhonska, N. I. (2021). Kvaziprofesiina diialnist yak vazhlyvyi komponent pidhotovky maibutnoho vchytelia fizyky v universyteti [Quasi-professional activity as an important component of training future physics teachers at the university]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy*, 81, 14–17 [In Ukrainian].
2. Artemenko, O. V. (2015). Stratehichni pidkhody do orhanizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei u VNZ [Strategic approaches to organizing research activity of future teachers of philological specialties in higher education institutions]. *Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 42(95), 514–522 [In Ukrainian].
3. Bardadym, O. V. (2023). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh nauk metodom videonavchannia [Formation of information and digital competence of future science teachers by the method of video learning]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 2(209), 27–35 [In Ukrainian].
4. Bez'iazychnyi, B. I., Khudiakova, V. B., Sheludko, P. I., & Hil, Yu. B. (2017). Teoretychni i metodolohichni aspekty poniattia individualizatsii navchannia u vyshchii shkoli [Theoretical and methodological aspects of the concept of individualization of learning in higher education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 3(84), 13–17 [In Ukrainian].
5. Vynnychuk, R. V. (2018). Aksiolohichni ta kulturolohichni pidkhody yak aspekty metodolohii suchasnoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchii shkoli [Axiological and culturological approaches as aspects of methodology of modern training of specialists in higher education]. *Young Scientist*, 2.2(54.2), 93–96 [In Ukrainian].

6. Herasymenko, Yu. A., Bohuslavskaya, L. H., & Makohonchuk, N. V. (2023). Dylemy ta vyklyky filolohichnoi osvity v umovakh voiennoho stanu v Ukraini ta pidtrymka z boku krain YeS [Dilemmas and challenges of philological education under martial law in Ukraine and support from EU countries]. *Akademichni vizii*, 19. Retrieved from <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/316> [In Ukrainian].
7. Kalambet, S. V., Ivanov, S. I., & Pivniak, Yu. V. (2015). *Metodolohiia naukovykh doslidzhen [Methodology of scientific research]* (Navch. posib.). Dnipropetrovsk: Vyd-vo Makovetskyi [In Ukrainian].
8. Klymovych, Yu. Yu. (2024). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho filoloha zasobamy perevernutogo navchannia* [Formation of professional competence of future philologist by means of flipped learning] (PhD dissertation). Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University [In Ukrainian].
9. Petrova, T. M., & Barbaniuk, O. O. (2022). Suchasni metodyky pidhotovky maibutnykh filolohiv-perekladachiv: dosvid ZVO [Modern methods of training future philologists-translators: HEI experience]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva*, 23, 28–33 [In Ukrainian].
10. Rudina, M. V. (2022). Metodychni transformatsii v pidhotovtsi studentiv do vykladannia inozemnykh mov u shkoli [Methodological transformations in preparing students for teaching foreign languages at school]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky*, 204, 238–242 [In Ukrainian].
11. Chernysh, V. (2017). Rivnevyyi pidkhid do suchasnoi profesiino oriientovanoi movnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Level-based approach to modern professionally oriented language training of future foreign language teachers]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya: Pedagogika*, 2, 76–80 [In Ukrainian].
12. Binytska, K. (2016). Multicultural education in the context of professional training of future primary school teachers in Ukraine. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*, 11, 113–121.

УДК 378.018.43

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.278>

**Людмила ПРИЛУЦЬКА**

*кандидат історичних наук, доцент  
професор кафедри мовної підготовки*

*Харківський національний автомобільно-дорожній університет  
м. Харків, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-0806>*

**Інга СЕМЕНЕНКО**

*кандидат педагогічних наук*

*доцент кафедри мовної підготовки*

*Харківський національний автомобільно-дорожній університет  
м. Харків, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5987-5168>*

## **ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ У ЗВО: МОВНА ПІДГОТОВКА КРІЗЬ ПРИЗМУ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ**

**Анотація.** У статті розглянуто трансформаційні процеси в системі мовної підготовки іноземних студентів під впливом воєнного стану. Автори стверджують, що дистанційний формат мовної підготовки іноземних студентів, а особливо навчання української мови як іноземної в умовах воєнного стану актуалізує низку системних викликів, що безпосередньо впливають на якість освітнього результату. Критичною проблемою є дефіцит мовної практики, скорочення аудиторного навантаження, нівелювання цінності «живого» контакту за умов цифровізації навчання, а також трансформація навчальної мотивації у якості психолого-педагогічного виклику. Дистанційний режим вимагає від іноземного студента надвисокого рівня самоорганізації. За відсутності фізичного ефекту присутності викладача та підтримки академічної групи рівень залученості закономірно знижується. За таких умов ефективність курсу прямо залежить від здатності педагога впроваджувати інтерактивні та гейміфіковані методики, які здатні компенсувати брак реальної взаємодії та підтримувати інтерес.

Автори зосереджують увагу на виявленні особливостей використання цифрових технологій у процесі мовної підготовки іноземців, визначенні шляхів оптимізації освітнього процесу в умовах воєнних викликів і презентації власного практичного досвіду щодо впровадження цифрових інструментів у процес навчання іноземних студентів у ЗВО. Підкреслюється необхідність

імплементації комбінованої моделі дистанційного навчання, де синергія синхронних та асинхронних режимів виступає детермінантою успішного формування комунікативної компетенції. Проаналізовано досвід практичного застосування цифрових платформ, практик цифрової взаємодії, гейміфікації, персоналізації навчання та використання AI-інструментів для підтримки мотивації іноземних студентів. Пропонуються рекомендації щодо оптимізації мовної підготовки іноземців у ЗВО, ефективними результатами якої стануть гнучкість, емоційна підтримка та розвиток цифрової компетентності студентів.

Автори доходять висновку, що стратегічна стійкість української вищої освіти в умовах війни забезпечується через цифрову трансформацію мовної підготовки та впровадження гнучких моделей навчання. Доведено, що інтеграція інструментів штучного інтелекту та конвергенція синхронного й асинхронного форматів не лише компенсують відсутність мовного середовища, а й підвищують конкурентоспроможність вітчизняних ЗВО на світовому ринку освітніх послуг.

**Ключові слова:** міжнародна освіта, іноземні студенти, онлайн-навчання, інформаційно-комунікативні технології, мовна підготовка іноземних студентів.

***Lyudmyla PRYLUTSKA***

*PhD in History Science*

*Professor of the Language Training Department*

*Kharkiv National Automobile and Highway University*

*Kharkiv, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-0806>*

***Inha SEMENENKO***

*PhD in Pedagogy Science*

*Associate Professor of the Language Training Department*

*Kharkiv National Automobile and Highway University*

*Kharkiv, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5987-5168>*

## **DIGITAL TRANSFORMATION OF INTERNATIONAL STUDENT TRAINING IN HEIS: LANGUAGE PREPARATION THROUGH THE PRISM OF WARTIME CHALLENGES**

**Abstract.** The article examines the transformational processes in the system of language training for international students under the influence of martial law. The authors argue that the distance format of language training for international students, and especially the teaching of Ukrainian as a foreign language under

martial law conditions, actualizes a number of systemic challenges that directly affect the quality of the educational outcome. Critical problems include the deficit of language practice, reduction of classroom workload, leveling of the value of «live» contact under conditions of learning digitalization, as well as the transformation of learning motivation as a psychological and pedagogical challenge. The distance mode requires an ultra-high level of self-organization from the international student. In the absence of the physical effect of a teacher's presence and academic group support, the level of engagement naturally decreases. Under such conditions, the effectiveness of the course directly depends on the teacher's ability to implement interactive and gamified methods capable of compensating for the lack of real interaction and maintaining interest.

The authors focus on identifying the specifics of using digital technologies in the process of language training for foreigners, determining ways to optimize the educational process in the face of wartime challenges, and presenting their own practical experience regarding the implementation of digital tools in the training process of international students in HEIs. The necessity of implementing a combined model of distance learning is emphasized, where the synergy of synchronous and asynchronous modes acts as a determinant of successful communicative competence formation. The experience of the practical application of digital platforms, digital interaction practices, gamification, personalization of learning, and the use of AI tools to support the motivation of international students is analyzed. Recommendations are proposed for optimizing the language training of foreigners in HEIs, the effective results of which will be flexibility, emotional support, and the development of students' digital competence.

The authors conclude that the strategic resilience of Ukrainian higher education in wartime conditions is ensured through the digital transformation of language training and the implementation of flexible learning models. It is proven that the integration of artificial intelligence tools and the convergence of synchronous and asynchronous formats not only compensate for the absence of a language environment but also increase the competitiveness of domestic HEIs in the global market of educational services.

**Keywords:** international education, international students, online learning, information and communication technologies, language training of international students.

**Постановка проблеми.** Україна традиційно посідає вагоме місце на світовому ринку освітніх послуг, маючи майже столітній досвід підготовки висококваліфікованих фахівців для десятків країн світу. Вітчизняна вища школа тривалий час залучала іноземну молодь завдяки поєднанню фундаментальної теоретичної бази, практичної спрямованості навчання та конкурентоспроможної вартості дипломів, що визнаються на міжнародному рівні. Сформована десятиліттями репутація освітніх центрів дозволяла інтегрувати українські університети у глобальний академічний простір, забезпечуючи сталий культурний та економічний обмін. Проте сучасні реалії,

зумовлені збройною агресією проти України, поставили цю систему перед найскладнішими викликами за всю історію її існування. Масштабні руйнування інфраструктури та загроза життю учасників освітнього процесу призвели до значних людських і матеріальних втрат у закладах вищої освіти. Найбільш критичним наслідком стало різке скорочення контингенту іноземних студентів, що спричинило не лише зменшення фінансових надходжень до бюджетів університетів, а й створило ризики для зниження якості освітніх послуг через відтік кадрів та обмеження практичної підготовки студентів.

Головною проблемою наразі залишається суттєва деформація іміджу України як безпечного місця для тривалого перебування та професійного зростання здобувачів освіти. Якщо до 2022 року в українських закладах вищої освіти навчалися понад 84 тисяч іноземних студентів, то станом на сьогодні цей контингент скоротився майже вчетверо – до понад 21 тисячі осіб. Найбільшого удару зазнали традиційні освітні центри, зокрема Харків, де кількість іноземців зменшилася з майже 20 тисяч до близько 11 тисяч [Іноземні студенти в Україні]. Нестабільність безпекової ситуації змушує потенційних вступників обирати альтернативні ринки, що створює довгострокові загрози для міжнародної суб'єктності української вищої школи. У таких умовах пошук механізмів адаптації та відновлення довіри іноземної спільноти стає стратегічним завданням для збереження освітнього потенціалу держави.

Організація навчального процесу в умовах постійних безпекових ризиків призвела до домінування дистанційного формату навчання (63% іноземних студентів), інші студенти поєднують навчання у змішаному або очному режимах. Перспективи відновлення міжнародної освіти в Україні тісно пов'язані з адаптивністю університетів і запитом на повернення до традиційного навчання. Соціологічні опитування свідчать про значний кредит довіри до вітчизняної вищої школи: понад 56% іноземних студентів висловлюють готовність повернутися до аудиторних занять в Україні в разі покращення безпекової ситуації, а 45% готові рекомендувати українську освіту друзям [Ребрик]. Це створює підґрунтя для подальшої цифрової трансформації освітнього процесу, де мовна підготовка та цифрові інструменти стають ключовими елементами підтримки зв'язку зі студентами та збереження суб'єктності України на світовому освітньому ринку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема адаптації вищої освіти України до умов війни, її цифрової трансформації загалом та підготовки іноземців зокрема, в умовах воєнного стану перебуває у центрі уваги багатьох українських науковців. Так, загальні питання стійкості освітньої системи та стратегії її поствоєнного відновлення ґрунтовно розглянуті у науковій доповіді під редакцією В. Кременя, де акцентовано увагу на важливості цифровізації як засобу подолання наслідків воєнної агресії, пріоритетності збереження кадрового та наукового потенціалу через цифровізацію [Вища освіта України, 2023].

Питання інтернаціоналізації та статистичні показники руху іноземних студентів у період 2022-2024 років висвітлено у роботах О. Шаповалової,

директора Українського державного центру міжнародної освіти (УДЦМО), яка акцентує увагу на зміні географії вступників, обґрунтовує необхідність нових цифрових інструментів для залучення іноземців і збереження суб'єктності України на глобальному ринку освітніх послуг, на необхідності запровадження нових цифрових сервісів для іноземних здобувачів, таких як електронні кабінети та дистанційний вступ [Шаповалова, 2024].

Дослідниця Г. Бондаренко презентувала результати анонімного опитування студентів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, аналіз нормативно-правових документів та аналітичних звітів, що дозволило їй визначити основні актуальні проблеми освіти іноземних студентів в Україні: питання безпеки, складнощі дистанційного навчання, правову невизначеність, фінансові труднощі та психологічний тиск [Бондаренко, 2025].

Окремий пласт досліджень присвячений методиці викладання мови (як української, так й англійської) іноземцям в онлайн-середовищі. Так, Т. Веретюк досліджує імплементацію цифрових технологій у підготовку іноземних здобувачів, зокрема в курсі української мови, специфіку електронного навчання (e-learning) і використання хмарних сервісів у мовній підготовці іноземних студентів, наголошуючи на важливості мультимедійного контенту для компенсації відсутності реального мовного середовища [Веретюк, 2023].

Питання психолого-педагогічної адаптації іноземців під час дистанційного навчання у воєнний час розглядаються у роботі О. Котикової, яка вивчає інструменти підтримки мотивації студентів у кризових умовах [Котикова, 2023].

Уваги потребують особливості дистанційного навчання та використання онлайн-платформ (Moodle, Zoom тощо) для забезпечення безперервності навчання іноземних студентів в умовах воєнного стану, дослідження ролі ІКТ у підтримці якості мовної підготовки іноземних студентів за відсутності фізичного доступу до аудиторій.

**Метою статті** є комплексний аналіз процесів цифрової трансформації у системі навчання іноземних громадян, виявлення особливостей використання цифрових технологій у процесі мовної підготовки іноземців, визначення шляхів оптимізації освітнього процесу в умовах воєнних викликів і презентації власного практичного досвіду щодо впровадження цифрових інструментів у процес навчання іноземних студентів у ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні реалії воєнного стану зумовили чергову трансформацію освітнього простору, змусивши вітчизняні заклади вищої освіти повністю переглянути стратегію взаємодії з іноземними студентами. Хоча досвід пандемії та періоду карантинних обмежень став надійним підґрунтям для впровадження дистанційних технологій, поточні виклики мають принципово інший характер і глибину впливу на навчальний процес.

Суттєвою особливістю першого періоду війни для вищої освіти України став масовий виїзд іноземних студентів за межі України, що спричинило географічну розпорошеність контингенту та виникнення значних часових розбіжностей. Це

унеможливило реалізацію навчання виключно в синхронному режимі. Ситуація ускладнилася безпековими чинниками в Україні – частими повітряними тривогами та перебоями зі зв'язком, що вимагало від викладачів особливої методичної гнучкості. Серед основних проблем, з якими стикаються іноземні студенти під час навчання в умовах воєнного стану, науковці перш за все виділяють труднощі з доступом до стабільного інтернет-з'єднання, відсутність фізичного контакту з викладачами та одногрупниками, психологічні та соціальні бар'єри адаптації до онлайн-формату навчання, вплив інформаційної війни та дезінформації на процес навчання, юридичні та технічні питання щодо акредитації дистанційного навчання [Турчанінова, 2025].

Попри очевидну гнучкість, дистанційний формат мовної підготовки іноземних студентів, а особливо навчання української мови як іноземної в умовах воєнного стану актуалізує низку системних викликів, що безпосередньо впливають на якість освітнього результату.

По-перше, критичною проблемою є дефіцит мовної практики. Скорочення аудиторного навантаження в поєднанні з відсутністю природного україномовного середовища створює «комунікативний вакуум». Особливо гостро це відчувається у студентів спеціалізованих напрямів (медицина, інженерія, мистецтво), де опанування термінології та професійної лексики вимагає безпосередньої візуальної та практичної взаємодії. Оскільки українська мова не має широкого поширення в країнах перебування іноземців, університети змушені шукати нові моделі штучного відтворення мовного середовища через інтенсифікацію вправ з усного мовлення та дискусійні платформи.

По-друге, цифровізація навчання нівелює цінність «живого» контакту. Відсутність неформальної комунікації, яка зазвичай відбувається поза межами занять, уповільнює процес соціокультурної адаптації та засвоєння мовних нюансів. Це доповнюється технологічним бар'єром: нестабільність інтернет-з'єднання, низька якість аудіо- та відеосигналу або застаріле обладнання часто перетворюють навчальний процес на технічну боротьбу, що розпорошує увагу студента та спотворює сприйняття фонетичних особливостей мови.

Нарешті, вагомим психолого-педагогічним викликом є трансформація навчальної мотивації. Дистанційний режим вимагає від іноземного студента надвисокого рівня самоорганізації. За відсутності фізичного ефекту присутності викладача та підтримки академічної групи рівень залученості закономірно знижується. За таких умов ефективність курсу прямо залежить від здатності педагога впроваджувати інтерактивні та гейміфіковані методики, які здатні компенсувати брак реальної взаємодії та підтримувати інтерес до вивчення мови через цифрові канали зв'язку.

У контексті мовної підготовки іноземців ці виклики набули критичного значення, оскільки вивчення мови потребує безперервності та постійного аудіовізуального контакту. Ефективна організація освітнього процесу в цих умовах вимагає від ЗВО переходу до комплексної цифрової екосистеми, яка

виходить далеко за межі звичайних відеодзвінків. Фундаментом такої системи стає інтеграція сучасних онлайн-платформ – від широкофункціонального Moodle до інтерактивних середовищ Google Classroom, Mentor і Zoom. Це дозволяє вибудувати гнучку архітектуру навчання, де синхронні методи (живі лекції та дискусії) органічно поєднуються з асинхронними форматами. Такий підхід є критично важливим для іноземних студентів, оскільки дозволяє їм опрацьовувати складний матеріал, зокрема мовний, у власному темпі, зважаючи на різницю в часових поясах або можливі перебої зі зв'язком.

Найбільш релевантною моделлю організації навчання стала система управління навчанням Moodle, яка успішно імплементована в багатьох університетах України, зокрема в Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті (ХНАДУ). Саме використання платформи Moodle дозволило структурувати навчальний контент у вигляді інтерактивних модулів, забезпечуючи студентам цілодобовий доступ до фонетичних вправ, лексичних баз і граматичних практикумів. Це дало змогу ефективно реалізувати асинхронний формат, коли студент може опановувати складні мовні конструкції у власному темпі, незалежно від часового поясу, зберігаючи при цьому системність лінгвістичної підготовки навіть у кризових обставинах.

Трансформація мовної підготовки іноземних студентів у сучасних українських реаліях вимагає переходу від статичних моделей навчання до динамічних цифрових екосистем. Провідну роль у цьому процесі відіграють практики цифрової взаємодії, що реалізуються через спеціалізовані освітні платформи. Використання інтерактивних інструментів дозволяє не лише структурувати навчальний контент, а й створити простір для безперервної комунікації, де іноземні громадяни можуть долати мовний бар'єр у безпечному віртуальному середовищі. Такий підхід забезпечує необхідну гнучкість освітнього процесу, дозволяючи студентам залишатися включеними в навчання незалежно від їхнього поточного місця перебування чи безпекової ситуації.

За цих умов особлива увага повинна придіятися підтримці «людського капіталу». Замість сухої передачі знань на перший план виходить педагогіка партнерства: регулярні онлайн-консультації та професійна психологічна допомога повинні бути обов'язковими елементами супроводу іноземців, які перебувають у стані підвищеного стресу. Щоб запобігти академічному відчуженню, викладачі ХНАДУ трансформують класичні заняття у формат інтерактивних вебінарів та дебатів, що стимулює критичне мислення та підтримує високу мотивацію студентів.

До того ж цифровізація освіти вимагає забезпечення безперешкодного доступу до інтелектуальних ресурсів – електронних бібліотек, репозитаріїв та міжнародних наукометричних баз, що є критичним фактором стійкості освітнього процесу. Постійна наявність навчального контенту у цифровому форматі дозволяє іноземним студентам здійснювати ефективну самостійну роботу за індивідуальним графіком, сприяючи формуванню відкритого науково-освітнього середовища.

В контексті цифровізації освіти взагалі та окремо мовної підготовки іноземців особливий фокус необхідно зосередити на методичній трансформації навчального контенту та дидактичному перепроєктуванню матеріалів для дистанційного формату. Перехід від традиційного викладу до інтерактивного мультимедійного навчання передбачає розробку структурованого контенту, що базується на принципах мікронавчання, інтеграції відеоматеріалів та інструментів для саморефлексії студентів. Створення дискусійних онлайн-панелей і форумів у межах віртуальних навчальних середовищ дозволяє реалізувати проблемно-орієнтований підхід, що є критично важливим для глибокого засвоєння матеріалу іноземними здобувачами в умовах обмеженого аудиторного контакту.

Паралельно з модернізацією контенту гостро постає питання об'єктивізації контрольних заходів у цифровому просторі. Удосконалення системи оцінювання знань потребує впровадження методів прокторингу та алгоритмів автоматизованого контролю на базі штучного інтелекту, що забезпечують академічну доброчесність при проведенні масового тестування. Водночас для валідної оцінки фахових компетенцій студентів доцільним є зміщення акценту на автентичне оцінювання. Це може бути реалізовано через індивідуальні та групові проєктні завдання, кейс-стаді та портфоліо, які дозволяють комплексно проаналізувати здатність студента застосовувати теоретичні знання у практичній площині. Таке поєднання технологічного контролю з творчими методами перевірки дозволяє сформувати цілісну картину навчальних досягнень іноземного студента.

Особливого значення у процесі мовної підготовки іноземних студентів набуває трансформація комунікативної стратегії «викладач – студент». В умовах відсутності природного мовного середовища ефективний зворотний зв'язок через професійні онлайн-чати та лінгвістичні форуми стає основним інструментом підтримки іншомовної комунікативної компетенції. Індивідуальний тьюторський супровід у цьому контексті дозволяє реалізувати персоналізовану траєкторію вивчення мови, нівелюючи психологічні бар'єри та створюючи ефект «занурення» у віртуальну спільноту мовців, що є критично важливим для соціалізації інофонів.

Цифровізація мовної підготовки іноземних студентів є складним педагогічним викликом, що виходить далеко за межі технічного оновлення матеріальної бази. Перехід до нових форматів навчання в умовах воєнного стану актуалізував проблему мотивації: студенти змушені долати не лише мовний бар'єр, а й емоційне вигорання, дефіцит живого спілкування та технічні перепони, як-от нестабільний зв'язок чи обмежений доступ до обладнання. У гуманітарній площині, де успіх навчання безпосередньо залежить від емоційної залученості та відчуття соціокультурного контексту, ці бар'єри стають особливо критичними. Це зумовлює гостру потребу в пошуку адаптивних підходів, здатних мінімізувати вплив деструктивних зовнішніх чинників на освітній результат.

Важливим механізмом підтримки мотивації в умовах підвищеного стресу стає гейміфікація навчального процесу. Інтеграція ігрових технік у навчальний процес дозволяє трансформувати рутинні вправи у динамічну взаємодію, що суттєво підвищує залученість і знижує рівень когнітивного навантаження. Для подолання кризи мотивації та персоналізації навчання можливе впровадження інструментарію екосистеми EdTech, що дозволяє перетворити пасивне споживання контенту на активну взаємодію. Зокрема, проблему низької залученості допомагають вирішити такі сервіси, як Kahoot! та Quizizz. Вони дозволяють проводити мовні вікторини в реальному часі, вносячи елемент змагальності, що особливо важливо для підтримки динаміки в онлайн-групах. Для відтворення атмосфери спільної роботи та подолання браку «живої» візуалізації ефективно використовуються інтерактивні онлайн-дошки Migo або Padlet. Ці платформи слугують віртуальними просторами для спільного створення ментальних карт, групового аналізу текстів чи візуалізації соціокультурних сценаріїв, що частково компенсує відсутність фізичної аудиторії.

Впровадження ігрових елементів сприяє зниженню рівня тривожності та стимулює пізнавальний інтерес до вивчення мови. Це доповнюється стратегією персоналізації, де навчальні плани адаптуються під індивідуальний темп та психоемоційний стан кожного іноземця. Ключовим інструментарієм у реалізації такої індивідуальної траєкторії стають технології на основі штучного інтелекту. Сервіси на кшталт ChatGPT, Grammarly та DeepL перестають бути просто допоміжними засобами перекладу чи перевірки орфографії. Вони стають персональними когнітивними асистентами, які забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, підтримують автономність студента та надають можливість практикувати мову в режимі реального часу. У сучасних нестабільних умовах такий інтелектуальний супровід стає фундаментом для формування цифрової стійкості іноземних здобувачів, дозволяючи їм підтримувати високу якість навчання попри зовнішні виклики.

Практична реалізація гейміфікації в мовній підготовці іноземців базується на створенні рольових сценаріїв у цифровому просторі. Зокрема, ефективним є використання платформ (наприклад, Wordwall або Genially) для створення квестів, де студенти мають «розблокувати» наступні рівні мовних тем, виконуючи комунікативні завдання. Це дозволяє перетворити рутинне вивчення відмінків чи лексики на інтерактивний процес, де помилка сприймається не як поразка, а як можливість спробувати ще раз, що критично важливо для збереження емоційного комфорту в умовах стресу.

Штучний інтелект сьогодні виступає потужним засобом для створення індивідуалізованих тренажерів, генерації контекстних вправ та миттєвого зворотного зв'язку. Використання нейромереж для практики мовлення та редагування текстів дозволяє студентам отримувати допомогу в режимі реального часу, що значно прискорює процес адаптації. Синергія штучного інтелекту та викладацького менторства стає запорукою формування високої

цифрової компетентності іноземців, яка є невід'ємною складовою сучасної вищої освіти.

Окремий сегмент займає використання AI-інструментів для персоналізації самостійної роботи. Для розвитку навичок говоріння іноземним студентам пропонуються вправи з використанням генеративних моделей (на кшталт ChatGPT або Claude), де ШІ виступає у ролі симулятора реальних життєвих ситуацій — від «віртуального візиту до міграційної служби» до «замовлення ліків у аптеці». Студенти можуть практикувати діалоги, отримуючи миттєве виправлення граматичних помилок та пропозиції щодо більш природних мовних зворотів. Також ефективним є використання інструментів перетворення тексту в мовлення (Text-to-Speech) для відпрацювання правильного наголосу та інтонації української мови, що дозволяє студенту працювати над вимовою індивідуально, знижуючи психологічний бар'єр перед публічним виступом.

Важливим викликом постає проблема індивідуалізації навчання. У межах онлайн-груп викладачеві складніше адаптувати темп викладання під когнітивні особливості кожного студента. Стандартизація дистанційних курсів часто ігнорує персональні потреби іноземців, що призводить до нерівномірного засвоєння матеріалу. Це зумовлює необхідність розробки гнучких освітніх моделей, які б дозволяли коригувати траєкторію навчання залежно від індивідуального прогресу студента. Вирішення проблеми індивідуалізації стає можливим завдяки використанню систем управління навчанням (LMS), як-от Moodle або Google Classroom, де викладач може створювати персоналізовані треки – від додаткових аудіоматеріалів для тих, хто має труднощі зі слуханням, до складніших творчих завдань для студентів з вищим рівнем знань чи темпом засвоєння мови. Таким чином, цифрові інструменти стають не просто технічним посередником, а активним компонентом, що допомагає адаптувати складний процес вивчення української мови до індивідуальних запитів кожного іноземця.

Не менш важливим є соціокультурний аспект. Вивчення мови у відриві від її культурного контексту суттєво обмежує комунікативну компетентність. Без безпосереднього занурення в українське середовище студентам важко опанувати етикетні норми та особливості вербальної поведінки. Відтак, цифрова платформа має стати не просто джерелом граматичних правил, а простором для трансляції культурних практик: від аналізу пісенної спадщини та літератури до перегляду автентичних відеоматеріалів, що демонструють соціально-побутові сценарії життя українців.

На тлі цих факторів сьогодні можна констатувати певну кризу онлайн-освіти. Парадокс полягає в тому, що надлишок і легка доступність інформації в інтернеті провокують інформаційне перевантаження. Студентам стає важче верифікувати дані та виокремлювати ключові смисли. Хоча глобальні цілі навчання залишаються незмінними, центр ваги зміщується у бік самостійної роботи, що вимагає від студента не лише мовних здібностей, а й розвинених навичок критичного мислення та академічної автономії.

Для оптимізації мовної підготовки у ЗВО необхідно зосередитися на розробці комплексних методичних рекомендацій, що базуються на поєднанні інноваційних технологій та емпатійного підходу. Ефективними результатами такої перебудови стають розвиток здатності іноземних студентів швидко адаптуватися до зміни умов, підвищення їхньої цифрової грамотності та формування стійкої емоційної прив'язаності до україномовного освітнього простору. Такий формат навчання не лише забезпечує виконання навчальних планів, а й формує позитивний імідж української освіти як високотехнологічної та гуманістичної галузі.

Важливим вектором наукової дискусії залишається пошук оптимального балансу між класичними лінгводидактичними традиціями та інноваційними інструментами мовної підготовки. Впровадження цифрових технологій не повинно бути самоціллю; їхнє завдання – трансформація освітньої взаємодії у такий спосіб, щоб підвищити ефективність навчання, не втративши фундаментальності академічної підготовки. Сучасні електронні платформи та адаптивні сервіси на основі штучного інтелекту суттєво модернізують інформаційний обмін між викладачем та іноземним здобувачем, перетворюючи його з лінійного процесу на динамічну екосистему. Автоматизація оцінювання та моніторингу успішності, яку забезпечують ці інструменти, дозволяє викладачеві зосередитися на творчих та менторських аспектах роботи, водночас забезпечуючи студентам миттєвий зворотний зв'язок, що є критичним для корекції мовленнєвих навичок у реальному часі.

Попри очевидні переваги, масштабна цифровізація мовної освіти іноземців супроводжується низкою системних викликів. Ключовим серед них є готовність суб'єктів освітнього процесу до швидкої зміни педагогічних ролей: викладач має опанувати функції цифрового куратора, а студент – розвинути високий рівень автономності. Окрім цього, питання ресурсної забезпеченості та нерівномірного доступу до високошвидкісного інтернету в умовах воєнного стану можуть створювати цифрові розриви між студентами. Тому ефективна реалізація інноваційних підходів потребує гнучкого поєднання традиційного «живого» спілкування, яке забезпечує емоційну та культурну інтеграцію, з потенціалом AI-технологій. Тільки такий зважений синтез дозволить створити адаптивне навчальне середовище, що максимально повно задовольняє освітні потреби іноземних студентів незалежно від зовнішніх обставин.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У сучасних умовах воєнного стану стратегічний розвиток української вищої освіти нерозривно пов'язаний із трансформацією мовної підготовки іноземних студентів. На зміну традиційним аудиторним заняттям прийшли гнучкі цифрові рішення: університети активно впроваджують синхронні та асинхронні формати навчання, що дозволяє інофонам опановувати українську або англійську мови як мови навчання незалежно від їхнього місцеперебування чи різниці у часових поясах.

Ключовою особливістю сьогодення став пошук методів для компенсації відсутності «живого» спілкування. Щоб подолати зниження мотивації через дистанційний формат, викладачі активно інтегрують у навчання штучний інтелект та інтерактивні платформи, що забезпечує стабільний та швидкий зворотний зв'язок. Це допомагає іноземним студентам не лише вивчати мову як предмет, а й швидше адаптуватися до академічного середовища, яке стало цифровим.

Така вимушена модернізація – від спрощення процедур дистанційного вступу до розробки віртуальних мовних курсів – робить українську вищу освіту більш стійкою. Орієнтація на європейські стандарти та технологічна гнучкість дозволяють закладам вищої освіти зберігати статус конкурентоспроможних центрів міжнародної освіти, готуючи ґрунт для масштабного відновлення міжнародної мобільності після закінчення війни.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації адаптивних інтелектуальних систем навчання (AI-powered learning), що дозволять персоналізувати траєкторію мовної підготовки іноземних студентів. Особливої уваги потребує вивчення психолого-педагогічних аспектів подолання мовного бар'єра в умовах виключно віртуального освітнього середовища та розробка методичного інструментарію для гібридного навчання у поствоєнний період. Важливим ми також вважаємо проведення порівняльного аналізу академічної успішності іноземних студентів, що проходили мовну підготовку в очному та цифровому форматах. Це дозволить оптимізувати зміст навчальних програм та розробити рекомендації щодо створення інклюзивного цифрового простору, який би забезпечував не лише мовні компетенції, а й сталий психологічний зв'язок іноземного студента з українськими ЗВО.

### Література

1. Бондаренко Г. Сучасна війна як виклик для освіти іноземних студентів в Україні: проблеми та перспективи. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*. 2025. № 27. С. 182–201.
2. Веретюк Т. Цифровізація в підготовці іноземних здобувачів (в курсі «Українська мова як іноземна»): огляд інструментів. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молод. вчених Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. Дрогобич : Гельветика, 2023. Вип. 70, т. 1. С. 296–303.
3. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді : наук.-аналіт. доповідь / за ред. В.Г.Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2023. 172 с.
4. Іноземні студенти в Україні / Міністерство освіти і науки України. Український державний центр міжнародної освіти. Режим доступу: <https://studyinukraine.gov.ua/uk/statistika/>

5. Котикова О. М. Психологічні аспекти дистанційного навчання іноземних студентів у кризових умовах. *Психологія і суспільство*. 2023. № 3. С. 88–102.
6. Ребрик О. 45% опитаних іноземних студентів кажуть, що рекомендуватимуть навчання в Україні попри воєнний стан. Режим доступу: <https://hromadske.radio/news/2024/01/09/45-opytanykh-inozemnykh-studentiv-kazhut-shcho-rekomenduvatymut-navchannia-v-ukraini-popry-voiennyu-stan>
7. Турчанінова Д. П. Особливості навчання іноземних студентів в умовах воєнного стану. *Актуальні питання сучасного соціогуманітарного знання* : зб. наук. доп. XVI Міжуніверситетського науково-практичного семінару, 4 бер. 2025 р., Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут». Харків, 2025. С. 124-126. Режим доступу: <https://dspace.library.khai.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/8956/124-126.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
8. Шаповалова О. О. Іноземні студенти: хто і чому обрав для навчання Україну. LB.ua. 2024. 2 січня. URL: [https://lb.ua/blog/olena\\_shapovalova/591819\\_inozemni\\_studenti\\_hto\\_i\\_chomu\\_obrav.html](https://lb.ua/blog/olena_shapovalova/591819_inozemni_studenti_hto_i_chomu_obrav.html)

### References

1. Bondarenko, H. (2025). Suchasna viina yak vyklyk dlia osvity inozemnykh studentiv v Ukraini: problemy ta perspektyvy [Modern war as a challenge for the education of foreign students in Ukraine: problems and prospects]. *Mizhdystsyplinarni doslidzhennia skladnykh system*. (27). 182-201 [In Ukrainian].
2. Veretiuk, T. (2023). Tsyfrovizatsiia v pidhotovtsi inozemnykh zdobuvachiv (v kursi «Ukrainska mova yak inozemna»): ohliad instrumentiv [Digitalization in the preparation of foreign applicants (in the course «Ukrainian as a foreign language»): an overview of tools]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuz. zb. nauk. pr. molod. vchenykh Drohob. derzh. ped. un-tu im. I. Franka*. (70(1)). 296-303 [In Ukrainian].
3. *Vyshcha osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta pisliavoiennoho vidnovlennia: vyklyky i vidpovidi* : nauk.-analit. dopovid [Higher education in Ukraine under martial law and post-war recovery: challenges and answers] / za red. V. H. Kremenia. (2023). Kyiv : Pedahohichna dumka [In Ukrainian].
4. Inozemni studenty v Ukraini [Foreign students in Ukraine]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Ukrainyski derzhavnyi tsentr mizhnarodnoi osvity. Retrieved from <https://studyinukraine.gov.ua/uk/statistika/> [In Ukrainian].
5. Kotykova, O. M. (2023). Psykholohichni aspekty dystantsiinoho navchannia inozemnykh studentiv u kryzovykh umovakh [Psychological aspects of distance learning for foreign students in crisis conditions]. *Psykhohohiia i suspilstvo*. (3). 88–102 [In Ukrainian].

6. Rebryk, O. 45% opytanykh inozemnykh studentiv kazhut, shcho rekomenduvatymutnavchannia v Ukraini popry voienny stan [45% of surveyed foreign students say they would recommend studying in Ukraine despite martial law]. Retrieved from: <https://hromadske.radio/news/2024/01/09/45-opytanykh-inozemnykh-studentiv-kazhut-shcho-rekomenduvatymutnavchannia-v-ukraini-popry-voiennyy-stand> [In Ukrainian].
7. Turchaninova, D. P. (2025). Osoblyvosti navchannia inozemnykh studentiv v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of studying for foreign students under martial law]. *Aktualni pytannia suchasnoho sotsiohumanitarnoho znannia* : zb. nauk. dop. XVI Mizhuniversityetskoho naukovopraktychnyoho seminaru, 4 ber. 2025 r., Natsionalnyi aerokosmichnyi universytet im. M. Ye. Zhukovskoho «Kharkivskyi aviatsiinyi instytut». 124-126. Retrieved from: <https://dspace.library.khai.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/8956/124-126.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [In Ukrainian].
8. Shapovalova, O. O. (2024). Inozemni studenty: kto i chomu obrav dlia navchannia Ukrainu [Foreign students: who chose Ukraine to study and why]. LB.ua. Retrieved from: [https://lb.ua/blog/olena\\_shapovalova/591819\\_inozemni\\_studentsi\\_hto\\_i\\_chomu\\_obrav.html](https://lb.ua/blog/olena_shapovalova/591819_inozemni_studentsi_hto_i_chomu_obrav.html) [In Ukrainian].

УДК 373.2/.3:81'233:004

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.292>

**Наталія РАТУШНЯК**

доктор PHD

Західноукраїнський національний університет

м. Тернопіль, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2242-271X>

## **ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Анотація.** У статті розглянуто актуальну проблему розвитку мовлення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах активної цифровізації освітнього середовища. З'ясовано сутність мовленнєвого розвитку як складного багатокomпонентного процесу, що охоплює формування словникового запасу, граматичної правильності мовлення, зв'язності висловлювань та комунікативної компетентності. Проаналізовано сучасні наукові підходи до використання цифрових технологій у навчально-виховному процесі та визначено їх потенціал як ефективного інструменту розвитку мовлення дітей.

Охарактеризовано можливості застосування мобільних додатків, інтерактивних освітніх ігор, мультимедійного контенту, аудіо- та відеоматеріалів, а також онлайн-платформ у процесі формування мовленнєвих умінь. Обґрунтовано доцільність використання цифрових ресурсів для збагачення активного й пасивного словника дітей, розвитку діалогічного та монологічного мовлення, удосконалення фонетичної сторони мовлення та стимулювання мовленнєвої активності. Особливу увагу приділено можливостям індивідуалізації навчання, підвищенню мотивації та залученості дітей до освітнього процесу завдяки інтерактивному характеру цифрових засобів.

Водночас у статті окреслено потенційні ризики надмірного використання цифрових технологій, зокрема зниження рівня безпосереднього міжособистісного спілкування, перевантаження інформацією та формування залежності від гаджетів. Наголошено на необхідності педагогічно виваженого та дозованого впровадження цифрових інструментів із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Запропоновано практичні підходи до інтеграції цифрових ресурсів у процес розвитку мовлення, що можуть бути використані педагогами закладів дошкільної освіти та початкової школи. Визначено перспективи подальших досліджень у напрямі вдосконалення методик використання цифрових технологій для забезпечення гармонійного мовленнєвого розвитку дітей.

**Ключові слова:** мовленнєвий розвиток, старший дошкільний вік, молодший шкільний вік, цифровізація, цифрові технології, інтерактивне навчання, комунікативна компетентність.

**Natalia RATUSHNIAK**

*PhD*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2242-271X>*

## **DIGITALIZATION AS A TOOL FOR SPEECH DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** The article addresses the pressing issue of speech development of senior preschool and primary school children in the context of the active digitalization of the educational environment. The essence of speech development is clarified as a complex, multi-component process that includes the formation of vocabulary, grammatical accuracy of speech, coherence of utterances, and communicative competence. Modern scientific approaches to the use of digital technologies in the educational process are analyzed, and their potential as an effective tool for childrens' speech development is determined.

The possibilities of using mobile applications, interactive educational games, multimedia content, audio and video materials, as well as online platforms in the process of developing speech skills are characterized. The expediency of using digital resources for enriching childrens' active and passive vocabulary, developing dialogic and monologic speech, improving phonetic aspects of speech, and stimulating speech activity is substantiated. Particular attention is paid to the opportunities for individualization of learning, increasing motivation, and enhancing childrens' engagement in the educational process due to the interactive nature of digital tools.

At the same time, the article outlines potential risks of excessive use of digital technologies, including a decrease in direct interpersonal communication, information overload, and the formation of dependence on gadgets. The necessity of pedagogically balanced and controlled implementation of digital tools, taking into account the age and individual characteristics of children, is emphasized.

Practical approaches to integrating digital resources into the process of speech development are proposed, which can be used by educators in preschool and primary school institutions. Prospects for further research aimed at improving methods of using digital technologies to ensure harmonious speech development of children are identified.

**Keywords:** speech development, senior preschool age, primary school age, digitalization, digital technologies, interactive learning, communicative competence.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій у всі сфери навчально-виховного процесу, що суттєво змінює підходи до формування ключових компетентностей дитини. Особливої актуальності набуває проблема розвитку мовлення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період закладаються основи комунікативної діяльності, мовленнєвої культури та соціальної взаємодії.

Водночас стрімке поширення цифрових засобів навчання створює нові можливості для стимулювання мовленнєвої активності дітей, збагачення їхнього словникового запасу та розвитку зв'язного мовлення. Однак поряд із позитивними аспектами виникають і суперечності між потенціалом цифрових технологій як ефективного інструменту розвитку мовлення та недостатньою розробленістю методичних підходів до їх цілеспрямованого використання; між зростанням часу взаємодії дітей із цифровими пристроями та ризиком зниження якості живого мовленнєвого спілкування.

Крім того, у практиці закладів дошкільної та початкової освіти спостерігається фрагментарне й часто несистемне використання цифрових ресурсів для розвитку мовлення, що зумовлює необхідність наукового обґрунтування та розроблення ефективних педагогічних умов їх інтеграції. Недостатньо дослідженими залишаються питання оптимального поєднання традиційних і цифрових методів навчання, врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також забезпечення педагогічного супроводу їхньої діяльності в цифровому середовищі.

Отже, виникає потреба в теоретичному осмисленні та практичному обґрунтуванні можливостей використання цифрових технологій як інструменту розвитку мовлення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

**Аналіз наукових досліджень.** Педагогічні і методичні аспекти формування мовленнєвої компетентності особистості розглянуто такими дослідниками, як-от: А. Богуш [Богуш, 2015; Богуш, 2020], О. Вашуленко [Вашуленко, 2005], Н. Гавриш [Гавриш, 2003], Л. Калмикова [Калмикова, 2016], К. Крутій [Крутій, 2005], М. Мурашко [Мурашко, 2014], Н. Пахомова [Пахомова, 2006], О. Трифонова [Трифорова, 2012] та ін. Особливості реалізації різних аспектів освітньо-мовленнєвої діяльності з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку окреслено науковими дослідженнями: А. Гончаренко [Гончаренко, 2018], О. Ситник, В. Наумець [Ситник, Наумець, 2020], В. Шкльода [Шкльода, 2017]

та ін. Проблему впровадження цифрових технологій в освітній процес закладів освіти висвітлено в наукових працях К. Існюк [Існюк, 2023], С. Кондратюк [Кондратюк, Ставська, 2019], О. Кучерук [Кучерук, 2016] К. Суятиної [Суятинова, 2022], А. Шишак [Шишак, 2022] та ін.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі можливостей використання цифрових технологій як інструменту розвитку мовлення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а також визначенні ефективних підходів до їх інтеграції в освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У віці 5–7 років мовленнєвий розвиток дитини має досягти такого рівня, щоб вона впевнено користувалася основами мовленнєвої культури та комунікативної поведінки. Дитина повинна вміти уважно слухати співрозмовника, не перебиваючи його, підтримувати зоровий контакт, висловлюватися спокійно, доброзичливо й у помірному темпі. Вона має проявляти ініціативу у спілкуванні з дорослими та однолітками, звертатися із запитаннями, підтримувати діалог на задану тему, а також послідовно передавати власні думки, почуття й ставлення. Важливим показником розвитку є вміння будувати розгорнуті висловлювання: дитина повинна складати описові та творчі розповіді, переказувати знайомі художні тексти різної складності, демонструючи сформованість зв'язного мовлення [Федорова, 2022, С. 58–59].

Звукова сторона мовлення має бути достатньо розвиненою: у дитини повинен бути сформований фонематичний слух, а артикуляційний апарат — забезпечувати переважно правильну вимову звуків рідної мови. Допускається наявність окремих труднощів у відтворенні складних звуків і звукосполучень, а також у словах зі збігом приголосних. Дитина повинна вміти керувати силою голосу відповідно до ситуації спілкування, правильно користуватися наголосом і володіти мовленнєвим диханням [Федорова, 2022, С. 58–59].

Словниковий запас дитини має бути суттєво розширеним і охоплювати всі частини мови, включаючи як конкретні, так і узагальнювальні поняття, а також морально-етичну лексику. Дитина повинна вміти користуватися синонімами й антонімами, розуміти багатозначність слів, уживати образні вислови, фразеологізми, прислів'я та порівняння. Орієнтовний обсяг активного словника має становити близько 3500–4000 слів [Федорова, 2022, С. 58–59].

Граматична будова мовлення також має бути сформованою: дитина повинна правильно вживати відмінкові форми, узгоджувати слова в роді, числі та відмінку, користуватися різними граматичними конструкціями. Вона має вміти утворювати нові слова за допомогою словотворчих засобів і використовувати як прості, так і складні синтаксичні структури, включаючи речення з однорідними членами, сполучниками та елементами прямої мови. Загалом мовлення дитини цього віку має характеризуватися достатнім рівнем сформованості, варіативністю та здатністю до ефективної комунікації [Федорова, 2022, С. 58–59].

У сучасних дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку дедалі частіше фіксуються різні порушення мовленнєвого розвитку, які можуть проявлятися як ізольовано, так і в поєднанні.

Однією з найбільш поширених проблем є недостатній рівень сформованості зв'язного мовлення. Це виявляється у труднощах побудови логічно послідовних і розгорнутих висловлювань, обмеженій здатності до переказу текстів, а також у порушенні цілісності й структурованості висловлювання. Мовлення таких дітей часто характеризується фрагментарністю та смисловими пропусками.

Значна частина дітей має порушення звуковимови, що проявляється у спотворенні, заміні або пропуску окремих звуків, а також у труднощах відтворення складних звукосполучень. Нерідко спостерігається недостатня сформованість фонематичного слуху, що ускладнює диференціацію фонем і негативно впливає на подальше оволодіння мовленням.

Актуальною проблемою залишається обмеженість словникового запасу. У мовленні дітей переважає побутова, ситуативно зумовлена лексика, спостерігається недостатній рівень засвоєння узагальнювальних понять, синонімічних рядів і антонімічних пар, а також образних мовних засобів. Це знижує точність і виразність мовлення.

Порушення граматичної будови мовлення проявляються у помилках узгодження слів, неправильному вживанні відмінкових форм, а також у переважанні простих синтаксичних конструкцій і недостатньому використанні складних речень. Це свідчить про несформованість граматичних узагальнень і труднощі в опануванні мовних норм.

Окрему увагу привертають труднощі комунікативної діяльності, що проявляються у зниженій здатності до діалогічної взаємодії, недотриманні норм мовленнєвої поведінки, труднощах у сприйманні та інтерпретації висловлювань співрозмовника. У деяких випадках спостерігається або знижена мовленнєва ініціативність, або імпульсивність у спілкуванні.

Серед основних чинників, що зумовлюють зазначені труднощі, дослідники виокремлюють обмеження живого мовленнєвого спілкування, зростання часу взаємодії з цифровими пристроями, зниження інтересу до читання та недостатню практику мовленнєвої взаємодії з дорослими. Зазначені фактори негативно впливають на темпи та якість формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку.

Водночас окреслені чинники зумовлюють певну наукову суперечність: з одного боку, зростання часу взаємодії дітей із цифровими пристроями розглядається як фактор ризику, що може негативно впливати на розвиток мовлення через обмеження живого спілкування та зниження мовленнєвої активності; з іншого боку, цифрові технології, будучи невід'ємною складовою сучасного освітнього середовища, мають значний потенціал як ефективний інструмент розвитку мовленнєвої компетентності дітей за умови їх цілеспрямованого та педагогічно обґрунтованого використання.

В умовах сучасного інформаційного суспільства об'єктивною необхідністю стає все більш раннє залучення дітей до використання цифрових пристроїв (гаджетів), починаючи вже зі старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Сьогодні в закладах освіти дедалі ширше та результативніше впроваджуються мультимедійні технології, які суттєво збагачують освітній процес, підвищують його мотиваційний потенціал і ефективність [Ситник, 2020, С. 77–79].

Потреба у використанні мультимедійних засобів та інтерактивних форм організації навчання зумовлена сучасними соціокультурними реаліями. Цифрові пристрої стають невід'ємним супутником дитини з раннього віку, а електронні дидактичні ресурси активно інтегруються в освітній процес закладів освіти [Ситник, 2020, С. 77–79].

Особливої актуальності застосування мультимедійних засобів набуває у вирішенні завдань мовленнєвого розвитку, зокрема збагачення словникового запасу. Формування словника дитини відбувається насамперед на основі конкретних уявлень, що виникають у процесі безпосереднього сприймання предметів і явищ. Це обґрунтовує доцільність використання в словниковій роботі різних видів наочності – як предметної, так і образотворчої, у тому числі за допомогою цифрових технологій [Ситник, 2020, С. 77–79].

Очевидно, що використання цифрових технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку має свою специфіку, зумовлену змістом навчального матеріалу та віковими особливостями його засвоєння. Мультимедійні засоби як складова цифрового освітнього середовища виступають ефективним інструментом навчання [Ситник, 2020, С. 77–79].

Цифрові технології сприяють розвитку пізнавальних здібностей, формуванню інтересу до навчання та активізації пізнавальної діяльності. Використання мультимедійних засобів підвищує мотивацію, урізноманітнює подання матеріалу й позитивно впливає на розвиток мовлення та мислення дітей [Ситник, 2020, С. 77–79].

Застосування інтерактивних ігрових форм сприяє розвитку уваги, пізнавальної активності та психічних процесів. Водночас цифрові технології забезпечують реалізацію особистісно орієнтованого підходу, дозволяючи враховувати індивідуальний темп і рівень підготовки дитини [Ситник, 2020, С. 77–79].

Для дітей старшого дошкільного віку важливим є повторення матеріалу в різних формах, тоді як у молодших школярів зростає роль усвідомленого навчання. У цьому контексті цифрові технології виступають ефективним засобом розвитку пізнавальної та мовленнєвої сфер [Ситник, 2020, С. 77–79].

Сьогодні доступний широкий спектр цифрових ресурсів та інструментів, що вирізняються зручністю інтерфейсу та різноманітними функціональними можливостями (зокрема для формувального оцінювання й навчальної аналітики), які доцільно використовувати у роботі з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Їх застосування сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку пізнавальних інтересів і активізації освітньої діяльності дітей.

Водночас використання цифрових технологій створює сприятливі умови для професійного розвитку педагогів: забезпечує можливості дистанційної комунікації з колегами, обміну досвідом упровадження освітніх інновацій, поширення власних педагогічних напрацювань, участі у вебінарах і професійних спільнотах. Крім того, це сприяє підвищенню рівня цифрової компетентності педагогів, розвитку культури роботи в інформаційному середовищі та вдосконаленню навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення ефективного навчання дітей зазначених вікових груп [Будник, 2020, С. 42].

Доцільним є використання та популяризація серед педагогів цифрових платформ, зокрема Graasp, яка дає змогу створювати віртуальні дослідницько-навчальні середовища, структуровані відповідно до етапів освітнього процесу. Такі ресурси можуть ефективно застосовуватися у роботі з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, забезпечуючи можливості як індивідуального, так і групового навчання [Будник, 2020, С. 42].

Для організації освітнього процесу, зокрема в дистанційному форматі, доцільно використовувати різноманітні цифрові інструменти. Серед іншого, для оцінювання навчальних результатів можуть застосовуватися такі сервіси, як Kahoot!, Mentimeter, Wordwall, Socrative та Google Forms. Для організації спільної роботи ефективними є Google Docs та Microsoft Office Online, тоді як для візуалізації та представлення ідей можуть використовуватися Padlet, Mural та MindMur. Комунікація учасників освітнього процесу забезпечується за допомогою таких платформ, як Zoom, Skype та Slack [Будник, 2020, С. 43].

Актуальним викликом сучасної освіти є активне впровадження технологій електронного та дистанційного навчання, які ґрунтуються на принципах відкритої освіти та суттєво впливають на розвиток освітнього середовища. Використання цифрових технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку може здійснюватися в різних формах, зокрема через онлайн-заняття, консультації, інтерактивні вправи, освітні платформи, віртуальні середовища та цифрові ресурси [Будник, 2020, С. 43].

Електронний освітній контент при цьому охоплює широкий спектр ресурсів: інформаційно-бібліотечне забезпечення, цифрові освітні платформи, електронні бази даних, інтерактивні матеріали та ресурси вебсайтів закладів освіти, що сприяють підвищенню ефективності навчання й розвитку пізнавальної та мовленнєвої діяльності дітей зазначених вікових груп [Будник, 2020, С. 43].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є складним і багатокомпонентним процесом, що включає формування зв'язного мовлення, правильну звуковимову, збагачення словникового запасу, засвоєння граматичних норм і розвиток комунікативних умінь. У сучасних умовах цей процес відбувається під впливом як традиційних педагогічних методів, так і цифрових технологій, які дедалі активніше інтегруються в освітнє середовище.

Їх використання може мати як позитивний, так і негативний вплив, однак за умови методично виваженого підходу цифрові засоби стають ефективним інструментом розвитку мовлення.

Застосування інтерактивних платформ, таких як Kahoot!, Mentimeter чи Wordwall, сприяє активізації мовленнєвої діяльності дітей через ігрові форми навчання, допомагає засвоювати лексику та граматичні конструкції, а також розвиває швидкість мовленнєвої реакції. Інструменти спільної роботи, зокрема Google Docs і Microsoft Office Online, формують уміння створювати зв'язні тексти та співпрацювати в процесі мовленнєвої діяльності. Візуальні платформи Padlet і Mural стимулюють розвиток описового мовлення та збагачення словникового запасу через асоціативне мислення, а сервіси онлайн-спілкування, такі як Zoom і Skype, забезпечують практику діалогічного мовлення та сприяють формуванню культури комунікації.

Окреме значення мають сучасні цифрові технології, зокрема програми розпізнавання мовлення, аудіокниги, інтерактивні історії, голосові асистенти та елементи доповненої реальності. Вони розширюють можливості мовленнєвого розвитку, сприяють удосконаленню вимови, збагаченню словникового запасу, розвитку уяви та формуванню навичок побудови логічних і послідовних висловлювань.

Отже, цифрові технології за умови їх педагогічно доцільного використання суттєво підвищують ефективність розвитку мовлення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, сприяють підвищенню мотивації до мовленнєвої діяльності та створюють додаткові можливості для формування мовленнєвої компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають у більш глибокому вивченні умов ефективної інтеграції цифрових технологій у процес мовленнєвого розвитку дітей. Зокрема, актуальним є дослідження оптимального балансу між традиційними методами навчання та цифровими засобами, впливу різних типів цифрового контенту на окремі компоненти мовлення (звуківимову, словниковий запас, граматичну будову та зв'язне мовлення), а також розробка методичних рекомендацій для педагогів щодо безпечного та результативного використання цифрових технологій. Важливим напрямом є також вивчення довгострокового впливу цифрового середовища на мовленнєву активність дітей та формування їх комунікативної компетентності.

### **Література**

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. 2-ге вид., допов. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 704 с.
2. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 2020. № 6. С. 3–5.

3. Будник О. Б., Кондур О. С., Дяків І. Б. Цифрові технології в інклюзивній освіті: реалії, проблеми та перспективи. *Вісник Черкаського національного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 39–45. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-3-39-45>
4. Вашуленко О. Питання наступності в педагогічній теорії. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 49–58.
5. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільне виховання*. 2003. № 7. С. 12–14.
6. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.-метод. посіб. Київ : Світлич, 2018. 160 с.
7. Існюк К. О. Упровадження цифрових технологій в освітній процес ЗДО. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 1 (208). С. 68–70. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1\(208\)-68-70](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-68-70)
8. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 384 с.
9. Кондратюк С., Ставська О. Розвиток мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ІКТ в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації. Переяслав-Хмельницький*, 2019. Вип. 46. С. 186–193.
10. Крутий К. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя : ЛІПС ЛТД, 2005. 208 с.
11. Кучерук О. А. Інтеграція методів і засобів ІКТ у методику навчання української мови. *Інформаційні технології в освіті та науці*. Мелітополь, 2016. Вип. 8. С. 144–148.
12. Мурашко Н. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі. *Дошкільна освіта*. 2014. URL: <http://dnz.ucoz.net/blog/2014-02-03>
13. Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2006. 259 с.
14. Ситник О. І., Наумець В. В. Особливості формування лексичної компетенції дітей старшого дошкільного віку засобом мультимедійних технологій. *Молодий вчений*. 2020. № 9 (85). С. 76–80.
15. Суятинова К. Є. Формування цифрової компетентності дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 44. Т. 2. С. 148–151. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/2.30>
16. Трифонова О. С. Діагностика рівнів сформованості мовно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2012\\_5\\_20.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2012_5_20.pdf)

17. Федорова М. А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир : ФОП Левковець, 2022. 313 с.
18. Шишак А. М. Інформаційно-комунікаційна та інформаційно-цифрова компетентності молодшого школяра: порівняльний аналіз змісту понять. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 1 (50). С. 315–318.
19. Шишак А. М. Забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти у контексті формування інформаційно-цифрових умінь. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти : зб. наук. пр. Хмельницький : ХГПА, 2022. С. 387–391. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28673/1/Shyshak.pdf> (дата звернення: 26.04.2026).*

### References

1. Bohush, A. M., & Havrysh, N. V. (2015). *Doshkilna linhvodydaktyka: teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh : pidruchnyk*. [Preschool linguodidactics: Theory and methods of teaching native language in preschool institutions] (2nd ed.). Kyiv: Slovo Publishing House [In Ukrainian].
2. Bohush, A. (2020). Movlennievi rozvytok ditei: sutnist ta shliakhy realizatsii [Speech development of children: Essence and ways of implementation]. *Preschool Education*, (6), 3–5 [In Ukrainian].
3. Budnyk, O. B., Kondur, O. S., & Diakiv, I. B. (2020). Tsyfrovi tekhnolohii v inkluzyvni osviti: realii, problemy ta perspektyvy [Digital technologies in inclusive education: realities, problems and prospects]. *Bulletin of Cherkasy National University. Pedagogical Sciences Series*, (3), 39–45. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-3-39-45> [In Ukrainian].
4. Vashulenko, O. (2005). Pytannia nastupnosti v pedahohichnii teorii [Issues of continuity in pedagogical theory]. *Pedagogy and Psychology*, (4), 49–58 [In Ukrainian].
5. Havrysh, N. (2003). Rozvytok movlennia ta navchannia doshkilniat ridnoi movy: meta i zavdannia [Speech development and native language teaching in preschoolers: Goals and objectives]. *Preschool Education*, (7), 12–14 [In Ukrainian].
6. Honcharenko, A. M. (2018). *Rozvytok movlennievoi kompetentnosti starshykh doshkilnykiv : navch.-metod. posib* [Development of speech competence in older preschoolers: Teaching manual]. Kyiv: Svitych [In Ukrainian].
7. Isniuk, K. O. (2023). Uprovazhennia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvitni protses ZDO [Implementation of digital technologies in preschool education institutions]. *Image of a Modern Teacher*, (1), 68–70. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1\(208\)-68-70](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-68-70) [In Ukrainian].

8. Kalmykova, L. O. (2016). *Formuvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku movlennievoi diialnosti: diahnostyko-rozvyvalnyi kompleks : navch.-metod. posib* [Formation of speech activity in senior preschool children: Diagnostic and developmental complex]. Kyiv: Slovo Publishing House [In Ukrainian].
9. Kondratiuk, S., & Stavska, O. (2019). Rozvytok movlennievoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy IKT v umovakh suchasnoho informatsiinoho suspilstva [Development of speech competence in senior preschool children using ICT in the modern information society]. In *Trends and prospects of science and education development in globalization* (Vol. 46, pp. 186–193). Pereiaslav-Khmelnitskyi [In Ukrainian].
10. Krutii, K. (2005). *Diahnostyka movlennivoho rozvytku ditei doshkilnoho viku* [Diagnostics of speech development in preschool children]. Zaporizhzhia: LIPS LTD [In Ukrainian].
11. Kucheruk, O. A. (2016). Intehratsiia metodiv i zasobiv IKT u metodyku navchannia ukraïnskoi movy. Informatsiini tekhnolohii v osviti ta nautsi [Integration of ICT methods and tools in Ukrainian language teaching methodology]. *Information Technologies in Education and Science*, 8, 144–148 [In Ukrainian].
12. Murashko, N. (2014). Formuvannia movlennievoi hotovnosti ditei starshoho doshkilnoho viku do navchannia u shkoli [Formation of speech readiness of senior preschool children for school learning]. *Preschool Education*. Retrieved April 26, 2026, from <http://dnz.ucoz.net/blog/2014-02-03> [In Ukrainian].
13. Pakhomova, N. H. (2006). *Formuvannia movlennievoi hotovnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z dyzartriieiu do navchannia v shkoli* [Formation of speech readiness of senior preschool children with dysarthria for school education] (Doctoral dissertation). Kyiv. [In Ukrainian].
14. Sytnyk, O. I., & Naumets, V. V. (2020). Osoblyvosti formuvannia leksychnoi kompetentsii ditei starshoho doshkilnoho viku zasobom multymediinykh tekhnolohii [Features of lexical competence formation in senior preschool children using multimedia technologies]. *Young Scientist*, (9), 76–80 [In Ukrainian].
15. Suiatynova, K. Ye. (2022). Formuvannia tsyfrovoyi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku [Formation of digital competence in preschool children]. *Innovative Pedagogy*, 44(2), 148–151. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/2.30> [In Ukrainian].
16. Tryfonova, O. S. (2012). Diahnostyka rivniv sformovanosti movno-movlennievoi osobystosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Diagnostics of speech personality development levels in senior preschool children]. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 5. Retrieved April 26, 2026, from [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadsps\\_2012\\_5\\_20.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadsps_2012_5_20.pdf) [In Ukrainian].

17. Fedorova, M. A. (2022). *Doshkilna linhvodydaktyka* [Preschool linguodidactics]. Zhytomyr: FOP Levkovets [In Ukrainian].
18. Shyshak, A. M. (2022). Informatsiino-komunikatsiina ta informatsiino-tsyfrova kompetentnosti molodshoho shkoliara: porivnialnyi analiz zmistu poniat [Information and communication and digital competencies of primary school students: Comparative analysis of concepts]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Pedagogy. Social Work Series*, 1(50), 315–318 [In Ukrainian].
19. Shyshak, A. M. (2022). Zabezpechennia nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity u konteksti formuvannia informatsiino-tsyfrovykh umin [Ensuring continuity of preschool and primary education in the context of digital skills formation]. In *Implementation of modern technologies in training future preschool education specialists* (pp. 387–391). Khmelnytskyi: KhHPA. Retrieved April 26, 2026, from <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28673/1/Shyshak.pdf> [In Ukrainian].

УДК 378.147:355.23:159.98

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.304>

**Ігор РОМАНЮК**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*провідний науковий співробітник*

*Наукового центру зв'язку та інформатизації*

*Військового інституту телекомунікацій*

*та інформатизації імені Героїв Крут*

*м. Київ, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0427-5645>*

## **ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ТАКТИЧНОГО РІВНЯ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПЕРСОНАЛУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИЛАХ ОБОРОНИ УКРАЇНИ**

**Анотація.** Сучасні виклики, зумовлені безпековою ситуацією та трансформацією сектору оборони України, потребують формування нової концепції військової освіти, орієнтованої на підготовку офіцерів тактичного рівня, здатних організувати психологічну підтримку (психологічне забезпечення, далі – ПЗ) персоналу в умовах професійної діяльності. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування педагогічної системи підготовки офіцерів тактичного рівня до організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу. Педагогічну систему підготовки офіцерів тактичного рівня з організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу розроблено як складну багатокомпонентну структуру із сукупністю взаємопов'язаних підсистем. У ній виокремлено низку взаємопов'язаних блоків: цільовий (стратегічні орієнтири підготовки, нормативно-правові засади та очікуваний результат – сформовану готовність офіцера до організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу), методологічний (система наукових підходів, закономірностей і принципів, що визначають логіку побудови освітнього процесу), організаційно-методичний (педагогічні умови, форми, методи та засоби підготовки, включаючи моделювання професійних ситуацій і використання сучасних освітніх технологій), процесуально-діяльнісний (інноваційні форми навчальної, тренувальної та дослідницької діяльності) і контрольньо-діагностичний

(компоненти, критерії, показники і рівні готовності із подальшим моніторингом і корекцією освітнього процесу).

Показано, що ефективність системи забезпечується її внутрішньою узгодженістю та взаємодією всіх блоків, що створює умови для поетапного формування готовності офіцерів тактичного рівня до організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення змісту та організації військової освіти в сучасних умовах.

**Ключові слова:** педагогічна система, офіцери тактичного рівня, психологічна підтримка (психологічне забезпечення) персоналу, військова освіта, сили оборони України, професійна підготовка, психологічна готовність, структурні блоки.

**Ihor ROMANIUK**

*Candidate of Pedagogical Sciences*

*Associate Professor, Leading Researcher*

*Scientific center of communication and information technologies*

*Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications*

*and Information Technologies*

*Kyiv, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0427-5645>*

# THE EDUCATIONAL SYSTEM FOR TRAINING TACTICAL-LEVEL OFFICERS IN THE ORGANISATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PERSONNEL IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES WITHIN THE DEFENCE FORCES OF UKRAINE

**Abstract.** Contemporary challenges driven by the security situation and the transformation of Ukraine's defence sector require the development of a new concept of military education focused on preparing tactical-level officers capable of organising personnel psychological support in professional military activity. The aim of the study is to provide a theoretical substantiation of a pedagogical system for training tactical-level officers in organising personnel psychological support.

A pedagogical system for training tactical-level officers in organising personnel psychological support has been developed as a complex multi-component structure comprising a set of interrelated subsystems. Within the structure of the proposed pedagogical system, several interconnected blocks are identified: a target block (strategic guidelines of training, regulatory and legal foundations, and the expected outcome – formed readiness of officers to organise psychological

support for personnel), a methodological block (a system of scientific approaches, regularities, and principles determining the logic of educational process design), an organisational and methodological block (pedagogical conditions, forms, methods, and means of training, including professional situation modelling and the use of modern educational technologies), a procedural and activity block (innovative forms of educational, training, and research activities), and a control and diagnostic block (components, criteria, indicators, and levels of readiness with subsequent monitoring and correction of the educational process).

It is demonstrated that the effectiveness of the system is ensured by its internal coherence and interaction of all blocks, which creates conditions for the gradual formation of tactical-level officers' readiness to organise personnel psychological support. The obtained results can be used to improve the content and organisation of military education under contemporary conditions.

**Keywords:** pedagogical system, tactical-level officers, personnel psychological support, military education, Defence Forces of Ukraine, professional training, psychological readiness, structural blocks.

**Постановка проблеми.** Воєнний стан, запроваджений у нашій країні з лютого 2022 року, поставив перед системою вищої освіти України безпрецедентні виклики [Пилипчук та ін., 2024]. Вищі військові навчальні заклади та заклади вищої освіти (далі – ВВНЗ, ЗВО), які є ключовими інституціями у підготовці висококваліфікованих кадрів для захисту держави, активно впроваджують системні зміни [Рахманов, 2023]. Головними напрямками адаптації освітнього процесу у цих закладах, за твердженням А. Кучерявого, стали оновлення навчальних програм згідно з актуальними умовами, інтеграція бойового досвіду в освітній процес, перегляд форматів навчання [Кучерявий, 2022], впровадження інноваційних методик викладання та забезпечення психологічної підтримки (психологічного забезпечення) курсантів та викладачів.

На тлі воєнної агресії РФ проти України особливо важливого значення набуває інтенсифікація практичної підготовки офіцерів тактичного рівня освіти з організації психологічної підтримки (психологічного забезпечення) персоналу у системі військової професійної освіти. Водночас процес розвитку сучасних Збройних Сил України супроводжується підвищенням вимог до вишколу військ, а також до ефективного здійснення психологічної підготовки особового складу з'єднань (військових частин та підрозділів) до виконання ними завдань за призначенням [Рижиков, & Діденко, 2021]. Психологічна кваліфікація військовослужбовців є організованим та цілеспрямованим процесом формування у військовослужбовців психологічної готовності до виконання бойових завдань та психологічної стійкості до негативної дії стресових чинників. Однак, незважаючи на об'єктивну необхідність удосконалення психологічної підготовки особового складу у системі бойової підготовки з'єднань та військових частин, пошук шляхів цього вдосконалення ще не знайшов системного відображення у науковій та методичній літературі.

Для успішного виконання завдань військовослужбовцям необхідно мати великий спектр соціально-психологічних та психофізіологічних якостей (відповідальність, дисциплінованість, стресостійкість, оцінка обстановки та реагування на її зміну, прогнозування розвитку подій, контроль за виконанням поставлених завдань, вміння діяти у стресовій обстановці, гнучкість та гострота мислення тощо) [Бойко, & Хомчак, 2017]. Однак значна частина командирів підрозділів відзначає недостатню кваліфікацію підготовки офіцерів тактичного рівня до виконання завдань, пов'язаних із морально-психологічним забезпеченням діяльності персоналу [Polusny, & Erbes, 2023].

Необхідність розроблення педагогічної системи підготовки офіцерів тактичного рівня з організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу зумовлена низкою чинників. По-перше, сучасні умови виконання завдань у силах оборони України вимагають підвищення ефективності управління підрозділами з урахуванням психологічних аспектів діяльності особового складу. По-друге, рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності, управлінської культури та готовності до професійної взаємодії у частини офіцерів не повною мірою відповідає сучасним вимогам. По-третє, існуюча система підготовки військових кадрів потребує вдосконалення в напрямі інтеграції психологічної складової у професійну підготовку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних наукових дослідженнях психологічна підготовка військових фахівців розглядається як складне міждисциплінарне явище, що поєднує педагогічні, психологічні та організаційні підходи до формування професійної готовності до дій у стресових і бойових умовах. Науковці акцентують увагу на різних аспектах цієї проблематики, зокрема у дослідженнях розглянуто: теоретичні засади психологічної підготовки військових фахівців у сучасних конфліктах (В. Бойко та Р. Хомчак [Бойко, Хомчак, 2017]), питання формування психологічної готовності військовослужбовців до виконання завдань (О. Кокун, В. Мороз, І. Пішко та Н. Лозінська [Кокун та ін., 2021]), організаційні засади психологічної підготовки у ЗСУ (В. Клочков [Клочков, 2023]). Окремий науковий напрям становлять дослідження трансформації військової освіти в контексті стандартів НАТО (В. Клачко, С. Білявець, О. Діденко та Ю. Дем'янюк [Клачко та ін., 2022]), проблеми розвитку та якості військової освіти в Україні (В. Рахманов [Рахманов, 2023]), психолого-педагогічні засади підготовки військових фахівців (Я. Пилипчук [Пилипчук, 2025]), системний підхід до формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності (В. Рижиков та О. Діденко [Рижиков, Діденко, 2021]), О. Семененко [Семененко, 2025] та ін.), питання організації психологічної підтримки персоналу у силах оборони України в контексті зарубіжного досвіду (І. Романюк та О. Дегтяр [Романюк, Дегтяр, 2025]). Водночас недостатньо розробленими залишаються питання цілісної педагогічної системи підготовки офіцерів тактичного рівня до організації психологічної підтримки персоналу в силах оборони України.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та характеристика складників педагогічної системи підготовки офіцерів тактичного рівня до організації психологічної підтримки (психологічного забезпечення) персоналу в умовах професійної діяльності в силах оборони України.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність удосконалення системи військової освіти загалом та підготовки офіцерів тактичного рівня зокрема, на думку В. Клачко та співавторів, викликана такими умовами і чинниками: інтеграцією військової освіти в сучасний освітній простір із урахуванням національних і міжнародних стандартів; оптимізацією структури та змісту підготовки офіцерських кадрів згідно з актуальними потребами сектору безпеки і оборони; наявністю певних прогалин у підготовці, що не в повному обсязі забезпечують потреби у фахівцях з організації психологічної підтримки (ПЗ); а також залежністю якості підготовки від ефективності управління всіма ланками освітнього процесу [Клачко та ін., 2022, С. 93]. Таким чином, розроблення та впровадження цілісної педагогічної системи є необхідною умовою підвищення ефективності підготовки офіцерів тактичного рівня в сучасних умовах.

Професійна підготовка офіцерів у ВВНЗ (ЗВО), на думку О. Семененко, спрямовується на формування професійно значущих якостей особистості, розвиток психологічної стійкості, управлінських умінь та компетентностей, необхідних для ефективної організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу в умовах службово-бойової діяльності. Професійна підготовка майбутніх офіцерів, на думку автора, передбачає використання різноманітних форм, методів і засобів педагогічного впливу, спрямованих на розвиток їхньої готовності до роботи з особовим складом у складних та стресогенних умовах [Семененко, 2025, С. 330]. Водночас специфіка військово-професійної освіти визначається особливостями змісту освітніх програм, технологій навчання та нормативно-правового забезпечення, що регламентується як загальнодержавним законодавством у сфері освіти, так і відомчими документами сектору безпеки і оборони. Підготовка офіцерських кадрів здійснюється з урахуванням сучасних викликів і загроз, перспектив розвитку Збройних Сил України та інших складових сил оборони (далі – ЗСУ та ІССО), а також особливостей професійної діяльності офіцера тактичного рівня.

Важливою основою такої підготовки є врахування тенденцій розвитку військової науки, психології управління, соціально-психологічних аспектів функціонування військових колективів, а також потреб забезпечення морально-психологічного стану персоналу [Пилипчук, 2025; Романюк, & Дегтяр, 2025]. Усе це зумовлює необхідність цілеспрямованого формування у майбутніх офіцерів тактичного рівня здатності до організації психологічної підтримки (ПЗ) підлеглих, розвитку лідерських якостей, комунікативної компетентності та вмінь приймати ефективні рішення в умовах невизначеності та підвищеного психологічного навантаження. Водночас додатково потребує уваги і зміцнення існуючої системи психологічної підтримки (ПЗ) персоналу (особового складу) військових частин (підрозділів) військ (сил) ЗСУ та ІССО. Важливою

складовою цієї системи повинна стати посилена ідеологічна основа, що сприяє формуванню світогляду воїна-захисника, патріота і громадянина, який чітко усвідомлює свою відповідальність за оборону держави. Ця складова має інтегруватися в усі аспекти бойової (службово-бойової) діяльності, бойової підготовки й повсякденної діяльності військ сил оборони держави.

Підготовка майбутніх офіцерів тактичного рівня до організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу в процесі професійної підготовки розглядається як двоєдиний процес. Як стверджують О. Кокун та співавтори, психологічна підготовка, з одного боку, є системою педагогічних методів, засобів і технологій освітнього впливу, які реалізуються викладацьким і командним складом та спрямовані на формування інтегрованих професійно-особистісних якостей курсантів. Ці впливи забезпечують розвиток здатності ефективно діяти в умовах високого психологічного навантаження, підтримувати морально-психологічний стан підлеглих і якісно виконувати бойові (службово-бойові) завдання. З іншого боку, це цілеспрямований процес саморозвитку майбутніх офіцерів, у межах якого вони вдосконалюють власні особистісні ресурси, емоційну стійкість, лідерські та комунікативні якості, необхідні для успішної організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу [Кокун, та ін., 2021].

У процесі психологічної підготовки важливе значення має моделювання умов, максимально наближених до реальної бойової (службово-бойової) діяльності. Спочатку, на думку В. Бойко та Р. Хомчак, необхідно використовувати відносно прості навчальні ситуації, поступово ускладнюючи їх до рівня комплексних професійних завдань. Такий підхід забезпечує поетапне формування стресостійкості, здатності до прийняття рішень у невизначених умовах та розвитку навичок психологічної саморегуляції [Бойко, & Хомчак, 2017]. Водночас принципово важливо уникати надмірного психологічного тиску на здобувачів освіти, формуючи в них конструктивне ставлення до труднощів і готовність до їх подолання.

Психологічна складова підготовки офіцерів передбачає застосування спеціально організованих навчальних впливів, серед яких: тренування в ускладнених умовах, моделювання чинників стресу, відпрацювання дій у ситуаціях дефіциту часу, аналіз типових і критичних службових ситуацій, а також використання навчальних матеріалів візуального характеру [Організація психологічної підготовки, 2023]. Такий комплекс заходів сприяє формуванню психологічної готовності до дій у складних умовах професійної діяльності.

Отже, створення освітнього середовища, максимально наближеного до реальних умов бойової (службово-бойової) діяльності, є ключовим чинником формування готовності майбутніх офіцерів до ефективно організації психологічної підтримки персоналу. Зміст професійної підготовки при цьому безпосередньо визначається специфікою майбутньої професійної діяльності офіцерів тактичного рівня у військових частинах (підрозділах) військ (сил) ЗСУ та ІССО.

У цьому контексті особливого значення набуває розгляд педагогічної системи підготовки офіцерів тактичного рівня з організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу як цілісної, багатокомпонентної структури, що включає взаємопов'язані підсистеми та елементи. Усі вони функціонують у єдності та підпорядковуються спільній меті – забезпеченню якісної професійної підготовки військових, здатних ефективно здійснювати психологічну підтримку (ПЗ) особового складу в умовах бойової (службово-бойової) діяльності. Вона базується на цілісній концепції професійної підготовки, спрямованої на формування здатності офіцерів ефективно здійснювати психологічний супровід особового складу в умовах бойової (службово-бойової) діяльності.

Розроблена педагогічна система підготовки офіцерів тактичного рівня до організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу в ЗСУ та ІССО має цілісну структуру та охоплює такі взаємопов'язані блоки: цільовий, методологічний, організаційно-методичний, процесуально-діяльнісний і контрольньо-діагностичний (рис. 1). Її побудова зумовлена необхідністю забезпечення готовності офіцерів до ефективної психологічної підтримки (ПЗ) особового складу в умовах професійної діяльності, зокрема в стресогенних та бойових ситуаціях.



**Рис. 1 Структура педагогічної системи підготовки офіцерів тактичного рівня до організації психологічної підтримки (психологічного забезпечення) персоналу в умовах професійної діяльності в Збройних Силах та інших складових сил оборони України**

Цільовий блок виконує системотвірну функцію та визначає стратегічні орієнтири підготовки офіцерів тактичного рівня. Він передбачає формування готовності до організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу, визначення

нормативно-правової основи діяльності. Саме цей блок задає логіку функціонування всієї системи та визначає очікувані результати підготовки.

Методологічний блок відображає обрані в межах дослідження закономірності, методологічні підходи, а також загальнонаукові та специфічні принципи підготовки офіцерів тактичного рівня до організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу.

Організаційно-методичний блок охоплює сукупність педагогічних умов, форм, методів і засобів підготовки офіцерів до виконання завдань психологічної підтримки (ПЗ). У межах цього блоку забезпечується інтеграція теоретичної та практичної складових підготовки, оптимізація навчальної, службової, виховної та тренувальної діяльності. Особлива увага приділяється використанню сучасних освітніх технологій, моделюванню професійних ситуацій, тренінговим формам роботи та розвитку навичок психологічної взаємодії з персоналом.

Процесуально-діяльнісний блок передбачає безпосередню підготовку майбутніх офіцерів до виконання функцій організації психологічної підтримки (ПЗ) в умовах бойової (службово-бойової) діяльності. Він передбачає навчальну, практичну, тренувальну та науково-дослідну діяльність, спрямовану на формування професійних умінь і навичок. У межах цього блоку офіцери набувають досвіду управління підрозділом з урахуванням психологічних чинників, розвитку стресостійкості, комунікативної компетентності та здатності приймати рішення в умовах невизначеності.

Контрольно-діагностичний блок забезпечує оцінювання рівня сформованості готовності офіцерів до організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу. Він передбачає використання системи критеріїв, показників і рівнів оцінювання, а також здійснення моніторингу та корекції результатів підготовки. За підсумками реалізації цього блоку визначається ефективність функціонування педагогічної системи та необхідність внесення змін до її компонентів.

Таким чином, запропонована педагогічна система є цілісною та динамічною, а її структурні блоки забезпечують поетапне формування професійної готовності офіцерів тактичного рівня до організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу в силах оборони.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Розроблена педагогічна система підготовки офіцерів тактичного рівня до організації психологічної підтримки (ПЗ) персоналу в ЗСУ та ІССО є не лише структурованою моделлю професійної підготовки, а й важливим пізнавально-методичним інструментом, який виконує низку взаємопов'язаних функцій: евристичну (забезпечення можливості здобування нових науково обґрунтованих знань щодо організації підготовки майбутніх офіцерів до здійснення психологічної підтримки (ПЗ) персоналу в умовах сучасного освітнього та військово-професійного середовища); нормативну (забезпечує її використання як основи для проектування та організації освітнього процесу у ВВНЗ (ЗВО), визначає логіку, структуру та зміст підготовки офіцерів тактичного рівня з урахуванням вимог

професійної діяльності); роз'яснювальну (встановлення та інтерпретація взаємозв'язків між компонентами професійної підготовки). Ефективність запропонованої системи визначається тим, що окремі її складові набувають повноцінної результативності лише у їх системній взаємодії. Саме інтеграція цих елементів забезпечує формування цілісної системи професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня до виконання завдань психологічної підтримки (ПЗ) в умовах бойової (службово-бойової) діяльності.

Подальші перспективи наукових досліджень вбачаємо у застосуванні методу педагогічного моделювання для обґрунтування логічної структури взаємодії чинників, що впливають на процес професійної підготовки офіцерів тактичного рівня. Він дає змогу цілісно відобразити структуру системи, її внутрішні зв'язки та механізми функціонування на основі єдності мети, завдань, змісту, організаційних форм і критеріїв ефективності підготовки.

### Література

1. Бойко В., Хомчак Р. Психологічна підготовка військових фахівців у конфліктах сучасності. *Військова освіта*. 2017. № 2 (36). С. 19–27. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2017-2/19-27>
2. Клачко В., Білявець С., Діденко О., Дем'янюк Ю. Стан, проблеми та перспективи трансформації військової освіти в контексті реалізації стандартів НАТО. Збірник наукових праць *Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2022. Вип. 1(28). Ч. 1. С. 90–104.
3. Кокун О. М., Мороз В. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Формування психологічної готовності військовослужбовців до виконання завдань за призначенням : метод. посіб. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2021.
4. Кучерявий А. О. Психологічна підготовка військовослужбовця в системі педагогічної діяльності військового лідера. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2022. № 3 (51). С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2022.51.5-10>
5. Організація психологічної підготовки у Збройних Силах України: методичний посібник / За ред. генерал-майора В. Клочкова. Київ: «Центр учбової літератури», 2023. 325 с.
6. Пилипчук Я. В. Військова психологія та педагогіка у змісті українських навчальних посібників і підручників. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 5 (224). С. 84–91. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-84-91](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-84-91)
7. Пилипчук Я. В., Ростока М. Л., Коваленко І. Е. Українська система підготовки військових психологів: періодизація через призму історіографії. *Вісник аграрної історії*. 2024. Вип. 47–48. С. 293–315.

8. Рахманов В. Забезпечення якості вищої військової освіти та проблеми розвитку професійної військової освіти в Україні. *Військова освіта*. 2023. Вип. 1 (47). С. 242–253.
9. Рижиков В., Діденко О. Застосування системного підходу в процесі формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності: теорія і практика. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: військово-спеціальні науки*. 2021. Т. 1. Вип. 45. С. 24–28.
10. Романюк І. М., Дегтяр О. А. Зарубіжний досвід підготовки офіцерів тактичного рівня до професійної діяльності: організація психологічної підтримки персоналу в силах оборони України. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 12(42). С. 1916-1925. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-12\(42\)-1916-1925](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-12(42)-1916-1925)
11. Семененко О. Психолого-педагогічна підтримка в умовах воєнного стану. *Social Development and Security*. 2025. Т. 15, № 2. С. 327–335. DOI: <https://doi.org/10.33445/sds.2025.15.2.25>
12. Polusny, M. A., & Erbes, C. R. A dynamic, multilevel approach to conceptualising and designing resilience research in the context of military stress. *Stress and Health*. 2023. Vol. 39. P. 40–47. DOI: 10.1002/smi.3277.

### References

1. Boiko, V., Khomchak, R. (2017). Psykholohichna pidhotovka viiskovykh fakhivtsiv u konfliktakh suchasnosti [Psychological training of military specialists in contemporary conflicts]. *Viiskova osvita*, 2(36), 19–27. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2017-2/19-27> [In Ukrainian].
2. Klachko, V., Biliavets, S., Didenko, O., Demianiuk, Yu. (2022). Stan, problemy ta perspektyvy transformatsii viiskovoi osvity v konteksti realizatsii standartiv NATO [State, problems and prospects of transformation of military education in the context of NATO standards implementation]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: pedahohichni nauky*, 1(28), 90–104 [In Ukrainian].
3. Kokun, O. M., Moroz, V. M., Pishko, I. O., Lozinska, N. S. (2021). *Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtiv do vykonannia zavdan za pryznachenniam [Formation of psychological readiness of military personnel to perform assigned tasks]*. Kyiv: NDTs HP ZSU [In Ukrainian].
4. Kucheriavyi, A. O. (2022). Psykholohichna pidhotovka viiskovosluzhbovtvia v systemi pedahohichnoi diialnosti viiskovoho lidera [Psychological training of a serviceman in the system of pedagogical activity of a military leader]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Viiskovo-spetsialni nauky*, 3(51), 5–10. <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2022.51.5-10> [In Ukrainian].
5. Orhanizatsiia psykholohichnoi pidhotovky u Zbroinykh Sylakh Ukrainy: metodychnyi posibnyk [Organization of psychological training in the Armed

- Forces of Ukraine: methodological manual] / Za red. V. Klochkova. (2023). Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury [In Ukrainian].
6. Pylypchuk, Ya. V. (2025). Viiskova psykhohohiia ta pedahohika u zmisti ukrainskykh navchalnykh posibnykiv i pidruchnykiv [Military psychology and pedagogy in Ukrainian textbooks and manuals]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 5(224), 84–91. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-84-91](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-84-91) [In Ukrainian].
  7. Pylypchuk, Ya. V., Rostoka, M. L., Kovalenko, I. E. (2024). Ukrainska systema pidhotovky viiskovykh psykhohohiv: periodyzatsiia cherez pryzmu istoriohrafii [Ukrainian system of training military psychologists: periodization through historiography]. *Visnyk ahrarnoi istorii*, 47–48, 293–315 [In Ukrainian].
  8. Rakhmanov, V. (2023). Zabezpechennia yakosti vyshchoi viiskovoi osvity ta problemy rozvytku profesiinnoi viiskovoi osvity v Ukraini [Quality assurance of higher military education and problems of professional military education development in Ukraine]. *Viiskova osvita*, 1(47), 242–253 [In Ukrainian].
  9. Ryzhykov, V., Didenko, O. (2021). Zastosuvannia systemnoho pidkhotu v protsesi formuvannia hotovnosti maibutnykh ofitseriv ZSU do profesiinnoi diialnosti: teoriia i praktyka [Application of the system approach in forming readiness of future AFU officers: theory and practice]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: viiskovo-spetsialni nauky*, 1(45), 24–28 [In Ukrainian].
  10. Romaniuk, I. M., Diieghtiar, O. A. (2025). Zarubizhnyi dosvid pidhotovky ofitseriv taktychnoho rivnia do profesiinnoi diialnosti: orhanizatsiia psykhohohichnoi pidtrymky personalu v sylakh oborony Ukrainy [Foreign experience of training tactical-level officers for professional activity: organization of psychological support]. *Aktualni pytannia u suchasni nautsi*, 12(42), 1916–1925. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-12\(42\)-1916-1925](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-12(42)-1916-1925) [In Ukrainian].
  11. Semenenko, O. (2025). Psykhohoho-pedahohichna pidtrymka v umovakh voiennoho stanu [Psychological and pedagogical support under martial law]. *Social Development and Security*, 15(2), 327–335 <https://doi.org/10.33445/sds.2025.15.2.25> [In Ukrainian].
  12. Polusny, M. A., Erbes, C. R. (2023). A dynamic, multilevel approach to conceptualising and designing resilience research in the context of military stress. *Stress and Health*, 39, 40–47 <https://doi.org/10.1002/smi.3277>

УДК: 373.2:37.091.33:613:376

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.315>

**Ростислав Руденський**

*доктор філософії*

*Західноукраїнський національний університет*

*м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-6276>

**Оксана ПИСАРЧУК**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Західноукраїнський національний університет*

*м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0110-9174>

**Марія ПОСТОЛЮК**

*кандидат педагогічних наук*

*Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка*

*м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4406-5626>

## **ЛЕПБУК ЯК ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

**Анотація.** У статті обґрунтовано доцільність використання лепбука як інноваційної педагогічної технології інтегративного типу, що забезпечує організацію різних видів діяльності дошкільників і може застосовуватися не лише на рівні окремого заняття, а в межах цілісного освітнього процесу. Доведено, що лепбук як технологія поєднує навчальний, виховний, розвивальний і соціалізаційний потенціал і спрямована на формування валеологічних уявлень дітей дошкільного віку. Визначено класифікаційний профіль технології лепбук: за цільовою орієнтацією вона є особистісно орієнтованою; за характером взаємодії – партнерською; за способом організації діяльності – інтерактивною,

© Ростислав Руденський, Оксана Писарчук, Марія Постолюк, 2026

ігровою, діяльнісною та проєктною; за рівнем застосування – локальною, модульною і вузькодидактичною; за змістом – інтегративною, що свідчить про її поліфункціональність і можливість варіативного застосування в дошкільній освіті. З'ясовано, що лепбук частково або повністю відповідає основним критеріям технологічності (системності, алгоритмічності, діагностичності, відтворюваності, прогнозованості, керованості та ефективності). Зазначено, що його алгоритмічність, діагностичність і стандартизована відтворюваність залежать від професійної компетентності педагога, умов освітнього середовища, віку дітей та змісту теми, що підтверджує обґрунтування її як гнучкої інтегративної педагогічної технології, відкритої до адаптації. У контексті формування валеологічних уявлень дошкільників охарактеризовано прикладні можливості технології лепбук через організацію тематичних блоків, кишеньок, карток, мінікнижок, ігор, вправ, алгоритмів і ситуаційних завдань, спрямованих на засвоєння знань про тіло людини, гігієну, здорове харчування, емоції, безпечну поведінку та самопочуття. Виокремлено функціональну спрямованість технології лепбук, яка полягає в організації навчального матеріалу, інтеграції освітнього змісту, використанні в різних видах діяльності дітей, застосуванні на різних етапах навчання, варіативності освітньої взаємодії, гнучкості змістового наповнення та адаптивності до освітніх потреб дітей дошкільного віку. Розкрито приклади реалізації функцій лепбука у формуванні особистісної компетентності та валеологічних уявлень відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти. З'ясовано інклюзивний потенціал лепбука, який може бути адаптований для дітей з порушеннями мовлення, розладами аутистичного спектра, інтелектуальними порушеннями, порушеннями зору й сенсорними труднощами, забезпечивши їхню участь у спільній діяльності з усіма дітьми. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності використання лепбука у формуванні валеологічних уявлень дошкільників в інклюзивних групах ЗДО.

**Ключові слова:** лепбук, інноваційна педагогічна технологія, технології дошкільної освіти, валеологічні уявлення, діти дошкільного віку, інклюзивна освіта, особистісна компетентність.

**Rostyslav RUDENSKYI**

*Doctor of Philosophy*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-6276>*

**Oksana PYSARCHUK**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0110-9174>*

**Maria POSTOLIUK**

*Candidate of Pedagogical Sciences*

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4406-5626>*

## **LAPBOOK AS AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF VALEOLOGICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITHIN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** The article substantiates the expediency of using lapbook as an innovative pedagogical technology of an integrative type that ensures the organization of various kinds of preschool children's activities and can be applied not only at the level of an individual lesson but also within the framework of a holistic educational process. It is proved that lapbook, as a pedagogical technology, combines instructional, educational, developmental, and socialization potential and is aimed at the formation of valeological concepts in preschool children. The classification profile of lapbook technology has been determined: according to target orientation, it is personality-oriented; according to the nature of interaction, it is partnership-based; according to the mode of activity organization, it is interactive, game-based, activity-centered, and project-oriented; according to the level of application, it is local, modular, and narrowly didactic; according to content, it is integrative, which confirms its multifunctionality and the possibility of variable application in preschool education. It has been established that the lapbook partially or fully corresponds to the main criteria of technologicality, including systematicity, algorithmicity, diagnostic, reproducibility, predictability, manageability, and effectiveness. It is noted that its algorithmicity, diagnostic, and standardized reproducibility depend on the professional competence of the teacher, the conditions of the educational environment, the age of children, and the thematic content, which

substantiates its interpretation as a flexible integrative pedagogical technology open to adaptation. In the context of forming valeological concepts in preschool children, the applied possibilities of lapbook technology are characterized through the organization of thematic blocks, pockets, cards, mini-books, games, exercises, algorithms, and situational tasks aimed at acquiring knowledge about the human body, hygiene, healthy nutrition, emotions, safe behavior, and well-being. The functional orientation of lapbook technology has been identified, consisting in the organization of educational material, integration of educational content, application in different types of children's activities, use at various stages of learning, variability of educational interaction, flexibility of content, and adaptability to the educational needs of preschool children. Examples of implementing lapbook functions in the formation of personal competence and valeological concepts in accordance with the State Standard of Preschool Education are presented. The inclusive potential of the lapbook has been clarified, demonstrating that it can be adapted for children with speech impairments, autism spectrum disorders, intellectual disabilities, visual impairments, and sensory difficulties, ensuring their participation in joint activities alongside all children. Prospects for further research are associated with the experimental verification of the effectiveness of lapbook use in the formation of preschool children's valeological concepts in inclusive preschool education groups.

**Keywords:** lapbook, innovative pedagogical technology, preschool education technologies, valeological concepts, preschool children, inclusive education, personality competence.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлена сучасними викликами: трансформацією змісту дошкільної освіти в Україні, спрямованого на забезпечення цілісного розвитку дитини, формування її життєво важливих компетентностей в умовах створеного безпечного інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти [Державний стандарт дошкільної освіти, 2025]. В умовах реформування галузі дошкільної освіти істотного значення набуває проблема формування валеологічних уявлень у дітей дошкільного віку як основи усвідомленого ставлення до власного здоров'я, безпеки та психофізичного благополуччя. Закон України «Про дошкільну освіту», який набув чинності у 2025 році, орієнтує розвиток системи дошкільної освіти на забезпечення її доступності, інклюзивності, безпечності та якості освітнього процесу, а також на створення умов для гармонійного розвитку кожної дитини з обов'язковим урахуванням її індивідуальних особливостей [Закон України «Про дошкільну освіту», 2024]. Імплементация нового змісту дошкільної освіти зумовлює необхідність використання сучасних педагогічних технологій для забезпечення рівного доступу до освіти дітей з особливими освітніми потребами та розвитку інноваційних форм організації освітнього процесу. Окреслена проблема набуває гострої актуальності, зокрема в умовах війни, яка суттєво впливає на психоемоційний стан дошкільників, підвищує рівень їхньої тривожності, відчуття небезпеки, порушення соціальної адаптації. Дошкільники дедалі частіше переживають стресові ситуації, зміну місця проживання, втрату

звичного соціального оточення, що пріоритезує необхідність формування у них навичок турботи про власне здоров'я, психологічної безпеки та адаптивної поведінки. У цьому контексті лепбук набуває особливої педагогічної цінності як інноваційна технологія, що здатна забезпечити інтеграцію пізнавального, емоційного та діяльнісного компонентів процесу навчання, адаптувати зміст до індивідуальних можливостей дитини та забезпечити залучення дошкільників у більш усвідомлений процес засвоєння валеологічних знань. Використання технології лепбук створює умови для розвитку особистісної компетентності, формування здоров'язбережувальних установок дитини та підтримки інклюзивної взаємодії в освітньому середовищі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Практики Т. Ринчовська та С. Соломонюк характеризують сутність лепбука як «дидактичного посібника у формі інтерактивної тематичної папки», призначеного для організації пізнавальної, ігрової та дослідницької діяльності дітей [Ринчовська & Соломонюк, 2018, С. 30]. Авторки окреслили завдання та переваги використання лепбука, описали поетапність його створення, представили приклади картотеки змістового наповнення з різними видами діяльності, іграми, вправами та проблемними ситуаціями, спрямованими на формування ціннісного ставлення до природи, людей і здорового способу життя [Ринчовська & Соломонюк, 2018]. А. Пляцок та В. Олійник узагальнили практичний досвід упровадження технології лепбук в освітній процес ЗДО. Авторки визначають лепбук як «книгу або папку будь-якої форми й тематики з вкладеними мінікнижками, віконечками, малюнками, іграми», а також трактували його як «інноваційну технологію» і «форму організації навчального матеріалу», що сприяє кращому засвоєнню, систематизації та відтворенню знань дошкільниками [Пляцок & Олійник, 2017]. У посібнику окремо обґрунтовано можливості використання лепбука в проєктній діяльності, розвитку творчості дітей, підготовці до навчання в школі та налагодженні співпраці з батьками. Авторки підкреслили, що лепбук активізує різні види діяльності дошкільників, забезпечує можливість добирати завдання відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей і може бути як індивідуальним, так і колективним освітнім продуктом [Пляцок & Олійник, 2017]. Т. Коломоєць та А. Мішеніна характеризують лепбук як «ефективний засіб соціалізації старших дошкільників, формування знань про моделі соціальної поведінки, розвитку пізнавальної активності, критичного мислення, уміння домовлятися, аналізувати власні вчинки та поведінку інших у контексті освіти сталого розвитку» у формі інтерактивної тематичної папки, яка може бути саморобною [Коломоєць & Мішеніна, 2018].

Аналіз праць засвідчує, що автори характеризують лепбук як дидактичний посібник, освітню технологію або інтерактивну тематичну папку, спрямовану на організацію різних видів діяльності дошкільників. Як науковці, так і практики у дослідженнях звертають увагу здебільшого на можливості лепбука щодо формування просоціальної поведінки, пізнавальної активності, самостійності, комунікативних умінь і формування ціннісного ставлення до навколишнього

світу. Однак проаналізовані праці лише частково висвітлюють потенціал лепбука у формуванні валеологічних знань і здатностей, пов'язаних із фізичним та психічним здоров'ям дитини, безпечною поведінкою, здоровим способом життя й особистісною компетентністю. Інклюзивний контекст використання технології лепбука у більшості досліджень не є предметом окремого аналізу, що свідчить про недостатню розробленість питання адаптації цієї педагогічної технології до потреб дітей з різними освітніми потребами.

**Мета статті** – обґрунтувати способи використання лепбука як інноваційної педагогічної технології у формуванні валеологічних уявлень дітей дошкільного віку в умовах інклюзії освітнього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Сутність технологій дошкільної освіти забезпечує можливість характеризувати лепбук не лише як окремий дидактичний засіб на рівні окремого навчального заняття у ЗДО, а як форму організації цілісного освітнього процесу, що функціонує на різних його рівнях. Як свідчить практика, лепбук може використовуватися у навчальній діяльності для засвоєння, закріплення й систематизації знань, формування компетентностей; у виховному аспекті – для формування цінностей, моделей поведінки, соціальних норм і ставлень; у розвивальному – для стимулювання пізнавальної активності, творчості, самостійності; соціалізації – для організації міжособистісної взаємодії з однолітками, педагогами та батьками. Таким чином, його використання не обмежується лише межами навчального заняття, а поширюється на різні форми освітньої діяльності: індивідуальну, групову, проектну, ігрову, дослідницьку, а також як форма взаємодії ЗДО та родин дітей. Окреслена багаторівнева інтегрованість відповідає сучасному розумінню освітнього процесу як єдності навчання, виховання й розвитку, компоненти якого реалізуються одночасно та взаємопов'язано. Отже, тлумачимо лепбук як інноваційну педагогічну технологію інтегративного типу, що забезпечує комплексну організацію життєдіяльності дитини в освітньому середовищі ЗДО.

Технології дошкільної освіти, як і інші педагогічні технології, класифікують за різними ознаками, рівнями. Єдиного підходу до визначення типу технології лепбук не може бути. Це залежить від того, який аспект освітнього процесу бере до уваги дослідник у процесі застосування технології лепбук [Янкович & Гичка, 2020]. У зв'язку з цим доцільним вважаємо характеризувати класифікаційний профіль технології лепбук. За різними класифікаційними ознаками лепбук може бути віднесений до кількох груп освітніх технологій, що зумовлено його багатофункціональністю та здатністю інтегрувати різні аспекти освітнього процесу.

За цільовою орієнтацією він належить до особистісно орієнтованих технологій, оскільки передбачає врахування індивідуальних потреб, інтересів, темпу діяльності та можливостей дитини. За характером взаємодії учасників освітнього процесу відповідає партнерській моделі, адже його створення та використання ґрунтується на співпраці дитини, педагога, ровесників і батьків.

За способом організації діяльності він поєднує ознаки інтерактивної, ігрової, діяльнісної та проєктної технології, забезпечуючи безпосереднє залучення дитини у процес пізнання через практичні дії, дослідження, обговорення та творчість. За рівнем застосування лепбук є як локальною, так і модульною технологією, що реалізується в межах окремої теми, освітнього напрямку чи змістового блоку, а також як вузькодидактична технологія, спрямована на досягнення конкретного педагогічного результату – сформованості уявлень, знань, умінь, навичок. За компетентнісною спрямованістю орієнтована на формування особистісної, соціально-комунікативної, здоров'язбережувальної та пізнавальної компетентностей дошкільників. За характером змісту лепбук є інтегративною технологією, оскільки забезпечує органічне поєднання навчального матеріалу різних освітніх напрямів і забезпечує міжпредметні зв'язки. Водночас використання технології лепбук є можливим як у роботі з дітьми нейротипового розвитку, так і в умовах інклюзивного освітнього середовища, оскільки зміст, структура й складність завдань лепбука можуть адаптуватися відповідно до індивідуальних можливостей дитини.

Таким чином, характеристика класифікаційного профілю технології лепбук, на відміну від її віднесення до одного типу освітніх технологій, забезпечує можливість комплексно відобразити поліфункціональність, інтегративний характер і різнорівневість застосування технології, що забезпечує для науковців більш точне методологічне позиціонування, а для практиків – гнучкість і варіативність її використання в різних умовах освітнього процесу.

Логіка дослідження зумовлює потребу в обґрунтуванні зовнішньої та внутрішньої педагогічної сутності технології лепбук. Зовнішня відображає відповідність ознакам, критеріям технологічності. У цьому контексті стверджують або спростовують сутність того чи іншого явища, яке характеризують як освітню технологію – методику, прийоми, техніку, засіб та ін. Внутрішня педагогічна сутність технології лепбука полягає у її змістовому призначенні, шляхах та способах упровадження в реальній практиці освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (наприклад, організація навчального матеріалу, його унаочнення тощо).

Дослідниці О. Янкович, І. Кузьма узагальнюють такі критерії – ознаки освітніх технологій: «системність, ефективність, оптимальність, алгоритмічність, діагностичність, відтворюваність, прогнозованість, ієрархічність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, запланована ефективність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови» [Янкович & Кузьма, 2020, С. 8]. Ґрунтовний аналіз критеріїв технологій дошкільної освіти свідчить, що лепбук деяким з них відповідає повністю, а деяким – частково.

Його системність виявляється у поєднанні цілей, змісту, методів, форм взаємодії та результатів здобувачів у межах єдиної логіки освітнього процесу. Алгоритмічність забезпечується послідовністю роботи, яка передбачає визначення теми, структурування змісту, добір матеріалів, створення

інтерактивного наповнення та використання готового продукту в діяльності дітей. Діагностичність реалізується через можливість спостереження за рівнем засвоєння знань, сформованістю умінь, характером взаємодії та способами виконання завдань. Відтворюваність технології лепбук підтверджується її застосуванням у різних вікових групах, освітніх напрямках і формах роботи, а прогнозованість – спрямованістю на очікуваний результат, пов'язаний із засвоєнням знань, розвитком компетентностей та формуванням поведінки. Керованість технології лепбук полягає у можливості педагога змінювати зміст, рівень складності, типи завдань та способи організації діяльності відповідно до освітньої мети. Ефективність технології зумовлюється інтеграцією різних видів активності, що забезпечує поєднання пізнавального, практичного та емоційного компонентів навчання.

Водночас часткова відповідність окремим критеріям технологічності лепбука залежать від умов його використання. Зокрема, алгоритмічність не має жорстко фіксованого характеру, оскільки послідовність створення та наповнення лепбука може змінюватися відповідно до педагогічного задуму, віку дітей і змісту теми. Частково обмеженою є стандартизована відтворюваність, адже результат залежить від професійної компетентності педагога, рівня творчої взаємодії та особливостей конкретного освітнього середовища групи ЗДО. Діагностичність також переважно має якісний характер, базується на педагогічному спостереженні й не завжди супроводжується чіткими кількісними показниками оцінювання дошкільників.

Повна і часткова відповідність критеріям освітніх технологій забезпечує можливість тлумачити лепбук не як жорстко регламентовану технологічну систему, а як гнучку інтегративну педагогічну технологію, відкриту до адаптації та варіативного використання в конкретних ситуаціях реальної практики освітнього процесу.

Охарактеризуємо внутрішню педагогічну сутність технології лепбук – її змістову спрямованість та прикладний характер.

У контексті формування валеологічних уявлень дошкільників важливо характеризувати лепбук не лише як форму подання навчального матеріалу, а як багатофункціональний педагогічний засіб, що забезпечує інтеграцію знань про здоров'я, безпеку, емоційний стан і здоровий спосіб життя в різних видах діяльності дитини. Аналіз наукових і практико орієнтованих праць засвідчує, що лепбук виконує низку взаємопов'язаних функцій, які сприяють засвоєнню валеологічного змісту через пізнавальну, ігрову, комунікативну, дослідницьку та особистісно значущу активність. Саме функціональний підхід забезпечує можливість визначити потенціал лепбука як освітньої технології у формуванні первинних уявлень про здоров'я, розвитку навичок безпечної поведінки та усвідомленні цінності власного фізичного і психічного благополуччя. Конкретизуємо функціональну спрямованість та зміст реалізації кожної з них у таблиці 1.

Таблиця 1

**Характеристика функціональної спрямованості лепбука як інноваційної педагогічної технології формування валеологічних уявлень дошкільників**

Функціональна спрямованість технології лепбук	Змістова характеристика
Організація навчального матеріалу	Лепбук використовується як форма впорядкування, структурування та візуалізації навчального матеріалу, що систематизує інформацію відповідно до теми або освітнього напрямку.
Інтеграція освітнього змісту	Дає змогу поєднувати знання з різних розділів освітньої програми, забезпечивши міжпредметні зв'язки та цілісність сприйняття інформації.
Використання у різних видах діяльності	Застосовується в ігровій, пізнавальній, мовленнєвій, проєктній, дослідницькій, творчій та комунікативній діяльності дошкільників.
Застосування на різних етапах навчання	Може використовуватися під час ознайомлення з темою, закріплення, повторення, узагальнення та практичного застосування знань.
Варіативність освітньої взаємодії	Передбачає індивідуальну, парну, групову та колективну форми роботи; може бути створений як спільний або індивідуальний продукт.
Гнучкість змістового наповнення	Містить різні типи завдань, вправ, ігор, карток, мінікнижок, сюжетних ситуацій, що забезпечує різноманітність та підтримує інтерес дітей.
Адаптивність до освітніх потреб	Може використовуватися як з дітьми з нейротиповим розвитком, так і з дітьми з особливими освітніми потребами завдяки можливості адаптації змісту та способів взаємодії.

Функціональні характеристики лепбука, наведені у таблиці 1, свідчать про його значний потенціал у формуванні валеологічних уявлень дошкільників, оскільки він забезпечує поєднання інформаційного, практичного, емоційного та поведінкового компонентів засвоєння змісту освіти. Багатофункціональність лепбука створює умови для інтегрованого засвоєння знань про здоров'я, формування відповідних умінь і моделей поведінки, а також розвитку особистісного ставлення дитини до власного благополуччя. Таким чином, лепбук і як педагогічний засіб, і як освітня технологія здатний забезпечувати цілісний підхід до формування основ особистісної компетентності дошкільників. Наведемо приклади реалізації функцій, окреслених в таблиці 1, для досягнення результатів навчання за особистісним освітнім напрямом, визначеним «Державним стандартом дошкільної освіти» [Державний стандарт дошкільної освіти, 2025].

Реалізація функції організації навчального матеріалу передбачає створення лепбука як структурованого дидактичного посібника, у якому валеологічний контент розподіляється за тематичними блоками. Наприклад, лепбук «Моє здоров'я» може містити кишеньки «Частини тіла», «Органи чуттів», «Корисно – шкідливо», «Що потрібно для здоров'я?». У кишеньці «Частини тіла» розміщують картки із зображеннями тіла людини, які дитина співвідносить із назвами та функціями; у блоці «Органи чуттів» – мінікнижка з відкидними елементами, які дитина відкриває та пояснює, які функції виконують органи зору, нюху, смаку, відчуття (очі, вуха, ніс, язик і шкіра). Таке структурування дозволяє систематизувати знання та сприяє формуванню уявлень про будову тіла людини та сенсорні системи організму.

Функція інтеграції освітнього змісту спрямована на органічне поєднання валеологічного змісту з мовленнєвим, соціальним, емоційним та пізнавальним розвитком особистості дитини. Наприклад, у тематичному лепбуці «Мій здоровий день» можуть бути блоки «Режим дня», «Мої емоції», «Що я їм?», «Я відпочиваю». Дитина розміщує картки із видами діяльності у правильній послідовності режиму дня, може добирати піктограми емоцій до зображень конкретної життєвої ситуації, встановлює відповідність між зображеннями страв та різних прийомів їжі впродовж дня, безпечних та небезпечних іграшок та ін. Таким чином, у дітей формується цілісне уявлення про здоровий спосіб життя як систему взаємопов'язаних дій упродовж дня.

Лепбук інтегрується у різні види діяльності дошкільників. Наприклад, у кишеньці «Емоції» можуть бути картки із зображенням емоційних станів, які дитина називає, відтворює мімікою або добирає до певної ситуації. У блоці «Корисні звички» дитина сортує картки на дві групи: «Допомагає здоров'ю» і «Шкодить здоров'ю». У розділі «Руханка» можуть бути вкладені картки із фізичними вправами, які дитина виконує разом із педагогом або однолітками. Така організація різних видів завдань в одному лепбуці поєднує мовленнєву, рухову, ігрову, пізнавальну та інші види діяльності дітей.

Функція застосування на різних етапах навчання реалізується через використання лепбука як під час ознайомлення з новою темою, так і для її повторення чи закріплення вивченого матеріалу. Наприклад, на початковому етапі вивчення теми «Особиста гігієна» педагог відкриває кишеньку «Що потрібно для чистоти?» та демонструє предметні картки. На етапі закріплення дитина виконує вправу «Збери правильну послідовність миття рук», використовуючи рухомі елементи. На завершальному етапі – аналізує ситуаційні картки «Що буде, якщо не мити руки?», узагальнює і підсумовує знання, вивчені з теми, розповідаючи іншим.

Реалізація функції забезпечення варіативності освітньої взаємодії передбачає організацію індивідуальної, колективної роботи та їх поєднань з лепбуком. Наприклад, кожна дитина може створити власну мінікнижку «Я дбаю про своє здоров'я», вклеївши попередньо дібрані малюнки, фото тощо. У груповому форматі діти працюють над спільним лепбуком «Безпечна

поведінка», де одним із завдань є сортування карток із різними видами дорожніх знаків, інше – розподіл та пояснення зображень ситуації безпечної та небезпечної поведінки, третє – унаочнення правил користування різними видами транспорту тощо. Використання таких завдань у лепбуці сприяє формуванню конструктивної взаємодії між дітьми, умінь домовлятися про використання тих чи інших матеріалів.

Функція гнучкості змістового наповнення реалізується шляхом наявності у лепбуці різних типів завдань залежно від мети та рівня освітньої підготовленості дітей. Наприклад, у темі «Харчування» використовуються кишеньки з продуктами, картки для сортування, дидактична гра з картинками «Збери здорову тарілку», графічні ігрові завдання-лабіринти «Знайди шлях до корисної їжі», картки-загадки про овочі, фрукти, ягоди тощо. Доцільним є поєднання різнорівневих завдань у лепбуці. Таким чином, вихователь забезпечує поступовий перехід від виконання найбільш простих ігрових завдань до більш складних, базованих на аналізі, застосуванні набутих знань під час навчальних занять, бесід тощо.

Функція адаптивності до освітніх потреб означає, що лепбук можна адаптувати до конкретних потреб дітей з різним рівнем розвитку, забезпечивши таким чином індивідуалізацію формування валеологічних уявлень. Наприклад, для дітей з особливими освітніми потребами можуть використовуватись великі піктограми, контрастні кольори, сенсорні вставки, мінімальна кількість інформації на одному елементі. У кишеньці «Я почуваюся» можуть бути картки із простими символами емоцій або станів (втома, радість, тривога), які дитина вибирає та співвідносить зі своїм самопочуттям. Диференціація завдань, карток, матеріалів і блоків у лепбуці забезпечує можливість підтримки розвитку навичок самоусвідомлення, комунікації під час засвоєння валеологічного змісту. Важливо, що з одним лепбуком у різний час навчального дня можуть працювати, як діти з особливими освітніми потребами, так і діти з нейротиповим розвитком. Доцільною практикою є робота в малих групах, до складу якої входять діти різних категорій та вихователь чи інші фахівці. Такий підхід забезпечує повноцінну реалізацію інклюзивності освітнього процесу в ЗДО.

В інклюзивних групах ЗДО лепбук є універсальним засобом організації спільної діяльності дітей із різними освітніми потребами, оскільки забезпечує можливість варіювати складність завдань, спосіб подання інформації та рівень самостійності виконання. Завдяки блочній чи модульній структурі лепбука кожна дитина може взаємодіяти з одним і тим же змістом, але на доступному для неї рівні. Наприклад, під час роботи над темою «Мое здоров'я» одна дитина добирає картки із зображенням корисних продуктів, інша – групує їх за кольором або формою, а третя – пояснює, чому конкретне зображення їжі відображає користь для організму людини.

Для дошкільників із порушеннями мовлення доцільно використовувати картки-символи, предметні зображення, піктограми, мінікнижки зі картками-підказками, наочні вправи називання дій, складання коротких речень або

опис ситуацій. У кишеньці «Я відчуваю» можуть міститися картки емоцій, які дитина називає, співвідносить із власним станом або добирає до сюжетної ілюстрації. Такі вправи у лепбуці сприяють розвитку мовлення, збагаченню словника та розвитку навичок діалогічної, емоційно насиченої комунікації.

Для дітей із розладами аутистичного спектра ефективною є наявність структурованих та передбачуваних елементів лепбука, зокрема чіткі алгоритми, візуальні інструкції, покрокові картки дій, завдання з фіксованою послідовністю. Наприклад, у лепбуці можуть бути вкладки «Послідовність миття рук», «Що робити, коли засмутився?», «Мій режим дня». Дитина виконує вправу шляхом розташування карток у правильному порядку, що сприяє узагальненню знань та закріпленню навичок самообслуговування, організації поведінки та зниженню тривожності.

Для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку доцільно використовувати прості завдання на вибір, співвіднесення, сортування та впізнавання зображень. Наприклад, у блоці «Безпечне – небезпечне» дитина добирає картки до двох полів, визначивши, які предмети можуть бути небезпечними. Для вивчення теми «Особиста гігієна» можна застосовувати реалістичні зображення предметів догляду, які дитина знаходить, називає та співвідносить із відповідною дією, описує, як вона ними користується.

Для дітей із порушеннями зору та/або сенсорними труднощами можна використовувати матеріали з різною фактурою: шорсткі, м'які, об'ємні елементи, тканинні вставки, контурні зображення, тактильні символи. Наприклад, у лепбуці можна створити сенсорні картки «Корисні продукти», де овочі та фрукти виконані з різних матеріалів для розпізнавання на дотик. Для дітей 6-8-го року життя можна використовувати картки коротких слів, понять, виконаних шрифтом Брайля, тактильні лабіринти тощо.

Таким чином, у спільній діяльності дітей різних категорій технологія лепбук створює умови для розподілу ролей. Наприклад, одна дитина відкриває кишеньки, інша пояснює правила гри, третя добирає картки, четверта оцінює правильність виконання. У межах теми «Емоції та здоров'я» діти можуть спільно розігрувати ситуації допомоги, добирати емоційні реакції, обговорювати поведінку персонажів. Така взаємодія забезпечує безпосереднє залучення кожної дитини у спільну партнерську діяльність, сприяє розвитку соціальних навичок, толерантності та підтримує формування валеологічних уявлень через практичний досвід співпраці.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, лепбук як освітня технологія та педагогічний засіб містить освітній потенціал для формування валеологічних уявлень дошкільників, оскільки забезпечує не лише подання знань про здоров'я, безпеку, гігієну, харчування, емоційний стан і самопочуття, а й організовує види діяльності дитини з цим змістом. Педагогічна доцільність його використання полягає у тому, що валеологічні знання засвоюються дошкільниками не у формі індиферентного сприймання інформації, а через гру, практичні дії, різні види навчальних завдань,

моделювання ситуацій, обговорення, самооцінювання та взаємодію з іншими дітьми й дорослими.

Лепбук характеризуємо як гнучку інтегративну педагогічну технологію, що поєднує ознаки дидактичного посібника, форми організації навчального матеріалу, інтерактивного засобу та індивідуального чи колективного освітнього продукту. Його технологічність виявляється у структурованості, варіативності, можливості адаптації змісту, використанні на різних етапах освітнього процесу та спрямованості на досягнення конкретних результатів навчання.

У контексті особистісного освітнього напрямку Державного стандарту дошкільної освіти лепбук є ефективним засобом формування особистісної компетентності, оскільки сприяє формуванню знань та навичок самоусвідомлення, емоційної регуляції, піклування про фізичне й психічне здоров'я, безпечної поведінки та відповідального ставлення до себе й інших. Зміст лепбука може бути безпосередньо спрямованим на досягнення результатів навчання відповідно до складників «самоідентифікація», «психічне здоров'я», «фізичне здоров'я та безпека» особистісного освітнього напрямку, визначеного «Державним стандартом дошкільної освіти».

В умовах інклюзивного освітнього процесу технологія лепбук має істотну практичну цінність, оскільки забезпечує можливість організовувати спільну діяльність усіх дітей інклюзивної групи ЗДО на основі єдиного змісту, але з різним рівнем складності навчальних завдань, способом подання інформації та характером участі кожної дитини. Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності використання валеологічних лепбуків в інклюзивних групах ЗДО та розробленні методичних рекомендацій щодо їх адаптації для різних категорій дошкільників.

### **Література**

1. Закон України «Про дошкільну освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2024, № 42, ст. 258. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення 21.04.2026).
2. Кабінет Міністрів України. Постанова «Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти» від 26 листопада 2025 р. № 1557. Київ, 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#n127> (дата звернення 21.04.2026).
3. Коломоєць Т. Г., Мішеніна А. В. Лепбук як засіб соціалізації дошкільників у системі освіти сталого розвитку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Випуск 3 (38). С. 120-127.
4. Пляцок А. О., Олійник В. В. Використання технології «лепбук в роботі з дошкільниками. Навчально-методичний посібник. Вінниця: КУ «ММК», 2017. 45 с.

5. Ринчовська Т., Соломонюк С. Лепбук для реалізації ідей сталого розвитку. Дошкільне виховання. 2018. №3. С. 30-33.
6. Янкович О. І., Гичка В. П. Педагогічні технології в закладі дошкільної освіти: реальність чи вимисел учених? *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2020. Вип. 1 (46). С. 148–152.*
7. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2020. 290 с.

### References

1. *Pro doshkilnu osvitu* [On Preschool Education], No. 3788-20. (2024). Verkhovna Rada Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> [In Ukrainian].
2. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2025). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity* [On approval of the State Standard of Preschool Education], No. 1557. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#n127> [In Ukrainian].
3. Kolomoiets, T. H., Mishenina, A. V. (2018) Lепbuk yak zasib sotsializatsii doshkilnykiv u systemi osvity staloho rozvytku [Lapbook as a Means of Preschoolers' Socialization in the System of Education for Sustainable Development]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriiia «Pedahohichni nauky» – Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko National Pedagogical University Bulletin. Series: Pedagogical Sciences, vol. 3(38), 120–127* [In Ukrainian]
4. Pliatsok, A. O., Oliinyk, V. V. (2017) *Vykorystannia tekhnolohii «lepbuk» v roboti z doshkilnykamy* [Use of Lapbook Technology in Work with Preschool Children]. Vinnytsia: KU “MMK” [In Ukrainian].
5. Rynchkovska, T., Solomoniuk, S. (2018) Lепbuk dlia realizatsii idei staloho rozvytku [Lapbook for the Implementation of Sustainable Development Ideas]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool Education, 3, 30–33* [In Ukrainian].
6. Yankovych, O. I., Hychka, V. P. (2020) Pedahohichni tekhnolohii v zakladi doshkilnoi osvity: realist chy vymysel uchenykh? [Pedagogical Technologies in Preschool Education Institutions: Reality or Scientists' Fiction?]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, vol. 1(46), 148–152* [In Ukrainian].
7. Yankovych, O. I., Kuzma, I. I. (2020) *Osvitni tekhnolohii u pochatkovii shkoli* [Educational Technologies in Primary School]. Ternopil: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University [In Ukrainian].

УДК 37.013.34:004.89

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.329>

**Вікторія САВІЦЬКА**

*кандидат педагогічних наук*

*провідний науковий співробітник*

*Західноукраїнський національний університет*

*м. Тернопіль, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9438-1734>*

## **ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УКРАЇНЦІВ**

**Анотація.** У статті розглянуто проблему забезпечення національної стійкості українців в умовах глобальної мобільності та вимушеної міграції, зумовленої безпековими викликами. Обґрунтовано роль освіти як ключового механізму підтримки національної ідентичності, соціальної згуртованості та розвитку людського капіталу. Проаналізовано сучасні наукові підходи до дослідження національної стійкості, цифрової трансформації освіти та освітніх аспектів міграції. Визначено вплив цифрових технологій на трансформацію освітнього середовища, формування ідентичності та розвиток транснаціональних зв'язків українських мігрантів. Окреслено основні виклики глобальної мобільності (втрата людського капіталу, ослаблення зв'язку з національною освітою, демографічні дисбаланси, дефіцит кваліфікованих кадрів). Встановлено, що сучасна цифрова екосистема забезпечує нові можливості для підтримки національної стійкості українських мігрантів на основі використання цифрових освітніх практик: 1) онлайн-освіти та дистанційного навчання для здобуття знань українською мовою та збереження культурної ідентичності; 2) соціальних мереж та освітніх спільнот – обмін досвідом і формування мереж підтримки; 3) цифрового сторителінгу і контент-мейкінгу – репрезентація української культури в глобальному медіапросторі; 4) електронних бібліотек та освітніх ресурсів для доступу до національного освітнього контенту; 5) онлайн-менторства та вебінарах для передачі знань і професійного досвіду в умовах дистанційної взаємодії; 6) цифрових платформ громадської та культурної активності для соціальної залученості мігрантів і зміцненню їхнього зв'язку з Батьківщиною. Підсумовано, що цифрові освітні

---

© Вікторія Савіцька, 2026

практики є важливим інструментом збереження культурної ідентичності, розвитку освітнього потенціалу та інтеграції українців у глобальний простір із одночасним збереженням зв'язку з Батьківщиною.

**Ключові слова:** цифровізація, міграція, глобальна мобільність, національна ідентичність, стійкість, цифрові освітні практики.

**Viktoriiia SAVITSKA**

*PhD in Pedagogy*

*Senior Research Fellow*

*West Ukrainian National University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9438-1734>*

## **DIGITAL EDUCATIONAL PRACTICES AS A MEANS OF ENSURING NATIONAL RESILIENCE IN THE CONTEXT OF GLOBAL MOBILITY OF UKRAINIANS**

**Abstract.** The article examines the problem of ensuring the national resilience of Ukrainians in the context of global mobility and forced migration caused by security challenges. The role of education is substantiated as a key mechanism for supporting national identity, social cohesion, and the development of human capital. Contemporary scientific approaches to the study of national resilience, the digital transformation of education, and the educational aspects of migration are analyzed. The impact of digital technologies on the transformation of the educational environment, identity formation, and the development of transnational connections among Ukrainian migrants is identified. The main challenges of global mobility are outlined, including the loss of human capital, weakening of ties with national education, demographic imbalances, and a shortage of qualified professionals.

It is established that the modern digital ecosystem provides new opportunities for supporting the national resilience of Ukrainian migrants through the use of digital educational practices: (1) online and distance learning for acquiring knowledge in Ukrainian and preserving cultural identity; (2) social networks and educational communities for exchanging experience and building support networks; (3) digital storytelling and content creation for representing Ukrainian culture in the global media space; (4) electronic libraries and educational resources for access to national educational content; (5) online mentoring and webinars for knowledge transfer and professional interaction in a дистанційне environment; (6) digital platforms for civic and cultural engagement to enhance migrants' social participation and strengthen their connection with the homeland. It is concluded that digital educational practices serve as an important tool for preserving cultural identity, developing educational

potential, and integrating Ukrainians into the global space while maintaining strong ties with their homeland.

**Keywords:** digitalization, migration, global mobility, national identity, resilience, digital educational practices.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах глобальної мобільності населення, зокрема вимушеної міграції українців, зумовленої, передусім, безпековими викликами, особливої актуальності набуває проблема збереження та розвитку національного людського капіталу. Освіта у цьому контексті є не лише інструментом передачі знань, а й ключовим механізмом підтримки національної ідентичності, соціальної згуртованості та інтелектуального потенціалу суспільства. Адже саме освіта серед вимушених мігрантів, особливо в контексті повномасштабної російсько-української війни [Смолянук, 2018], займає незаперечне місце у формуванні колективної ідентичності серед осіб, розсіяних внаслідок міграції [Witenstein & Saito, 2015, p.118; Рорук, 2023, p.72].

У контексті глобалізації роль освіти у формуванні національної ідентичності стала більш критичною, ніж будь-коли. Українці, які з огляду на соціально-економічні та безпекові виклики опинилися в різних куточках світу, перебувають під впливом місцевих традицій країни перебування та глобальної культури, потребують інноваційних освітніх рішень, які дадуть їм змогу орієнтуватися в цих подвійних впливах. Як доцільно зазначає С. Панді, освіта є інструментом індивідуального та національного розвитку, визнаючи, що сильна національна ідентичність є важливою для сприяння згуртованому суспільству [Pandey, 2021]. Історично сформувалося так, що українська освіта є платформою для сприяння національній єдності під час боротьби за незалежність та в період після здобуття незалежності. З огляду на це, важливо визначити, як сучасна освіта, посеред швидких технологічних та глобальних змін, а також в умовах вимушеної міграції українців, продовжує формувати національність та ідентичність закордонного українства.

Цифрова ера значно змінила процес освіти та формування національної ідентичності. Інноваційні технології та цифрові медіа стали невід'ємною частиною освіти загалом та розвитку особистого ставлення до низки національних проблем зокрема. Сьогодні цифрові технології та мережа Інтернет є інноваційним динамічними засобами освіти, які знайомлять суспільство з широким спектром різноманітних матеріалів, серед яких і ті, які мають потенціал для підтримки власної національної стійкості та ідентичності в умовах міграції.

Використання цифрових освітніх практик у цьому контексті дає змогу компенсувати втрати людського капіталу, підтримувати мотивацію українців до повернення на Батьківщину. Науковий інтерес до цієї теми зумовлений необхідністю системного аналізу ролі цифрових технологій у розвитку стійких освітніх стратегій, що забезпечують адаптацію держави до глобальних викликів та мобільності громадян. Таким чином, дослідження цифрових освітніх практик

як інструменту формування національної стійкості та прагнення українців до повернення в Україну стає критично важливим для визначення ефективних політик, які поєднують розвиток людського капіталу, технологічні інновації та соціальну інтеграцію в умовах сучасної глобалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика збереження національної стійкості в умовах глобальної міграції набуває особливої актуальності в умовах повномасштабної російсько-української війни. Так, сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці зосереджують увагу на: питаннях національної стійкості, безпеки та реагування на сучасні виклики, які розглядаються крізь призму системного та безпекового підходів [Князева та співавт., 2025; Резнікова, 2018; Резнікова, 2022; Смолянук, 2018]; ролі освіти у формуванні соціальної згуртованості, національної ідентичності та адаптаційного потенціалу особистості в умовах глобалізації [Pandey, 2021]; впливі цифрового суспільства на трансформацію соціальних взаємодій і освітніх процесів [Van Dijk, 2023]. Ведучи пошук інноваційних шляхів та освітніх практик у контексті міграційних процесів і мобільності, науковці аналізують освітні стратегії діаспор, виклики та пріоритети освітньої політики щодо мігрантів [Порук, 2023; Mathew, Martin, 2025]; вплив освітнього середовища на формування ідентичності та досвіду різних соціальних груп, зокрема в умовах транскультурної взаємодії [Witenstein, Saito, 2015]; роль сімейного та мовного середовища у навчанні мігрантів і збереженні їхньої культурної ідентичності [Elmerrakchi, 2023]. Окремий напрям досліджень становлять теоретичні і практичні засади цифрового навчання, а також на його ролі у формуванні освітнього середовища [Гулай та співавт., 2023]; проблема цифрової трансформації освіти, інноваційних педагогічних підходів та розвитку освітніх екосистем у контексті концепції Education 5.0 [Naraidoo et al., 2024]. Водночас, попри наявність значної кількості досліджень, присвячених цифровим освітнім практикам, національній стійкості та освітнім аспектам міграції, недостатньо розкритим залишається питання їхнього комплексного поєднання як інструменту забезпечення національної стійкості українців в умовах глобальної мобільності та вимушеної міграції.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та аналіз цифрових освітніх практик як інструменту забезпечення національної стійкості українців в умовах глобальної мобільності, а також у визначенні їхнього потенціалу для підтримки національної ідентичності, культурної взаємодії та освітньої інтеграції закордонного українства.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному світі, який стає все більш взаємопов'язаним, національність та почуття приналежності стали центральними поняттями психологічної та соціальної інтеграції молодого покоління, переважно тих, хто належить до мігрантів та діаспори. В епоху глобальної міграції швидкий розвиток цифрових технологій докорінно змінив процес

збереження національної стійкості та ідентичності. Взаємозв'язок міграції, національної стійкості, ідентичності та інформаційних технологій став стрімко розвивається дослідницькою сферою.

Глобалізація медіа, онлайн-технологій та міграційних потоків змінила те, як люди сприймають, дотримуються культури та цінностей власної країни, а також національних символів. Українці за кордоном є однією з таких груп населення. Існує кілька чинників, що визначають їхню ідентичність, оскільки є країна походження, країна перебування, цифровий простір та політичний простір, в якому вони існують [Резнікова, 2018].

Вплив цифрової трансформації на національні кордони та державний суверенітет є складним та суперечливим, де одночасно відбуваються посилення та розмивання. Замість того, щоб шукати остаточну відповідь, корисніше усвідомити її парадоксальну динаміку. Так, Л. Мет'ю (L. Mathew) та Ф. Мартін (F. Martin) ілюструють це на прикладі діаспорних спільнот, де «національна мережа» є одночасно проникною для транснаціональних потоків і національно обмеженою культурною єдністю [Mathew, Martin, 2025].

З появою глобалізації в світі, а для України з повномасштабною російсько-українською війною, рух мігрантів посилюється і перетнув кордони, а питання національної стійкості та ідентичності стали дедалі більш актуальним у сучасному суспільстві. Сучасна глобальна мобільність українців зумовлює низку критичних викликів для держави та суспільства:

1) втрата кваліфікованих кадрів (brain drain) – значна частина висококваліфікованих фахівців залишає країну у пошуках безпеки, стабільного доходу та професійного розвитку;

2) втрата зв'язку з національною освітою та культурою – віддалене проживання за кордоном зумовлюють ослаблення мовної та культурної ідентичності, а також зменшення залученості у національні процеси;

3) демографічний дисбаланс – масова міграція молодого працездатного населення загострює проблему старіння населення та нестачі кадрів у ключових сферах економіки;

4) недостатня кількість STEM-фахівців у стратегічних галузях – через війну та економічні виклики, країна стикається з ризиком недостатності компетентних фахівців для відновлення та розвитку високотехнологічних секторів економіки.

Саме ці виклики роблять критично важливим пошук інноваційних освітніх практик, які дають змогу підтримувати розвиток людського капіталу в умовах мобільності та зміцнювати національну стійкість. Наприклад, окреслимо взаємозв'язок між глобальною мобільністю українців та можливостями інноваційних освітніх практик для пом'якшення цих викликів (таблиця 1).

Таблиця 1.

## Зв'язок цифрових практик та глобальної мобільності українців

Виклик глобальної мобільності	Інноваційні освітні практики	Вплив на національну стійкість
Витік кваліфікованих кадрів	Онлайн-перекваліфікація	Залучення кадрів до віддаленої роботи для українських компаній
Втрата зв'язку з національною освітою	Віртуальні класи, вебінари	Підтримка національної ідентичності та мови
Демографічний дисбаланс	Мобільні навчальні застосунки	Рівний доступ до освіти у віддалених регіонах, стимул до залишення в країні
Нестача STEM-фахівців	Віртуальні лабораторії	Підготовка кадрів для стратегічних галузей економіки

З огляду на це, можемо стверджувати, що у формуванні соціальної, культурної та національної ідентичності людей, особливо молоді, яка є майбутнім будь-якої нації, освіта відіграє життєво важливу роль. У контексті України, яка характеризується культурним та етнічним різноманіттям – освіта є засобом сприяння національній інтеграції, зберігаючи унікальну ідентичність. Водночас, зі зростанням глобального впливу та вимушеної міграції українців, освіта повинна балансувати між міжнародним впливом та зміцненням національної свідомості. Освіта, незалежно від того, чи надається вона у формальному чи неформальному середовищі, відмінному від домінуючої культури, може об'єднати різні покоління мігрантів навколо спільних кодів, пов'язаних з їхньою Батьківщиною. Цей процес сприяє ідеалізації Батьківщини та побудові ностальгічної структури, дозволяючи людям об'єднатися навколо спільних елементів, таких як історія, культура, мова та релігія. Отже, такі наративи інтегрують мову мігрантів та діаспори в освіту. У цьому плані освіта рідною мовою або навчання рідною мовою відіграє вирішальну роль у розвитку свідомості мігрантів та діаспори [Elmeirakchi, 2023]. Дійсно, люди чітко відокремлюють себе від домінуючого суспільства та реконструюють власну ідентичність у межах «іншості», насамперед на основі матеріального носія рідної мови, яку вони вивчають або використовують.

З іншого боку, освітні та культурні ініціативи для мігрантів загалом та в межах їхніх сформованих громад, сприяють більш плавній та поступовій інтеграції в приймальне суспільство. Цифрові технології та медіа-можливості в цьому контексті дають змогу мігрантам інтегруватися в приймаюче суспільство, зберігаючи власні культурні цінності, брати участь в діаспорі та створювати транснаціональні «мережеві суспільства» [Van Dijk, 2020]. Сьогодні цифрова культура створює нові соціокультурні парадигми та цінності. Віртуальне

спілкування, яке є невід'ємною складовою сучасної цифрової трансформації суспільства, спричинює руйнування традиційних способів самоідентифікації.

Сучасне суспільство формується «розвиненою цифровою інфраструктурою», що характеризується взаємопов'язаними пристроями, системами та технологіями, які обробляють, зберігають та передають величезні обсяги даних [Гулай, et al., 2023]. У цій цифровій екосистемі виникає нова форма освітньо-культурного нарративу, яка спершу розвивалася за допомогою традиційних медіа, а сьогодні активно підтримується соціальними мережами та цифровими платформами. Сучасні цифрові технологія не є ні нейтральним каналом, ні передавачем соціальної комунікації та освітньо-культурних нарративів, а агентом, який співформує зміст, опосередковує та матеріалізує подальші трансформації.

Поява Web 2.0 і соціальних медіа радикально змінила способи поширення освітніх та культурних нарративів, стимулюючи інтерактивну взаємодію та динамічний цифровий сторителінг. Зростання кількості «просьюмерів» [Naraidoo, et al., 2024] – осіб, які одночасно створюють і споживають контент – дозволило значно розширити цифрове освітнє середовище, зокрема й серед мігрантів. Це особливо важливо для українських мігрантів, які завдяки сучасним цифровим технологіям, соціальним мережам та онлайн-освітнім платформам обмінюються досвідом, культурною ідентичністю та знаннями, долаючи соціальні, культурні та географічні бар'єри.

Відтак, можемо стверджувати, що освіта відіграє життєво важливу роль у збереженні культурної та історичної пам'яті та її передачі майбутнім поколінням. Особливо для мігрантських груп освіта є ключовою для підтримки кодів ідентичності та спогадів, які вони приносять у нове середовище, забезпечуючи їхню передачу наступним поколінням. Порушення фізичного простору на основі комунікаційних технологій привернуло увагу до цифрової сфери. Так, комунікація, солідарність та освіта, здебільшого формується спільними маркерами ідентичності, такими як батьківщина, мова, релігія та культура. Ці маркери не лише позиціонують українських мігрантів щодо домінуючої культури, а й посилюють їхнє почуття належності до Батьківщини.

Українські мігранти, які об'єднуються за допомогою цифрових освітніх практик навколо спільних кодів, пов'язаних з їхньою Батьківщиною, долають традиційні обмеження фізичної місцевості, позиціонуючи себе як агентів «глобальної культури» [Резнікова, 2022]. Цифрові освітні практики на основі цифрових ресурсів мають потенціал для створення діаспорних освітніх просторів, формуючи віртуальні групи, зосереджені навколо спільних кодів, відмінних від домінуючої культури.

Для мігрантських та діаспорних спільнот цифрові технології сприяють транснаціональному зв'язку. Як доцільно стверджують О. Гулай та співавтори, Інтернет зменшує часові та просторові обмеження, даючи змогу міграційним та діаспорним групам створювати спільні віртуальні простори [Гулай, et al., 2023].

Сучасна цифрова екосистема відкриває нові можливості для підтримки національної стійкості українських мігрантів та діаспори на основі цифрових освітніх практик, що дають змогу зберігати культурну ідентичність, обмінюватися знаннями та інтегруватися у глобальний освітній простір. Ключовими цифровими освітніми практиками, які сприяють цьому процесу, є:

1) онлайн-освіта та дистанційне навчання – використання платформ MOOC (Coursera, edX, Prometheus) та українських онлайн-університетів дає змогу здобувати знання українською мовою, підтримувати національну самосвідомість та зберігати зв'язок із культурною спадщиною;

2) соціальні мережі та освітні спільноти – групи у Facebook, Instagram, Telegram, Discord дають змогу українським мігрантам обмінюватися досвідом, професійними знаннями та освітніми ресурсами, створюючи спільноти підтримки та солідарності;

3) цифровий сторителінг і контент-мейкінг – створення та публікація відео, подкастів і блогів про українську культуру, історію та традиції на платформах YouTube та інших медіа сприяє збереженню культурної ідентичності у глобальному медіапросторі;

4) електронні бібліотеки та освітні ресурси – доступ до української літератури, підручників та наукових праць на основі електронних бібліотек забезпечує можливість навчання рідною мовою та підтримує національну освітню ідентичність;

5) онлайн-менторство та вебінари – використання платформ Zoom, Google Meet та Microsoft Teams для проведення професійних і освітніх зустрічей дає змогу транслювати та передавати знання і досвід, підтримуючи освітні спільноти українців за кордоном;

6) цифрові платформи для громадської та культурної активності – форуми, петиції та волонтерські платформи дають змогу забезпечувати соціальну активність українських мігрантів, зміцнювати зв'язок із Батьківщиною та сприяють формуванню національної стійкості.

Таким чином, інтеграція сучасних цифрових освітніх практик створює середовище, яке дає змогу українським мігрантам підтримувати національну ідентичність, обмінюватися знаннями та досвідом, а також ефективно інтегруватися у глобальний освітній та професійний простір із одночасним збереженням національної стійкості та прагнення повернення додому.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Цифрові технології глибоко вплинули на сучасні суспільства, пропонуючи безпрецедентний спектр можливостей для мігрантських та діаспорних спільнот зберігати власну ідентичність та національну стійкість. Злиття цифрових технологій та освітніх практик формує новий соціокультурний простір, у якому українці за кордоном в умовах глобальної мобільності взаємодіють у цифровому середовищі, конструюючи та переосмислюючи власну національну ідентичність. Використання різноманітних онлайн-платформ дає змогу долати традиційні географічні та соціокультурні межі, забезпечуючи збереження

культурної приналежності та підтримку зв'язку з національним середовищем. Цифрова трансформація освіти змінює не лише способи здобуття знань, а й впливає на формування національної самосвідомості, посилюючи взаємозв'язок між індивідуальною ідентичністю та соціальними практиками у глобалізованому світі. Таким чином, сучасні цифрові освітні практики стають ключовим інструментом підтримки національної стійкості українців у глобальному контексті мобільності, забезпечуючи збереження культурної ідентичності, національної стійкості, формування спільнот підтримки та ефективну інтеграцію в різні освітні та професійні простори світу з одночасним збереженням національної ідентичності.

### Література

1. Гулай О., Кабак В., Герасимчук Г. Засоби та технології цифрового навчання: теоретичний та практичний аспекти: монографія. Луцьк: ЛНТУ, 2023. 160 с.
2. Князева О. В., Іжа М. М., Дядюра К. О., Пахомова Т. І., Домашевська К. О. Стійкість до небезпечних викликів: український та європейський контекст: навч. посібник. Одеса: НУ «Одеська політехніка», 2025. 175 с.
3. Резнікова О. О. Забезпечення національної безпеки і національної стійкості: спільні риси і відмінності. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософсько-політологічні студії*. 2018. № 19. С. 170–175.
4. Резнікова О. О. Національна стійкість в умовах мінливого безпекового середовища: монографія. Київ: НІСД, 2022. 532 с.
5. Смолянчук В. Ф. Системні засади національної безпеки України. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2018. Вип. 2 (37). С. 107–126.
6. Elmerrakchi F. Mother tongue and learning in migrant households. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*. 2023. № 97. С. 11–16.
7. Mathew L., Martin F. Gender and education mobilities in China and India: towards an inter-Asia comparative framework. *Inter-Asia Cultural Studies*. 2025. Vol. 26 (2). P. 231–253.
8. Naraidoo S., Doargajudhur M., Hosanoo Z., et al. Navigating the pedagogical innovation and digital transformation landscape in the education 5.0 era. In: G. Chemsî, I. Elimadi, M. Sadiq, et al. (eds.). *Teaching and Assessment in the Era of Education 5.0*. Hershey, PA: IGI Global, 2024. P. 1–23.
9. Pandey S. The role of education in nation building: perspectives from Indian youth. *Journal of Educational Studies*. 2021. Vol. 45, No. 2. P. 201–215.
10. Popyk A. The priorities and challenges of diaspora education policies in Poland and Lithuania. *SMPP*. 2023. Vol. 49. P. 71–92.
11. Van Dijk J. The network society. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2023. 315 p.

12. Witenstein M. A., Saito L. Exploring the educational implications of the third space framework for transnational Asian adoptees. *Berkeley Review of Education*. 2015. Vol. 5 (2). P. 117–136.

### References

1. Hulai, O., Kabak, V., & Herasymchuk, H. (2023). *Zasoby ta tekhnologii tsyfrovoho navchannia: teoretychnyi ta praktychnyi aspekty: monohrafiia* [Tools and technologies of digital learning: Theoretical and practical aspects]. Lutsk: LNTU [In Ukrainian].
2. Kniazieva, O. V., Izha, M. M., Diadiura, K. O., Pakhomova, T. I., & Domashevskaya, K. O. (2025). *Stiikist do nebezpekovykh vyklykiv: ukrainskyi ta yevropeyskyi kontekst* [Resilience to security challenges: Ukrainian and European context]. Odesa: NU «Odeska politekhnika» [In Ukrainian].
3. Reznikova, O. O. (2018). Zabezpechennia natsionalnoi bezpeky i natsionalnoi stiikosti: spilni rysy i vidminnosti [Ensuring national security and national resilience: Common features and differences]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya: Filosofska-politohichni studii*, (19), 170–175 [In Ukrainian].
4. Reznikova, O. O. (2022). *Natsionalna stiikist v umovakh minlyvoho bezpekovoho seredovyshcha* [National resilience in a changing security environment]. Kyiv: NISD [In Ukrainian].
5. Smolianiuk, V. F. (2018). Systemni zasady natsionalnoi bezpeky Ukrainy [Systemic foundations of national security of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Iurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho»*, 2(37), 107–126 [In Ukrainian].
6. Elmerrakchi, F. (2023). Mother tongue and learning in migrant households. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, (97), 11–16.
7. Mathew, L., & Martin, F. (2025). Gender and education mobilities in China and India: Towards an inter-Asia comparative framework. *Inter-Asia Cultural Studies*, 26(2), 231–253.
8. Naraidoo, S., Doargajudhur, M., Hosanoo, Z., et al. (2024). Navigating the pedagogical innovation and digital transformation landscape in the education 5.0 era. In G. Chemsî, I. Elimadi, M. Sadiq, et al. (Eds.), *Teaching and assessment in the era of Education 5.0* (pp. 1–23). IGI Global.
9. Pandey, S. (2021). The role of education in nation building: Perspectives from Indian youth. *Journal of Educational Studies*, 45(2), 201–215.
10. Popyk, A. (2023). The priorities and challenges of diaspora education policies in Poland and Lithuania. *SMPP*, 49, 71–92.
11. Van Dijk, J. (2023). *The network society*. Sage Publications.
12. Witenstein, M. A., & Saito, L. (2015). Exploring the educational implications of the third space framework for transnational Asian adoptees. *Berkeley Review of Education*, 5(2), 117–136.

УДК 378.147:37.013.42:37.015.3

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.339>

**Олег СТЕЛЬМАХ**

аспірант

*Тернопільський національний педагогічний університет*

*ім. Володимира Гнатюка*

*м. Тернопіль, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2464-2644>*

## **РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

**Анотація.** Засоби міждисциплінарної інтеграції виступають важливими інструментами формування педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання. Педагогічні умови в рамках дослідження розглядаються як комплекс заходів, спрямованих на поєднання змісту, методів та форм навчання з різних дисциплін для формування цілісних знань та умінь майбутніх педагогів професійного навчання вирішувати конфлікти, урахувати інтереси усіх здобувачів освіти, дотримуватись правил педагогічної етики. Обґрунтовано основні вектори для виокремлення педагогічних умов розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання засобами міждисциплінарної інтеграції, що охоплюють: узгодженість робочих навчальних програм, активне застосування інтерактивних технологій, орієнтацію на майбутню професійну діяльність та створення єдиного толерантного освітнього простору; запровадження інтегрованого підходу до розвитку педагогічної толерантності; реалізація інноваційних технологій та методу кейсів; використання інтерактивних освітніх методів; розробка тренінгів з розвитку емпатії; застосування рефлексивних практик для глибокого аналізу майбутніх педагогів професійного навчання власних поведінкових патернів. Підкреслено, що засоби міждисциплінарної інтеграції дозволяють суттєво оптимізувати освітній процес та сприяють стійкому розвитку толерантного світобачення в здобувачів освіти. Застосування засобів міждисциплінарної інтеграції як основи для виокремлення педагогічних умов розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання передбачає

© Олег Стельмах, 2026

побудову освітнього процесу у ЗВО за принципом «комплексування» навчання. При цьому педагогічні умови мають бути спрямовані на розробку наскрізних тем та інтегрованих модулів, що усувають дублювання матеріалу та створюють єдину логічну структуру освітнього процесу для розвитку толерантності майбутніх педагогів професійного навчання.

**Ключові слова:** педагогічні умови, педагогічна толерантність, міждисциплінарна інтеграція, освітнє середовище, професійна підготовка, майбутні педагоги професійного навчання.

**Oleh STELMAKH**

*Postgraduate Student*

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

*Ternopil, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2464-2644>*

## **THE ROLE OF PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TOLERANCE OF FUTURE VOCATIONAL TEACHERS BY MEANS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION**

**Abstract.** Means of interdisciplinary integration serve as important tools for developing pedagogical tolerance in future vocational education teachers. In this study, pedagogical conditions are considered as a set of measures aimed at integrating the content, methods, and forms of teaching from different disciplines to develop comprehensive knowledge and skills in future vocational education teachers, enabling them to resolve conflicts, consider the interests of all learners, and adhere to the principles of pedagogical ethics.

The main vectors for identifying pedagogical conditions for the development of pedagogical tolerance of future vocational education teachers through interdisciplinary integration are substantiated. These include: alignment of curricula, active use of interactive technologies, orientation toward future professional activity, and the creation of a unified tolerant educational environment; implementation of an integrated approach to the development of pedagogical tolerance; application of innovative technologies and the case method; use of interactive teaching methods; development of empathy training; and application of reflective practices for deeper analysis by future vocational education teachers of their own behavioral patterns.

It is emphasized that interdisciplinary integration tools significantly optimize the educational process and contribute to the sustainable development of a tolerant worldview among students. The use of interdisciplinary integration as a basis for

defining pedagogical conditions for the development of pedagogical tolerance in future vocational education teachers involves structuring the educational process in higher education institutions according to the principle of integrated («comprehensive») learning. At the same time, pedagogical conditions should focus on designing cross-cutting themes and integrated modules that eliminate content duplication and create a coherent logical structure of the educational process aimed at fostering tolerance in future vocational education teachers.

**Keywords:** pedagogical conditions, pedagogical tolerance, interdisciplinary integration, educational environment, professional training, future vocational education teachers.

**Постановка проблеми.** Нові тенденції суспільного розвитку зумовлюють динаміку вимог щодо компетентностей сучасних педагогів професійного навчання. Стрімкий інформаційний розвиток потребує вдосконалення системи професійного навчання та передбачає сформованості низки значущих особистісних якостей, серед яких вагоме місце посідає педагогічна толерантність. Як складний феномен у структурі професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання вона увиразнюється у здатності будувати професійну комунікацію з точки зору дотримання правил ненасильницького спілкування, норм педагогічної етики та поваги до усіх проявів Инакшості. Очевидно, що розвиток педагогічної толерантності потребує створення низки педагогічних умов, які б спирались на зміст освіти та сповна використовували його потенціал. Вагоме місце серед дидактичних засобів в цьому контексті належить міждисциплінарній інтеграції. Виникає необхідність проаналізувати сутність категорії «педагогічні умови», щоб визначити орієнтири для виокремлення таких умов у межах нашого дослідження.

Загалом, педагогічні умови необхідно розуміти як обставини, за яких структурні елементи освітнього процесу представлені в оптимальному форматі взаємозв'язку, що дозволяє забезпечити атмосферу плідної взаємодії між учасниками освітнього процесу та сприяє ефективності викладання та методології, а також результативності освітньої стратегії. Серед плеяди сучасних науковців популярною є градація основних педагогічних умов на такі групи: інформаційні, що об'єднують змістовно- когнітивні аспекти освітнього процесу; технологічні, до яких належать засоби, форми, прийоми, методи та способи організації навчальної діяльності; а також психолого-педагогічні умови, що включають аспекти комунікації, поведінкових патернів, психологічних засад освітнього процесу. Примітно, що педагогічні умови можуть стосуватися методів, змісту, організаційних форм, матеріального і науково-методичного забезпечення педагогічного процесу, або ж репрезентувати основні вимоги до організації педагогічного процесу. Особливої уваги потребує визначення ролі педагогічних умов у розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання засобами міждисциплінарної інтеграції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Напрацювання у сфері педагогіки толерантності та міжпредметної інтеграції реалізовані низкою

вчених. Так, С. Янг та ін. [Yang, 2019, С. 5628–5635] звертають увагу на такі ключові напрямки формування толерантності, як конкретизація ціннісних орієнтацій, формування теоретичного підґрунтя про сутність та історичні форми толерантності, розвиток умінь та навичок толерантної взаємодії. У працях О. Єжової [Єжова, 2014, С. 39–43], Є. Хрикова [Хриков, 2011, С. 11–15], А. Литвин, О. Мацейко [Литвин & Мацейко, 2013, С. 43–63] досліджено варіативність практичного інструментарію виокремлення педагогічних умов міжпредметної інтеграції щодо індивідуалізації навчання в аспектах формування низки компетенцій. Як стверджується в публікаціях І. Волощук, А. Вакуліної [Волощук & Вакуліна, 2020, С. 20–25], трансформація освітніх підходів передбачає інтенсивний професійний розвиток педагогів, опанування ними навичок інноваційного навчання. Вивчаючи окремі аспекти толерантної поведінки Т. Шмоніна, І. Глухов [Шмоніна & Глухов, 2011, С. 65–69] окреслюють можливості проєктного навчання для розвитку соціальних комунікацій – роботи в команді, лідерства, критичного мислення. Тоді як В. Гуту, І. Богхан [Gutu & Boghian, 2019] акцентують на необхідності забезпечення належних педагогічних умов в освітньому процесі, адже саме вони виступають основою для реалізації авторських інновацій.

У наукових напрацюваннях Ф. Хуан, Д. Корнел [Huang & Cornell, 2021, С. 338–405] проаналізовано ключові підходи до формування толерантності в майбутніх педагогів, які передбачають актуалізацію проблемно-орієнтованих методів навчання, організацію проблемних дискусій та рефлексії. Актуальною у рамках проблематики даного дослідження є наукова позиція М. Сокол та ін. [Sokol, 2021] щодо розгляду аспектів формування толерантності на основі впровадження когнітивного критерію, що об'єднує прагнення емпатії та беззаперечного приймання індивідуальності іншого, відсутність агресивності та категоричності, резильєнтність та уміння знаходити спільну мову з різними людьми, прагнення до конструктивної комунікації.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що переважна частина досліджень зосереджена на загальних питаннях з визначення поняття педагогічних умов, організації освітнього середовища та феномену педагогічної толерантності. Водночас проблематиці створення педагогічних умов розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійної професійного навчання засобами міждисциплінарної інтеграції, що обґрунтовує необхідність подальшого наукового осмислення. Актуальність проблеми й недостатній рівень її наукової розробки зумовили вибір теми запропонованої статті.

**Мета статті** полягає в аналізі сутності поняття «педагогічні умови» та виокремленні ключових орієнтирів для визначення педагогічних умов розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання засобами міждисциплінарної інтеграції.

**Виклад основного матеріалу.** Перш за все необхідно звернути увагу на саму дефініцію «педагогічні умови». Поняття «умови» трактується «Великим тлумачним словником сучасної української мови» [Великий тлумачний словник

сучасної української мови, 2009] як обставина першочергової необхідності, що робить можливою реалізацію чого-небудь, сприяє чомусь. Таке визначення вбачається доволі інформативним та набуває більш детального тлумачення у «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» [Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006], де умови розглядаються як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що детермінує розвиток певного психічного явища або процесу.

У наведеному вище визначенні особлива роль належить таким значущим властивостям, як зовнішній та внутрішній характер умов, потенціал їх впливу на формування компетентностей педагога, необхідність зауваження людського чинника. Щодо дослідження освітньої проблематики дефініція «умов» деталізується через призму педагогічного процесу та трансформується у «педагогічні умови». Так, «Словником-довідником з професійної педагогіки» [Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006] цей феномен детерміновано як певні обставини, що визначають повноту реалізації цілісного педагогічного процесу професійної підготовки фахівців. У цьому форматі пояснення дефініції акцент зміщується на цілісність і продуктивність педагогічного процесу.

Дослідник А. Литвин [Литвин, 2022] під педагогічними умовами пропонує розуміти систему об'єктивних потенцій змісту методів навчання, матеріальних можливостей та організаційних форм їх реалізації, що в сукупності спроможні забезпечити успішну реалізацію поставлених цілей. Така наукова позиція значно розширює перелік можливих педагогічних умов, зосереджуючи увагу на необхідності їх об'єктивності та відтворюваності. Разом із тим, Є. Хриков [Хриков, 2011, С. 11–15] трактує поняття педагогічних умов як взаємопов'язану множину зовнішніх особливостей та внутрішніх параметрів функціонування, яка гарантує високий рівень результативності освітнього процесу. Під педагогічними умовами Т. Вдовичин [Вдовичин, 2013, С. 225–229] розуміє вибір конкретних методів, комплементарних змісту і завданням освітнього процесу, з максимальним урахуванням при цьому індивідуальних особливостей майбутніх педагогів. Разом з тим Е. Тангіров [Tangirov, 2022, С. 247–250] актуалізує предмет дослідження як обґрунтовану організацію навчального середовища, комунікації, мотивації тощо.

Педагогічні умови доцільно розглядати як обставини, за яких структурні елементи освітнього процесу репрезентовані в оптимальному форматі взаємозв'язку, що дозволяє забезпечити атмосферу плідної взаємодії між учасниками освітнього процесу та сприяє ефективності викладання та методології освітнього процесу, а також результативності освітньої стратегії. Водночас вони можуть мати відношення до змісту, методів та організаційних форм педагогічного процесу, його науково-методичного і матеріального забезпечення. Окрім того, вони можуть відображати основні вимоги до організаційної освітньої стратегії. При цьому методи, форми і зміст педагогічної діяльності не можуть досягнути максимальної ефективності, не

будучи об'єднаними в цілісну систему, що характеризується логікою структури та єдністю цілей.

Визначення педагогічних умов розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання засобами міждисциплінарної інтеграції потребує урахування важливих засад організації толерантного середовища у професійній діяльності. Зокрема, важливим аспектом є урахування основних проблем комунікації, на основі аналізу яких можна виділити ключові принципи педагогічної толерантності: заборона на висловлювання сумнівів щодо розумових здібностей та початок розмови із запитань, підтримка в людині віри в себе, надання можливості висловитись, підтримка позитивного ключа критики.

Зважаючи на різносторонність досліджуваного феномену, виходимо з припущення, що засоби міждисциплінарної інтеграції у межах розвитку педагогічної толерантності передбачають використання ефективних психологічних, педагогічних та соціокультурних практик, що наділені загальною векторністю розвитку емпатії та навичок конструктивної взаємодії для формування цілісного уявлення про толерантність. Орієнтиром для проєктування комплексу педагогічних умов дослідження виступає основний методологічний принцип толерантного спілкування, який проголошено концепцією людиноцентризму.

Використання засобів міждисциплінарної інтеграції у процесі розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО має передбачати: адаптивність (гнучке навчання, що передбачає практичне відпрацювання навичок), інтеграцію змісту (поєднання теорії та практики), персоналізацію (зорієнтованість на особистість студента, заохочення до прийняття відповідальності за власний навчальний прогрес), когнітивність (глибше розуміння, стимулювання критичного мислення та проблемно-орієнтованого підходу), зворотний зв'язок (регулярна рефлексія та оцінювання результатів), активність (акцент на участі студента, оцінювання на основі концептів рівності, доступності та точності).

Важлива роль педагогічних умов розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання засобами міждисциплінарної інтеграції відводиться створенню емоційно підтримуючого та психологічно сприятливого освітнього середовища. Викладачі мають забезпечувати ефективний зворотний зв'язок, підтримку атмосфери співпраці.

Аналіз теоретичних та практичних розробок у межах проблематики дозволяє виокремити основні вимоги щодо виокремлення педагогічних умов розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання засобами міждисциплінарної інтеграції:

– узгодженість змісту робочих навчальних програм, що передбачає розробку наскрізних тем та інтегрованих модулів, які усувають дублювання матеріалу та створюють єдину логічну структуру для формування ключових складників педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання;

– професійна спрямованість, що розглядається як поєднання теоретичних знань з різних дисциплін для вирішення практичних, професійно орієнтованих завдань з метою розвитку педагогічної толерантності;

– співпраця викладачів – забезпечення координації їх дій в межах освітнього процесу для формування спільного науково-методичного забезпечення розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання;

– використання інноваційних методів навчання, що передбачає впровадження методів проектів, кейс-стаді, тренінгів та проблемних ситуацій, що вимагають залучення знань із суміжних дисциплін;

– стимулювання суб'єкт-суб'єктної взаємодії та самостійної роботи студентів, розвиток їхнього творчого та критичного мислення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Міждисциплінарна інтеграція – це необхідна складова підготовки майбутнього педагога професійного навчання, розвитку в нього педагогічної толерантності. Застосування міждисциплінарної інтеграції дозволяє досягнути якісно нового рівня мислення, здатного комплексно вирішувати завдання практики педагогічної діяльності на основі широкого інтегрування даних різноманітних дисциплін. Основою для конкретизації комплексу педагогічних умов розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання засобами міждисциплінарної інтеграції визначено такі орієнтири: узгодженість змісту робочих навчальних програм, професійну спрямованість навчання, забезпечення координації та взаємодії викладачів у напрямі використання міждисциплінарних відомостей про ненасильницьку комунікацію, повагу до інакшості, толерантне спілкування; використання інноваційних методів навчання; стимулювання суб'єкт-суб'єктної взаємодії. При цьому методи, форми і зміст педагогічної діяльності мають бути об'єднані в цілісну систему, що характеризується логікою структури та єдністю цілей.

Як перспективний напрямок подальших досліджень доцільно розглядати розробку структурно-функціональної моделі розвитку педагогічної толерантності майбутніх педагогів професійного навчання засобами міждисциплінарної інтеграції.

### **Література**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь: ВТФ-Перун, 2009. 1736 с.
2. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2013. № 34. С. 225–229.

3. Волощук І. А., Вакуліна А. Розвиток толерантних якостей майбутніх вчителів в системі фахової підготовки. *Науковий вісник Львівської академії*. 2020. № 7. С. 20–25. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sbfasp\\_2020\\_7\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sbfasp_2020_7_4)
4. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39–43. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp\\_2014\\_3\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2014_3_8)
5. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практичний посібник. 3-е вид., доп. Львів: ЛДУБЖД, 2022. 90 с.
6. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
7. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
8. Флегонтова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації культурного дозвілля школярів на основі маркетингового підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010.
9. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. Шлях освіти. 2011. № 2. С. 11–15. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2797/ped.umovi.pdf>
10. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Педагогічні науки*. 2011. № 59. С. 65–69.
11. Gutu V., Boghian I. A Bidimensional Psycho-pedagogical Model for Tolerance Education. *Romanian Journal for Multidimensional Education/ Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. № 11(4).
12. Huang F., Cornell D. Teacher Support for Zero Tolerance Is Associated With Higher Suspension Rates and Lower Feelings of Safety. *School Psychology Review*. 2021. № 50(2). Pp. 388–405. DOI: 10.1080/2372966X.2020.1832865
13. Sokol M., Galyna R., Khrystyna S., Hvozdyak O., Gorodyska V., Ivakh S. Tolerance in the communicative culture of modern educational manager. *Propósitos y representaciones*. 2021. № 9(2). URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8108857>
14. Tangirov E. S. Mechanisms of educational study of students on the basis of modern pedagogical technologies. *Spectrum Journal of Innovation, Reforms and Development*. 2022. № 4. Pp. 247–250. URL: <https://sjird.journalspark.org/index.php/sjird/article/view/108>.
15. Yang C., Xie L., Qiao S., Yuille A. L. Training Deep Neural Networks in Generations: A More Tolerant Teacher Educates Better Students. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*. 2019. № 33(01). Pp. 5628–5635. DOI: <https://doi.org/10.1609/aaai.v33i01.33015628>

### References

1. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [The Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language] (2009). Irpin: VTF-Perun [In Ukrainian].

2. Vdovychyn, T. Ya. (2013). Obgruntuvannia orhanizatsiino-pedahohichnykh umov dlia zabezpechennia navchalnoho protsesu maibutnikh fakhivtsiv u pedahohichnomu universyteti [Justification of organizational and pedagogical conditions for ensuring the educational process of future specialists at the pedagogical university]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem*, 34, 225–229 [In Ukrainian].
3. Voloshchuk, I. A., & Vakulina, A. (2020). Rozvytok tolerantnykh yakosti maibutnikh vchyteliv v systemi fakhovoi pidhotovky [Development of tolerant qualities of future teachers in the system of professional training]. *Naukovyi visnyk Lotnoi akademii*, 7, 20–25. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sbfasps\\_2020\\_7\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sbfasps_2020_7_4) [In Ukrainian].
4. Yezhova, O. O. (2014). Sutnist orhanizatsiino-pedahohichnykh umov pedahohichnoho protsesu [The essence of organizational and pedagogical conditions of the pedagogical process]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*, 3, 39–43 [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2014\\_3\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_3_8) [In Ukrainian].
5. Lytvyn, A. V. (2022). Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» [Methodological principles of the concept of «pedagogical conditions»] (3rd ed.). Lviv: LDUBZhD [Ukrainian].
6. Lytvyn, A., & Matseiko, O. (2013). Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» [Methodological principles of the concept of «pedagogical conditions»]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 4, 43–63 [In Ukrainian].
7. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-reference book on professional pedagogy]. (2006). Odesa: Palmira [In Ukrainian].
8. Flehontova, N. M. (2010). *Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii kulturnoho dozvillia shkolariv na osnovi marketynhovoho pidkhodu* [Pedagogical conditions for training future teachers to organize cultural leisure of schoolchildren based on a marketing approach] [Candidate of Pedagogical Sciences dissertation]. Kyiv [In Ukrainian].
9. Khrykov, Ye. M. (2011). Pedahohichni umovy v strukturі naukovoho znannia [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge]. *Shliakh osvity*, 2, 11–15. <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2797/ped.umovi.pdf> [In Ukrainian].
10. Shmonina, T. A., & Hlukhov, I. H. (2011). Suchasni pidkhody do rozuminnia poniattia «pedahohichni umovy» [Modern approaches to understanding the concept of «pedagogical conditions»]. *Pedahohichni nauky*, 59, 65–69 [In Ukrainian].
11. Gutu, V., & Boghian, I. (2019). A bidimensional psycho-pedagogical model for tolerance education. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4).

12. Huang, F., & Cornell, D. (2021). Teacher support for zero tolerance is associated with higher suspension rates and lower feelings of safety. *School Psychology Review*, 50(2), 388–405. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1832865>
13. Sokol, M., Galyna, R., Khrystyna, S., Hvozdyak, O., Gorodyska, V., & Ivakh, S. (2021). Tolerance in the communicative culture of modern educational manager. *Propósitos y Representaciones*, 9(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8108857>
14. Tangirov, E. S. (2022). Mechanisms of educational study of students on the basis of modern pedagogical technologies. *Spectrum Journal of Innovation, Reforms and Development*, 4, 247–250. <https://sjird.journalspark.org/index.php/sjird/article/view/108>
15. Yang, C., Xie, L., Qiao, S., & Yuille, A. L. (2019). Training deep neural networks in generations: A more tolerant teacher educates better students. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 33(01), 5628–5635. <https://doi.org/10.1609/aaai.v33i01.33015628>

УДК 378.148

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.349>

**Валентина ТЮРИНА**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри соціології та психології  
Харківський національний університет внутрішніх справ  
Харків, Україна  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2308-1977>*

# ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ОФІЦЕРА СИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

**Анотація.** Обґрунтовано актуальність проблеми формування і розвитку критичного мислення як професійно значущої якості особистості майбутніх офіцерів системи психологічного забезпечення поліцейських в умовах воєнного стану. Подано визначення поняття «критичне мислення». Показано, що критичне мислення у контексті професійної діяльності є не просто здатністю до заперечення або критикування, а являє собою складний, рефлексивний та цілеспрямований когнітивний процес, орієнтований на прийняття обґрунтованих рішень. Виділено ключові компоненти у структурі критичного мислення, яка є релевантною для діяльності офіцера системи психологічного забезпечення. Розглянуто функції критичного мислення у професійній діяльності офіцера-психолога. У діяльності офіцера системи психологічного забезпечення поліцейських критичне мислення набуває статусу ключової професійно значущої якості, що зумовлено специфікою роботи в умовах воєнного стану. Показано, що юридична психологія як галузь знань, що перебуває на стику психологічних і правових наук, забезпечує офіцеру-психологу необхідний комплекс знань і навичок для критичного аналізу. Проведено комплексне дослідження ролі саме юридичної

---

© Валентина Тюріна, 2026

психології як фундаментального методологічного інструментарію у процесі цілеспрямованого формування критичного мислення у специфічній групі офіцерів системи психологічного забезпечення поліцейських в умовах воєнного стану засобами юридичної психології. Обґрунтовано доцільність інтеграції знань юридичної психології для розробки практичних методик, що дозволяють офіцеру-психологу не лише працювати з психологічною травмою, а й критично оцінювати правове поле та поведінкові патерни, що зумовлені війною. Таким чином, юридична психологія є не просто однією з навчальних дисциплін, а фундаментальним компонентом, що сприяє формуванню в офіцера-психолога умінь і навичок застосовувати системний, логічний та правомірний підхід до оцінки будь-якої ситуації чи психологічного стану.

**Ключові слова:** критичне мислення, офіцер-психолог, офіцер поліції, юридична психологія, система психологічного забезпечення поліцейських, воєнний стан, професійна підготовка.

**Valentyna TYURINA**

*Doctor of Pedagogical Sciences,*

*Professor, Professor of the Department of Sociology and Psychology*

*Kharkiv National University of Internal Affairs*

*Kharkiv, Ukraine*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2308-1977>*

## **LEGAL PSYCHOLOGY AS A FUNDAMENTAL COMPONENT OF FORMING CRITICAL THINKING AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONALITY OF AN OFFICER OF THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR POLICE OFFICERS IN CONDITIONS OF MARTIAL LAW**

**Abstract.** The relevance of the problem of forming and developing critical thinking as a professionally significant quality of the personality of future officers of the psychological support system of police officers under martial law is substantiated. The definition of the concept of «critical thinking» is given. It is shown that critical thinking in the context of professional activity is not a simple ability to deny or criticize, but is a complex, reflective and purposeful cognitive process focused on making informed decisions. Key components in the structure of critical thinking are highlighted, which are relevant for the activities of an officer of the psychological support system. The functions of critical thinking in the professional activities of an

officer-psychologist are considered. In the activities of an officer of the psychological support system of police officers, critical thinking acquires the status of a key professionally significant quality, which is due to the specifics of work under martial law. It is shown that Legal Psychology, as a branch of knowledge located at the junction of psychological and legal sciences, provides the psychological officer with the necessary set of knowledge and skills for critical analysis. A comprehensive study of the role of Legal Psychology as a fundamental methodological tool in the process of purposeful formation of critical thinking in a specific group of officers of the psychological support system of police officers under martial law using the means of Legal Psychology has been conducted. The feasibility of integrating the knowledge of Legal Psychology for the development of practical methods that allow a psychologist officer not only to work with psychological trauma, but also to critically evaluate the legal field and behavioral patterns caused by war has been substantiated. Thus, Legal Psychology is not just one of the academic disciplines, but a fundamental component that contributes to the formation of the skills and abilities of a psychologist officer to apply a systematic, logical and lawful approach to assessing any situation or psychological state.

**Keywords:** critical thinking, psychologist officer, police officer, legal psychology, psychological support system of police officers, martial law, professional training.

**Постановка проблеми.** Сучасні умови, спричинені широкомасштабною збройною агресією та введенням воєнного стану, кардинально трансформували функціональні обов'язки та підвищили рівень психологічного навантаження на працівників Національної поліції України. Офіцер системи психологічного забезпечення в цих умовах перетворюється з фахівця консультативно-реабілітаційного профілю на ключового суб'єкта, відповідального за підтримання боєздатності, психологічної стійкості та профілактику дезадаптивних станів особового складу, який працює в зоні підвищеного ризику та постійних змін оперативного середовища.

Критичне мислення виступає не просто бажаною, а й професійно значущою та життєво необхідною якістю особистості офіцера-психолога. Це зумовлено потребою в швидкій, об'єктивній та емоційно незалежній оцінці інформації про місце події та про психологічний стан бійців, які пережили травматичні події. Здатність критично мислити дозволяє офіцеру протидіяти когнітивним упередженням, ірраціональним реакціям, впливу дезінформації та маніпуляцій, які загострюються в умовах інформаційної та бойової невизначеності воєнного стану. Недостатній рівень розвитку критичного мислення у психолога може призвести до хибних діагностичних висновків, помилкових рішень щодо ротації чи психологічної допомоги, що безпосередньо загрожує ефективності роботи поліцейських підрозділів та їхній безпеці.

Аналіз актуальних досліджень Питання формування критичного мислення як професійної якості особистості широко вивчається у вітчизняній та зарубіжній науці (Дж. Дьюї, Р. Пол, Д. Халперн, В. А. Болотов, І. О. Мороз). Окремі аспекти психологічного забезпечення діяльності поліцейських в екстремальних умовах

розкриті у працях С. Максименка, В. Рибалка, О. Комісарова та інших. Значний внесок у дослідження правової та професійної психології, що є основою для цієї роботи, зробили А. Алфьоров, О. Бандурка, В. Пономаренко та інші. Юридична психологія як галузь знань, що знаходиться на стику психологічних і правових наук, забезпечує офіцеру-психологу необхідний комплекс знань і навичок для критичного аналізу.

Таким чином, Юридична психологія є не просто однією з навчальних дисциплін, а фундаментальним компонентом, що сприяє формуванню у офіцера-психолога умінь і навичок застосовувати системний, логічний та правомірний підхід до оцінки будь-якої ситуації чи психологічного стану.

Проте, незважаючи на ґрунтовну теоретичну базу, комплексне дослідження ролі саме юридичної психології як фундаментального методологічного інструментарію у процесі цілеспрямованого формування критичного мислення у специфічній групі офіцерів системи психологічного забезпечення поліцейських в умовах воєнного стану залишається недостатньо висвітленим. Існує нагальна потреба в інтеграції знань Юридичної психології для розробки практичних методик, що дозволяють офіцеру-психологу не лише працювати з психологічною травмою, а й критично оцінювати правове поле та поведінкові патерни, що зумовлені війною [Бандурка, 2018].

**Мета статті:** Теоретично обґрунтувати та експериментально підтвердити роль Юридичної психології як фундаментального компонента, що забезпечує ефективне формування критичного мислення як професійно значущої якості особистості офіцера системи психологічного забезпечення поліцейських в умовах воєнного стану.

**Об'єкт дослідження:** Процес формування професійно значущих якостей особистості офіцера системи психологічного забезпечення поліцейських.

**Предмет дослідження:** Зміст, структура та механізми впливу Юридичної психології на розвиток критичного мислення як ключової професійної якості особистості офіцера системи психологічного забезпечення в умовах воєнного часу.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

- Уточнити сутність та структуру критичного мислення як професійно значущої якості офіцера-психолога системи психологічного забезпечення поліцейських в умовах воєнного стану.

- Обґрунтувати методологічний потенціал Юридичної психології у розвитку навичок критичного аналізу та прийняття рішень.

- Розробити теоретичну модель інтеграції знань Юридичної психології у процес формування критичного мислення офіцерів психологічного забезпечення.

- Сформулювати практичні рекомендації щодо застосування методів Юридичної психології у навчальних та тренінгових програмах для підвищення рівня критичного мислення особового складу.

**Виклад основного матеріалу.** Критичне мислення у контексті професійної діяльності є не простою здатністю до заперечення або критикування, а являє

собою складний, рефлексивний та цілеспрямований когнітивний процес, орієнтований на прийняття обґрунтованих рішень. У психолого-педагогічній літературі критичне мислення визначається як процес використання когнітивних навичок і стратегій, які збільшують ймовірність бажаного результату.

У структурі критичного мислення, яка є релевантною для діяльності офіцера системи психологічного забезпечення, виділяють такі ключові компоненти:

- **Аналіз (Analysis):** Здатність розкласти складну проблему або інформаційний потік на складові елементи, ідентифікуючи приховані зв'язки, припущення та логічні помилки. Для психолога – це, наприклад, розкладання травматичної події на об'єктивні факти, суб'єктивні переживання та правові наслідки.

- **Інтерпретація (Interpretation):** Розуміння значення інформації, що є критичним при роботі з невербальними сигналами, прихованими мотивами та багатозначними свідченнями.

- **Оцінка (Evaluation):** Визначення надійності, достовірності та релевантності джерел інформації та аргументів. У воєнний час це включає критичне оцінювання власних діагностичних гіпотез і ефективності втручання.

- **Інференція (Inference):** Формулювання обґрунтованих висновків на основі наявних даних, навіть якщо ці дані є неповними або суперечливими.

- **Саморегуляція та Метакогніція (Self-Regulation):** Здатність до самокорекції та рефлексії власного мислення, відстеження власних емоційних станів та їхнього впливу на процес прийняття рішень.

Функціями критичного мислення у професійній діяльності офіцера-психолога є такі:

- **Діагностична:** Запобігання помилковим діагнозам і невірній оцінці психологічного стану.

- **Прогностична:** Обґрунтоване прогнозування поведінки особового складу та осіб, з якими працює поліція.

- **Анти-маніпулятивна:** Захист від впливу дезінформації, пропаганди та емоційного шантажу [Тюріна, 2022].

- У діяльності офіцера системи психологічного забезпечення поліцейських критичне мислення набуває статусу ключової професійно значущої якості, що зумовлено специфікою роботи в умовах воєнного стану [Тюріна, Данченко, 2023].

Таким чином, критичне мислення забезпечує когнітивну стійкість самого офіцера-психолога, дозволяючи йому виступати в якості незалежного, раціонального та етично орієнтованого експерта.

Психологічне забезпечення поліцейських в умовах війни виходить за межі стандартного консультування і включає таке:

- **Антикризове втручання та дебрифінг:** Робота з наслідками бойового стресу, травматичних подій, втрат, що вимагає швидкого і точного оцінювання стану.

- **Профілактика та корекція ПТСР, моральної втоми та вигорання:** Виявлення ознак дезадаптації на ранніх стадіях, що вимагає критичного аналізу рапортів, поведінки та фізіологічних показників.

- Підтримка правомірної поведінки: Допомога особовому складу у збереженні професійної етики та дотримання норм права навіть в умовах крайньої небезпеки та емоційного напруження.

- Робота з сім'ями та цивільним населенням: Забезпечення психологічної стійкості тилових підрозділів та надання допомоги населенню, яке потребує правової та психологічної підтримки.

Усі ці аспекти психологічного забезпечення вимагають від офіцера-психолога інтеграції психологічних знань з нормативно-правовою базою та практикою її застосування. Все означене свідчить про необхідність і доцільність використання методології Юридичної психології.

Юридична психологія, перебуваючи на стику юриспруденції та психології, надає офіцеру-психологу не просто додаткові знання, а систему когнітивних фільтрів та аналітичних інструментів, які є основою для критичного мислення у правовому полі. Вона вчить оцінювати психічні явища та поведінку через призму законності, достовірності та об'єктивності, що є критично важливим для офіцера в умовах воєнного стану [Бандурка, 2018].

Найбільше безпосередній вплив Юридичної психології на критичне мислення відбувається через дослідження психології свідчень. Цей аспект є особливо актуальним, оскільки офіцер-психолог поліції часто взаємодіє з особовим складом, який пережив травматичний досвід, а також із потерпілими та свідками воєнних злочинів. Наприклад:

- Аналіз надійності сприйняття та пам'яті: Юридична психологія навчає, що стрес, травма та емоційне збудження істотно спотворюють процеси сприйняття та запам'ятовування. Офіцер-психолог, озброєний цими знаннями, не приймає інформацію (рапорт чи свідчення) автоматично, а критично оцінює її з урахуванням часу, умов події, рівня стресу, факторів сугестивності та впливу посттравматичних станів (наприклад, флешбеків чи дисоціації). Це запобігає передачі неточних або хибних оперативних даних.

- Виявлення тенденційності та фальсифікації: Юридична психологія надає інструменти для розпізнавання прихованих мотивів у поведінці та висловлюваннях, що можуть свідчити про брехню, симуляцію, дисимуляцію чи свідоме чи несвідоме перекручування фактів. Ця навичка є ключовою для психолога, який повинен критично оцінювати потребу військовослужбовця у відстороненні від служби або реабілітації.

- Критичний аналіз процедур збору інформації: Знання Юридичної психології дає змогу психологу критично оцінювати методи проведення дебрифінгу або опитування, щоб уникнути навідних питань, тиску чи інших психологічних факторів, які можуть вплинути на чистоту інформації.

Юридична психологія інтегрує знання конфліктології, які є вкрай необхідними для критичного мислення в умовах воєнного стану, коли поліцейські постійно стикаються з високим рівнем соціального напруження, кризовими ситуаціями та загрозою ескалації, а саме:

• Об'єктивна оцінка мотивації: Юридична психологія вчить критично аналізувати справжні мотиви конфліктуючих сторін (чи то громадяни, чи то військовослужбовці), відрізняючи їх від декларованих. Ця навичка дозволяє психологу давати обґрунтовані рекомендації щодо стратегій деескалації.

• Прогнозування поведінки: Знання психології злочинної та девіантної поведінки дозволяє офіцеру-психологу критично оцінювати ризики, які несуть певні особи чи групи, що є основою для ефективного профайлінгу та оцінки загроз (threat assessment), навіть у неочевидних ситуаціях.

• Виваженість рішень під тиском. Юридична психологія через призму судової експертизи прийняття рішень наголошує на необхідності дотримання логіки та правової процедури навіть в умовах гострого стресу. Це тренує Критичне мислення у протистоянні «тунельному баченню» (tunnel vision) та імпульсивним діям [Тюріна, Марченко, Солохіна, 2023].

Критичне мислення в діяльності офіцера-психолога поліції нерозривно пов'язане з професійною етикою та правосвідомістю. Юридична психологія сприяє формуванню здатності до етико-правової рефлексії, тобто до критичного осмислення власних дій, їхніх наслідків та відповідності законодавству [Тюріна, 2024].

Інтеграція Юридичної психології сприяє тому, що психолог здійснює раціональні дії, а саме:

- Критично оцінює межі своєї професійної компетенції.

- Завжди керується принципом дотримання прав і свобод людини, навіть за умов воєнного стану.

- Здатний критично аналізувати нормативні акти щодо їхньої психологічної доцільності та впливу на особовий склад.

Таким чином, Юридична психологія забезпечує двосторонній механізм формування критичного мислення: вона надає фактологічні знання про психологічні закономірності в правовому полі та методологічний каркас для неупередженого, логічного та правомірного аналізу ситуацій.

Формування критичного мислення у офіцера системи психологічного забезпечення поліцейських не може бути спонтанним; воно вимагає систематичної та цілеспрямованої інтеграції знань та методів Юридичної психології у навчальний та тренінговий процес. Запропонована нами модель формування критичного мислення базується на компетентнісному підході та включає три взаємопов'язані етапи: теоретико-методологічний, практико-орієнтований та рефлексивно-корекційний.

Метою застосування означеної моделі є формування на основі теоретичних знань Юридичної психології стійких умінь і навичок критичного аналізу та прийняття правомірно-психологічних рішень в умовах підвищеної невизначеності. Для об'єктивної оцінки ефективності моделі та діагностики рівня розвитку критичного мислення необхідно використовувати інструментарій, частково заснований на методології Юридичної психології, зокрема такий:

- Тести на логічність та оцінку аргументації (наприклад, критичні міркування Уотсона-Глейзера, а саме: адаптовані до професійної тематики (аналіз рапортів, оперативних звітів).

- Методики оцінки когнітивних упереджень (Biases): тестування схильності до упередження підтвердження (confirmation bias) або евристики доступності, що є критичним для неупередженої роботи.

- Спеціалізовані кейси Юридичної психології: створення професійних завдань, де правильне психологічне рішення безпосередньо залежить від критичного аналізу юридично значущої інформації (наприклад, визначення ознак примусу чи впливу на свідчення); оцінюється не лише висновок, а й алгоритм мислення офіцера-психолога [Доскевич, 2018].

Основним механізмом практичного формування критичного мислення є тренінг, у якому використовуються прийоми Юридичної психології для стимулювання аналітичної діяльності. Наприклад:

А. Тренінг «Критичний аналіз свідчень». Цей тренінг використовує знання Психології свідчень. Офіцерам пропонуються відеозаписи або письмові описи подій, що відбулися в умовах високого стресу (моделювання бойових ситуацій чи кризових інтервенцій). Завдання: Виявити всі можливі психологічні фактори (втома, страх, дисоціація), які могли вплинути на достовірність інформації. Очікуваний результат: Розвиток аналітичного скептицизму та здатності до множинного гіпотезування (розгляд кількох можливих інтерпретацій одного факту).

Б. Кейс-стаді «Правова дилема в зоні конфлікту». В основі лежить Психологія правосвідомості. Офіцерам пропонуються кейси (описи реальних або вигаданих ситуацій), де психологічна допомога чи рішення вступає в потенційний конфлікт із нормами права чи етичними вимогами (наприклад, розкриття інформації про злочин, яка була отримана від військовослужбовця під час психологічної допомоги). Завдання: Розробити послідовний план дій, який є психологічно ефективним та правомірно бездоганним. Очікуваний результат: Формування етично-правової інференції та системного бачення наслідків рішення.

Застосування методів Юридичної психології у тренінгу дозволяє не лише накопичувати знання, а й інтеріоризувати критичний, аналітичний та правомірний стиль мислення, який стає автоматичною професійною реакцією офіцера-психолога в кризових умовах.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження підтвердило ключову гіпотезу: Юридична психологія виступає як фундаментальний, а не допоміжний компонент у формуванні критичного мислення як професійно значущої якості особистості офіцера системи психологічного забезпечення поліцейських в умовах воєнного стану.

Критичне мислення, сформоване на базі Юридичної психології, дозволяє офіцеру-психологу не лише діагностувати наслідки війни (травму), а й критично оцінювати причини та наслідки поведінки особового складу, забезпечуючи законність і високу ефективність психологічного супроводу. Результати

дослідження мають безпосереднє практичне значення для підвищення якості підготовки кадрів системи психологічного забезпечення Національної поліції України, особливо в умовах триваючого воєнного конфлікту.

Подальша наукова робота може бути зосереджена на таких напрямках:

- Емпірична валідація моделі: Проведення повномасштабного педагогічного експерименту з метою кількісної оцінки ефективності запропонованої інтеграційної моделі Юридичної психології у підвищенні рівня сформованості критичного мислення в експериментальних групах офіцерів.

- Дослідження впливу критичного мислення на профілактику моральної травми (Moral Injury): Вивчення того, як високорозвинене критичне мислення допомагає офіцерам-психологам та особовому складу раціоналізувати та переживати дії, які можуть суперечити їхнім етичним переконанням, але були вимушеними в умовах війни.

- Розробка цифрових тренажерів: Створення інтерактивних симуляторів, що використовують принципи Юридичної психології, для тренування навичок швидкого і критичного прийняття рішень у віртуальних кризових ситуаціях.

### Література

1. Бандурка О. М. Юридична психологія: *Підручник*. Харків: Майдан. 2018. 346 с.
2. Доскевич Г. О. Методичні рекомендації з проведення практичних занять у формі поліцейського квесту в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку кадрів для Міністерства внутрішніх справ України та Національної поліції. Київ, 2018. 5 с.
3. Тюріна В.О. Критичне мислення як професійна якість особистості майбутнього офіцера поліції. *Diversity and inclusion in scientific area. I Міжнародна науково-практична конференція*. 26-28 серпня 2022. Сеас Polonia (Warsaw, Poland). 2022. С. 106-109.
4. Тюріна В.О., Данченко І.О. Формування критичного мислення як професійної якості особистості майбутніх офіцерів поліції у сучасних умовах. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичног виховання персоналу системи МВС України. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Вінниця, 24 березня 2023 року). Вінниця, ХНУВС, 2023. С. 41-42.
5. Тюріна В.О., Марченко О.Г., Солохіна Л.О. Квест-технології як фактор формування критичного мислення майбутніх офіцерів поліції. *Theoretical aspects of education development. III Міжнародна науково-практична конференція*, 24-27 січня 2023 р., Варшава, Польща. 2023, С. 392-396.
6. Тюріна В. О. Критичне мислення як визначальна професійно значуща якість особистості майбутнього офіцера поліції. *Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference*. (12-15 03.2024). Stockholm, Sweden. 2024. Pp. 223-226.

### References

1. Bandurka, O. M. (2018). *Yurydychna psykholohiia* [Legal psychology]. Kharkiv: Maidan [In Ukrainian].
2. Doskevych, H. O. (2018). *Metodychni rekomendatsii z provedennia praktychnykh zaniat u formi politseiskoho kvestu v zakladakh vyshchoi osvity, yaki zdiisniuiut pidhotovku kadriv dlia Ministerstva vnutrishnikh sprav Ukrainy ta Natsionalnoi politsii* [Methodical recommendations for conducting practical classes in the form of a police quest in higher education institutions training personnel for the Ministry of Internal Affairs of Ukraine and the National Police]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Tiurina, V. O. (2022). Krytychne myslennia yak profesiina yakist osobystosti maibutnoho ofitsera politsii [Critical thinking as a professional quality of the future police officer's personality]. In *Diversity and inclusion in scientific area: I Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia* (26–28 August 2022). Warsaw, Poland, 106–109 [in Ukrainian].
4. Tiurina, V. O., & Danchenko, I. O. (2023). Formuvannia krytychnoho myslennia yak profesiinoi yakosti osobystosti maibutnikh ofitseriv politsii u suchasnykh umovakh [Formation of critical thinking as a professional quality of future police officers in modern conditions]. In *Psykholohichni ta pedahohichni problemy profesiinoi osvity ta patriotychnoho vykhovannia personalu systemy MVS Ukrainy: Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Vinnytsia, 24 March 2023), 41–42 [in Ukrainian].
5. Tiurina, V. O., Marchenko, O. H., & Solokhina, L. O. (2023). Kvest-tekhnologii yak faktor formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh ofitseriv politsii [Quest technologies as a factor in the formation of critical thinking of future police officers]. In *Theoretical aspects of education development: III Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia* (24–27 January 2023). Warsaw, Poland, 392–396 [in Ukrainian].
6. Tiurina, V. O. (2024). Krytychne myslennia yak vyznachalna profesiino znachushcha yakist osobystosti maibutnoho ofitsera politsii [Critical thinking as a defining professionally significant quality of the future police officer's personality]. In *Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference* (12–15 March 2024). Stockholm, Sweden, 223–226 [in Ukrainian].

УДК 81>23:81>243

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.359>

**Арина ФРУМКІНА**

*доктор педагогічних наук, доцент  
Міжнародний гуманітарний університет  
м. Одеса, Україна*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2635-685X>*

# ЛІНГВІСТИЧНА ОСОБИСТІТЬ І ДИНАМІЧНИЙ СТЕРЕОТИП: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ

**Анотація.** У статті здійснено комплексний аналіз феномена лінгвістичної особистості в контексті психолінгвістичних механізмів її формування в процесі іншомовного навчання, з акцентом на ролі динамічного стереотипу як чинника автоматизації мовленнєвих дій і стабілізації мовної поведінки. Лінгвістична особистість розглядається як багатовимірне міждисциплінарне утворення, що поєднує мовні знання, когнітивні процеси, соціокультурні настанови, комунікативні стратегії та індивідуальний досвід мовленнєвої діяльності. Обґрунтовується положення про те, що формування іншомовної лінгвістичної особистості не зводиться до засвоєння мовної системи, а відбувається в результаті інтеграції здобувача вищої освіти в різноманітні комунікативні практики, де мова функціонує як інструмент соціальної взаємодії, саморепрезентації та міжкультурного позиціонування.

**Метою дослідження** є з'ясування ролі динамічного стереотипу як психолінгвістичного механізму у становленні лінгвістичної особистості в іншомовному мовленні та експериментальна перевірка ефективності методики автоматизації мовленнєвих моделей у розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Теоретико-методологічну основу становлять положення психолінгвістики, когнітивної лінгвістики, теорії міжкультурної комунікації та сучасних педагогічних концепцій іншомовної освіти. У статті показано, що динамічний стереотип забезпечує економність, швидкість і передбачуваність мовленнєвих реакцій, виступаючи водночас когнітивною схемою та психофізіологічною основою мовлення.

© Арина Фрумкіна, 2026

Практичну частину дослідження присвячено формувальному експерименту, проведеному серед здобувачів вищої освіти магістерського рівня спеціальності «Філологія». Результати експерименту засвідчили статистично значуще підвищення рівня автоматизованості мовлення, комунікативної доцільності та соціокультурної відповідності в експериментальній групі порівняно з контрольною. Доведено, що цілеспрямоване формування динамічного стереотипу сприяє не лише зростанню мовної точності, а й активізації когнітивно-сміслових і рефлексивних компонентів лінгвістичної особистості. Зроблено висновок про доцільність інтеграції психолінгвістично орієнтованих методик автоматизації мовлення в систему іншомовної підготовки як умови формування зрілої, гнучкої та соціально адаптованої лінгвістичної особистості.

**Ключові слова:** лінгвістична особистість, динамічний стереотип, психолінгвістика, іншомовне навчання, комунікативна компетентність, іноземна мова, лінгводидактика.

**Aryna FRUMKINA**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
International Humanitarian University*

*Odesa, Ukraine*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2635-685X>*

## **LINGUISTIC PERSONALITY AND DYNAMIC STEREOTYPE: PSYCHOLINGUISTIC FOUNDATIONS OF FORMATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

**Abstract.** The article provides a comprehensive analysis of the phenomenon of linguistic personality in the context of psycholinguistic mechanisms of its formation in the process of foreign language learning, with a focus on the role of the dynamic stereotype as a factor in the automatization of speech actions and the stabilization of linguistic behavior. Linguistic personality is conceptualized as a multidimensional interdisciplinary construct that integrates language knowledge, cognitive processes, sociocultural attitudes, communicative strategies, and individual experience of speech activity. The paper substantiates the claim that the formation of a linguistic personality in a foreign language cannot be reduced to the acquisition of a language system; rather, it results from the integration of a higher education learner into diverse communicative practices where language functions as a tool of social interaction, self-representation, and intercultural positioning.

The aim of the study is to clarify the role of the dynamic stereotype as a psycholinguistic mechanism in the development of linguistic personality in foreign-language speech and to experimentally test the effectiveness of a methodology for automatizing speech patterns in the development of foreign-language communicative competence. The theoretical and methodological framework draws on psycholinguistics, cognitive linguistics, intercultural communication theory, and contemporary pedagogical concepts of foreign language education. The article demonstrates that the dynamic stereotype ensures economy, speed, and predictability of speech responses, functioning simultaneously as a cognitive schema and a psychophysiological basis of speech.

The practical part of the study is devoted to a formative experiment conducted among master's-level higher education learners majoring in Philology. The experimental results show a statistically significant increase in the level of speech automatization, communicative appropriateness, and sociocultural adequacy in the experimental group compared to the control group. It is proven that the purposeful formation of a dynamic stereotype contributes not only to higher linguistic accuracy but also to the activation of cognitive-semantic and reflective components of linguistic personality. The study concludes that integrating psycholinguistically oriented speech-automatization methods into foreign language training is advisable as a condition for shaping a mature, flexible, and socially adapted linguistic personality.

**Keywords:** linguistic personality, dynamic stereotype, psycholinguistics, foreign language learning, communicative competence, foreign language, linguodidactics.

**Постановка проблеми.** Поняття лінгвістичної особистості (linguistic personality) є міждисциплінарним і активно досліджується в межах сучасної лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики, культурології та когнітивістики. У широкому розумінні воно охоплює не лише мовні знання й навички, а й глибинні ментальні структури, культурні настанови та комунікативні стратегії, які формують мовну поведінку індивіда відповідно до соціального, культурного й ситуаційного контексту. У центрі цього підходу – уявлення про мову не як ізольований код, а як засіб вияву ідентичності, засвоєний у процесі соціалізації та активної взаємодії зі світом.

**Мета дослідження** – з'ясувати роль динамічного стереотипу як психолінгвістичного механізму у формуванні лінгвістичної особистості здобувачів вищої освіти в процесі навчання іноземної мови та експериментально перевірити ефективність методики автоматизації мовленнєвих дій у розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** У західній лінгвістиці поняття лінгвістичної особистості тлумачиться у зв'язку з ідеями мовної ідентичності та досвідом багатомовності. Клер Крамш розглядає мовну особистість як результат суб'єктивного досвіду індивіда в межах певної культури, що проявляється через символічні дії мовця, спрямовані на самоконструювання у мовленні [Kramersch, 2009]. На її думку, лінгвістична особистість є динамічною та нестабільною,

змінюється під впливом рідної і другої мови, а також соціокультурних факторів. Подібну позицію висловлює Бонні Нортон, яка визначає мовну особистість як множинну, флюїдну структуру, що формується залежно від доступу індивіда до мовних ресурсів і символічного капіталу [Norton, 2013]. Такий підхід підкреслює зв'язок між мовою, ідентичністю та соціальною нерівністю, акцентуючи на значущості критичної педагогіки й міжкультурної освіти.

Важливу роль у розумінні мовної особистості відіграє концепція міжкультурної комунікативної компетентності Майкла Байрама [Byram, 1997], згідно з якою мовна особистість охоплює не лише знання мовних норм, а й здатність до емпатії, культурної толерантності та критичного мислення. Така особистість мислиться як система цінностей і стратегій, сформованих у процесі міжкультурної взаємодії. У документі *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume* [Council of Europe, 2020] мовна особистість трактується як рефлексивна й адаптивна структура, здатна до інтерпретації й культурного посередництва в комунікації.

У когнітивно-лінгвістичній парадигмі мовна особистість пов'язана з моделлю комунікативної компетентності, запропонованою М. Каналом і М. Суетіном, що включає граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну складові [Canale & Swain, 1980]. Такий підхід дає змогу тлумачити мовну особистість як функціональний механізм мовної адаптації.

У вітчизняному науковому дискурсі поняття мовної особистості розробляється переважно в педагогічному та культурологічному контекстах, підкреслюється значення розвитку креативного мислення, емоційного інтелекту та національної самосвідомості в контексті мовної освіти. Мовна особистість розглядається як суб'єкт, здатний до символічного мислення, культурної рефлексії та діалогічного самовираження [Frumkina, 2021].

Психолінгвістичний аспект вивчає мовну особистість як результат когнітивної обробки інформації, мовної пам'яті й соціального навчання. Емпіричні дослідження [Kroll & Bialystok, 2013] доводять, що білінгвізм сприяє розвитку виконавчих функцій, когнітивного контролю та метамовної свідомості, що впливає на формування й трансформацію мовної особистості. Перемикання між мовами та культурами активізує мовну рефлексію й гнучкість мислення, що є ключовими характеристиками зрілої лінгвістичної особистості.

На рівні педагогічної практики лінгвістична особистість розглядається як ціль формування іншомовної комунікативної компетентності, що охоплює розвиток мовленнєвих навичок, когнітивних стратегій, емпатії та креативності. У сучасному мовному навчанні вона тісно пов'язується з концептами *plurilingualism* та *intercultural speaker*, викладеними в оновленому *Companion Volume* Загальноєвропейських рекомендацій [Council of Europe, 2020], де мовокористувач трактується не як носій єдиної норми, а як володар гнучкого репертуару мовних ресурсів, здатний адаптуватися до ситуацій. У цьому контексті лінгвістична особистість постає як поліфонічне утворення, що інтегрує елементи різних мов, дискурсів і соціокультурних ідентичностей.

У межах дискурс-аналітичного підходу мовна особистість репрезентується через текстову й комунікативну діяльність індивіда, яка відображає його соціальні ролі, інтенції, ціннісні орієнтації та ідеологічну позицію. Лінгвістична особистість формується не ізольовано, а в контексті дискурсивної участі, зокрема в політичних, медійних та освітніх практиках, де мовець постає як культурний агент і суб'єкт впливу. У цьому зв'язку значущим є поняття «перформативної ідентичності», розроблене Джудіт Батлер, яка доводить, що мовні дії не просто відображають ідентичність, а створюють її через повторювані комунікативні акти.

Методологічні засади та емпіричні підходи. Одним із пріоритетних напрямів у цьому контексті є концептуалізація лінгвістичної особистості як динамічного феномена, що формується у процесі оволодіння мовою в умовах формальної та неформальної освіти. Наукові джерела підтверджують, що розвиток лінгвістичної особистості відбувається не лише через засвоєння мовної системи, а й у результаті інтеграції індивіда в комунікативні практики, що відображають соціальні ролі, культурні сценарії та наративні структури [Kramsch, 2009; Byram, 1997]. Це визначає актуальність міждисциплінарного підходу до аналізу мовної особистості, який включає когнітивну психологію, семіотику культури, філософію мови й теорію дискурсу.

Питання функціонування лінгвістичної особистості в рідній та іноземній мовах є складним і багатограним, оскільки пов'язане з когнітивними, соціокультурними та психолінгвістичними аспектами мовної діяльності. Мовна особистість не є сталим або уніфікованим утворенням, а існує в множині варіантів, що формуються залежно від мови, якою володіє індивід, і контекстів її використання. Відповідно, лінгвістична особистість у рідній мові та в іноземній мові характеризуються відмінною структурою, рівнем автоматизованості, стилістичною варіативністю, емоційною забарвленістю та глибиною культурного вкорінення.

У рідній мові лінгвістична особистість формується природно в процесі первинної соціалізації, починаючи з раннього дитинства. Вона вбирає в себе не лише мовні правила, а й світоглядні, ментальні, емоційні й культурні настанови, що фіксуються в лексичних одиницях, фразеологізмах, інтонаційних моделях, жестах, невербальних компонентах. Рідномовна особистість, як правило, характеризується високим ступенем автоматизованості мовленнєвих дій, багатством дискурсивних практик, здатністю до спонтанного мовлення, тонкої стилістичної гри, виявлення емоційної ідентичності та культурної пам'яті.

На відміну від цього, лінгвістична особистість в іноземній мові розвивається поступово, часто в умовах формалізованого навчання, і має в своїй основі інший механізм засвоєння – свідомий, аналітичний, рефлексивний. На перших етапах навчання іншомовна мовленнєва діяльність нерідко є штучною, обмеженою лексико-граматичним запасом і залежною від міжмовної інтерференції. Проте в міру розвитку іншомовної компетентності, зокрема автоматизації динамічного стереотипу, індивід починає демонструвати

ознаки іншомовної лінгвістичної особистості – тобто здатності спілкуватися в межах іншої мовної картини світу, адаптуватися до соціокультурних норм, використовувати прецедентні одиниці, володіти стилістичними реєстрами та ідентифікувати себе через нову мовну систему.

Саме на цьому етапі проявляється якісно новий рівень функціонування мовної особистості: мовлення стає не лише засобом передачі інформації, а й інструментом соціального впливу, саморепрезентації й інтеркультурного позиціонування. Здатність не лише відповідати мовним нормам, а й діяти в межах іншомовного дискурсу з гнучкістю, впевненістю й чутливістю до контексту – одна з головних ознак сформованої лінгвістичної особистості. У цьому зв'язку показовим є мовленнєвий акт жартування, який є своєрідним маркером зрілості мовної особистості, адже потребує інтеграції не лише мовної, а й прагматичної, культурної й емоційної компетентностей.

Жартування в іншомовному середовищі є не просто комунікативною грою, а складною мовною дією, що передбачає не лише володіння лексикою й граматику, а й розуміння культурних норм, стилістичних нюансів, інтенцій співрозмовників та їхніх очікувань. Здатність успішно жартувати нерідною мовою можна вважати маркером сформованої іншомовної лінгвістичної особистості, яка впевнено орієнтується в багатошаровому дискурсі та здатна до культурної адаптації.

Жарт як мовленнєвий акт виконує не лише функцію соціального зближення чи емоційної розрядки, а й відображає мовну гнучкість, інтерпретаційну здатність і культурну компетентність мовця. У рідній мові жартування зазвичай інтегроване в динамічний стереотип, сформований із дитинства: мовці інтуїтивно розуміють, коли і в якій формі жарт буде доречним, що вважатиметься дотепним, а що – неприйнятним, природно опановують культурно марковані форми іронії, гри слів, алюзій та натяків. Наприклад, українські мовці легко розпізнають жарти, побудовані на омонімії чи культурних кодах («все буде Україна»), або короткі інтертекстуальні цитати, що передбачають спільний культурний досвід.

У іноземній мові жартування значно складніше, бо вимагає не лише перекладу слів, а й перекладу контексту, цінностей, норм і реакцій. Тому здатність до адекватного жарту іноземною мовою – це високий рівень сформованої лінгвістичної особистості, яка може не лише правильно побудувати речення, а й зрозуміти, чи буде жарт доречним, як він буде сприйнятий, яку реакцію викличе. Саме тут стикаються елементи мовної інтуїції та соціального досвіду. Більше того, у жарті активується не лише динамічний стереотип, а й так званий прагматичний сценарій – тобто мовець не просто «автоматично» говорить, а швидко адаптує комунікативну стратегію до співрозмовника й ситуації.

Психолінгвістичні дослідження [Dyner, 2009; Attardo, 2020] підкреслюють, що гумор є одним з найбільш когнітивно навантажених типів мовленнєвої діяльності, що потребує синхронного залучення знання мови, знання

культури, мовної інференції, досвіду міжособистісної взаємодії та теорії розуму. З цієї позиції вміння жартувати іншою мовою – не лише розвага, а вияв комплексного функціонування мовної особистості в умовах міжмовної і міжкультурної взаємодії.

Жартування – це не просто акт дотепності, а ознака функціональної зрілості лінгвістичної особистості. Воно демонструє, що мовець не лише володіє мовою, а й почувається в ній «своїм», здатний до тонкого соціального маневрування, інтерпретації культурних кодів та створення нових значень. Тому вивчення здатності жартувати – це перспективний напрям дослідження динаміки мовної особистості, особливо в контексті її іншомовного розвитку.

Багатомовна лінгвістична особистість не є сукупністю двох або більше окремих мовних систем, а радше являє собою інтегровану динамічну структуру, у якій активізуються різні ресурси залежно від ситуації спілкування. Іноземна мова при цьому виконує функцію «другого коду» – як засобу доступу до нових знань, культури, соціального досвіду, і водночас – як простору для формування альтернативної або додаткової мовної ідентичності. Відповідно, лінгвістична особистість в іноземній мові часто сприймається самою людиною як інша її версія – більш формальна, менш емоційна, культурно обмежена або навпаки – вільніша, здатна до нових стратегій мовленнєвого самовираження.

У міжкультурній комунікації саме здатність перемикатися між цими особистісними «режимами» – рідномовним і іншомовним – визначає рівень мовної гнучкості, толерантності, культурної чутливості. Здатність бути повноцінною лінгвістичною особистістю в обох мовах є однією з ознак сформованої plurilingual competence, про яку йдеться в документі CEFR Companion Volume [Council of Europe, 2020].

Лінгвістична особистість у рідній мові є базовою, інтуїтивно вкоріненою в емоційно-культурний досвід, тоді як в іноземній мові вона формується поступово, набуваючи ознак функціональної автономії та когнітивної рефлексії. Успішна міжмовна взаємодія передбачає взаємопроникнення цих двох рівнів – коли елементи рідної мовної свідомості не лише не заважають, а й сприяють формуванню повноцінної іншомовної мовної особистості.

У контексті міждисциплінарного осмислення лінгвістичної особистості особливої уваги заслуговує її зв'язок із феноменом динамічного стереотипу, який є ключовим поняттям у працях І. П. Павлова та широко застосовується в психолінгвістиці для пояснення закономірностей мовленнєвої діяльності. Динамічний стереотип у мовленнєвій сфері розуміється як стійка, автоматизована система реакцій, що формується в процесі багаторазового відтворення певних мовних структур і комунікативних моделей. Ці усталені мовленнєві схеми забезпечують економність, ефективність і передбачуваність мовної поведінки індивіда, особливо в типових ситуаціях спілкування.

Формування динамічного стереотипу є органічною складовою становлення лінгвістичної особистості, оскільки саме завдяки повторюваності мовленнєвих актів закріплюються мовні навички, автоматизуються граматичні структури,

стабілізується словниковий запас і формується індивідуальний мовний стиль. Мовна особистість набуває своєї виразності та продуктивності лише тоді, коли в її структурі сформовано певний стереотип мовленнєвої діяльності, який забезпечує баланс між інтуїтивною автоматизованістю й свідомою креативністю. Цей стереотип водночас є і психофізіологічною основою мовлення, і когнітивною схемою, що слугує основою прогнозування, мовної економії й адаптації до комунікативного контексту.

З нейропсихологічної точки зору динамічний стереотип відповідає за програмування й реалізацію типових мовленнєвих дій, таких як вітання, вибачення, прохання, висловлення згоди чи незгоди. У процесі навчання іноземної мови саме на основі стереотипізації формується здатність до вільного мовлення без постійного залучення свідомої уваги. Дослідження Kroll & Bialystok (2013) свідчать про те, що у білінгвів динамічні стереотипи можуть співіснувати паралельно в обох мовах, активізуючись відповідно до ситуації, що вказує на їх гнучкий характер і тісний зв'язок із лінгвістичною ідентичністю.

Динамічний стереотип також опосередковує процес мовної соціалізації, коли індивід засвоює типові комунікативні шаблони, прийняті в певному соціумі. Таким чином, лінгвістична особистість постає не лише як суб'єкт мовлення, а й як носій соціально схвалених мовних моделей, здатний відтворювати й варіювати їх у різних комунікативних контекстах. Це положення набуває особливої актуальності у міжкультурній комунікації, де конфлікти або непорозуміння часто виникають саме через відмінність динамічних стереотипів між представниками різних лінгвокультур.

У педагогічній практиці актуальним стає питання формування продуктивного динамічного стереотипу в осіб, які вивчають іноземну мову. Йдеться не лише про автоматизацію граматичних і лексичних структур, а й про закріплення комунікативних інтенцій, риторичних схем і жанрових форм, які відповідають соціокультурним нормам цільової мови. Лише за умови поєднання автоматизованих реакцій і рефлексивного ставлення до мови можна досягти рівня сформованої лінгвістичної особистості, здатної до критичного осмислення мовленнєвих стратегій і їх адаптації до нових ситуацій [Frumkina, 2021].

Динамічний стереотип виступає механізмом закріплення лінгвістичного досвіду та основою для сталого функціонування мовної особистості. Його наявність є необхідною умовою для ефективного оперування мовою в різноманітних комунікативних ситуаціях, а його гнучкість і здатність до модифікації – важливими показниками зрілості лінгвістичної особистості. У поєднанні з іншими когнітивними й соціальними чинниками динамічний стереотип забезпечує інтеграцію індивіда в мовний простір культури та підтримує цілісність його мовної поведінки в умовах багатомовного світу.

Практична частина дослідження спрямована на емпіричне вивчення взаємозв'язку між сформованістю лінгвістичної особистості та наявністю динамічного стереотипу в процесі іншомовної мовленнєвої діяльності.

Дослідження проведено серед здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності В11 «Філологія. Метою було встановити, наскільки стійкі мовленнєві навички (як прояв динамічного стереотипу) сприяють розкриттю комунікативного потенціалу лінгвістичної особистості в умовах спонтанної та контрольованої мовної продукції.

Експериментальна частина дослідження була спрямована на вивчення ефективності формувального впливу, спрямованого на розвиток лінгвістичної особистості через автоматизацію динамічного стереотипу в умовах іншомовного навчання. У дослідженні взяли участь 60 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, які мали рівень володіння англійською мовою не нижчий за B2 за шкалою CEFR.

Учасники були розподілені на експериментальну та контрольну групи по 30 осіб у кожній. Обидві групи проходили однаково початкове оцінювання мовленнєвих навичок на основі серії тестових ситуацій, що моделювали реальні комунікативні сценарії (наприклад, спонтанна розмова з іноземним студентом, участь у дискусії, відповіді на запитання під час презентації, реагування на комунікативні збої тощо). Завдання були орієнтовані на виявлення рівня сформованості таких параметрів: граматична точність, лексична насиченість, логічна послідовність, комунікативна доцільність та інтонаційна виразність.

Поглиблений аналіз експериментального етапу дослідження дає змогу окреслити особливості методики, спрямованої на формування динамічного стереотипу як складника іншомовної лінгвістичної особистості.

Протягом чотирьох тижнів експериментальна група працювала за цільовою методичною моделлю, що мала на меті поступове перенесення мовленнєвих дій із контрольованого рівня на рівень автоматизованого і спонтанного мовлення. Заняття проводилися тричі на тиждень у форматі семінарських і тренінгових сесій тривалістю 80 хвилин. Кожне заняття будувалося за структурою «запуск – автоматизація – варіативність – рефлексія».

На етапі запуску здобувачам пропонували ознайомлення з типовими комунікативними моделями: наприклад, способами формулювання рекомендацій, виявлення сумніву, обґрунтування думки, дипломатичного заперечення тощо. Це включало вивчення шаблонних конструкцій (language chunks), зокрема усталених фраз на зразок «As far as I'm concerned...», «Would you mind if...», «Let's take into account that...».

На етапі автоматизації моделі закріплювалися за допомогою різновидів повторюваних вправ: трансформаційних, репродуктивних, реконструктивних. Наприклад, здобувачі вищої освіти мали переформулювати репліку співрозмовника, не змінюючи її комунікативної функції, або доповнити діалог відповідно до стилістичних норм формального/неформального мовлення. Велику увагу приділяли інтенційним вправам, у яких мовець повинен був чітко реалізувати певний комунікативний намір: домовитися, погодитися, переконати, ухилитися від відповіді.

Рольові ігри та ситуативне моделювання становили центральну частину етапу варіативності. Завдання ґрунтувалися на реальних або змодельованих ситуаціях: обговорення міжнародного проєкту, участь у прес-конференції, написання й захист електронного листа, інтерв'ювання експерта тощо. Умови гри щоразу змінювалися, аби спонукати здобувачів використовувати мовні моделі в нових контекстах, тим самим наближаючи мовлення до природного.

Завершальним компонентом кожного заняття був рефлексивний блок, у якому учасники аналізували, що вдалося, де виникали труднощі, які мовні структури були найбільш зручними для спонтанного використання. Це сприяло формуванню метамовної свідомості та усвідомленому закріпленню динамічного стереотипу на рівні мовної поведінки.

На відміну від цього, контрольна група опановувала аналогічну тематику (наприклад, «Ділове листування», «Аргументована дискусія», «Роль фахівця у міжнародному проєкті»), проте працювала переважно в рамках традиційних занять з акцентом на переклад, читання, лексико-граматичні вправи та підготовлене монологічне мовлення. Не передбачалося багаторазового повторення однієї й тієї ж функції в різних контекстах, а отже, не створювалися умови для автоматизації стійких мовленнєвих моделей, тобто для формування динамічного стереотипу в психолінгвістичному розумінні.

Ключовою відмінністю між методиками в експериментальній та контрольній групах була наявність цілеспрямованої автоматизації, спрямованої на закріплення лексико-граматичних і комунікативних структур у стереотипних умовах, з подальшим перенесенням у варіативне мовне середовище. Саме ця особливість дала змогу перевірити гіпотезу про ефективність динамічного стереотипу як основи становлення іншомовної лінгвістичної особистості.

Після завершення формувального етапу було проведено повторне оцінювання, під час якого використовувалися аналогічні ситуаційно-комунікативні завдання. Крім того, до фінального етапу було включено компонент рефлексивного мовлення – короткі усні висловлювання на тему власного мовного досвіду, оцінювання труднощів та способів їх подолання. Це дозволило не лише зафіксувати зовнішні прояви змін у мовній поведінці, а й виявити ступінь усвідомлення мовних стратегій і змістового наповнення лінгвістичної особистості.

Отримані результати було проаналізовано за чотирма шкалами:

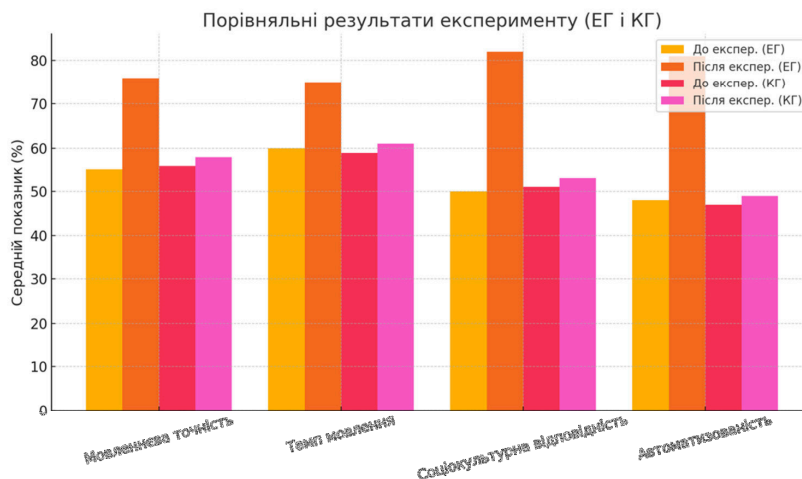
– комунікативна повнота (відповідність висловлювання ситуації і меті спілкування),

– соціокультурна відповідність (уміння враховувати норми ввічливості, етикету, культурно зумовлену модальність тощо),

– автоматизованість (стійкість і спонтанність мовленнєвих реакцій, темп, кількість пауз, потреба в пошуку виразів).

Аналіз показав статистично значущі покращення саме в експериментальній групі: рівень мовленнєвої точності зріс у середньому на 21 %, темп мовлення – на 15 %, кількість комунікативно невиправданих пауз зменшилася на 33 %.

Найбільше зростання відбулося в параметрі соціокультурної відповідності, що може бути інтерпретовано як ознака інтеграції динамічного стереотипу в систему мовної поведінки, наближення її до носійської або міжкультурно адаптованої моделі.



**Рисунок 1. Порівняльна динаміка сформованості параметрів лінгвістичної особистості в експериментальній та контрольній групах**

У межах якісного аналізу відповідей було зафіксовано, що повторюваність стандартних комунікативних конструкцій («I would recommend...», «From my point of view...», «In case of misunderstanding...») суттєво зростає в продуктивних завданнях на третьому етапі експерименту. Водночас підвищилася здатність варіювати структури відповідно до контексту, що свідчить не про механічне відтворення заучених кліше, а про закріплення гнучкого динамічного стереотипу, характерного для сформованої лінгвістичної особистості. У відповідях також простежується розширення фразеологічного запасу, залучення культурно релевантних одиниць, що свідчить про мовну інтерналізацію соціальних ролей.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отримані результати дозволяють стверджувати, що цілеспрямоване формування динамічного стереотипу сприяє не лише покращенню мовної точності, а й активізує когнітивно-смыслову діяльність здобувача вищої освіти, актуалізуючи внутрішні компоненти лінгвістичної особистості. Отже, у межах освітнього процесу доцільним є системне впровадження методик тренування мовленнєвих моделей, які дозволяють не лише автоматизувати лексико-граматичні структури, а й формувати цілісну мовну поведінку, здатну до адаптації, рефлексії та міжкультурної взаємодії.

У підсумку зазначимо, що розроблена методична система, яка інтегрує психолінгвістичні засади формування динамічного стереотипу з концепцією

лінгвістичної особистості, виявилася ефективною для підготовки майбутніх філологів. Такий підхід заслуговує на подальше теоретичне узагальнення та апробацію в умовах багатомовного й багатокультурного навчального середовища.

### Література

1. Фрумкіна А. Л. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до інтегрованого навчання учнів образотворчої діяльності (малювання) засобами англійської мови (Т. 1-2). : дис... док. пед. наук : 13.00.04. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2025. 564 с.
2. Attardo, S. *The Linguistics of Humor: An Introduction*. Oxford : Oxford University Press, 2020. 368 p.
3. Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.
4. Canale, M., Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1 (1). P. 1–47.
5. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg* : Council of Europe, 2020. 268 p. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> (дата звернення 22.01.2026).
6. Dynel, M. *Humorous Garden-Paths: A Pragmatic-Cognitive Study*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing, 2009. 222 p.
7. Frumkina, A. L. Postmodern Principles in Integrated Teaching of Foreign Languages and Fine Arts to Primary Learners in the New Ukrainian School // *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13(4). P. 579–594. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/499>
8. Kramsch, C. *The Multilingual Subject: What Language Learners Say about Their Experience*. Oxford : Oxford University Press, 2009. 256 p.
9. Kroll, J. F., Bialystok, E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition *Journal of Cognitive Psychology*. 2013. Vol. 25(5). P. 497–514.
10. Norton, B. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2nd ed. Bristol : Multilingual Matters, 2013. 174 p.

### References

1. Frumkina, A. L. (2025). Pidhotovka maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do intehrovanoho navchannia uchniv obrazotvorchoi diialnosti (maliuvannia) zasobamy anhliiskoi movy (T. 1–2) : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 [Training future primary school teachers for integrated teaching of

- pupils' fine arts (drawing) through English (Vols. 1–2) : Doctoral dissertation (Pedagogical Sciences): 13.00.04]. Derzhavnyi zaklad «Pivdenoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho», Odesa, Ukraine [In Ukrainian].
2. Attardo, S. (2020). *The Linguistics of Humor: An Introduction*. Oxford : Oxford University Press.
  3. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
  4. Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47.
  5. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg* : Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> (accessed January 22, 2026).
  6. Dynel, M. (2009). *Humorous Garden-Paths: A Pragmatic-Cognitive Study*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.
  7. Frumkina, A. L. (2021). Postmodern principles in integrated teaching of foreign languages and fine arts to primary learners in the New Ukrainian School. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (4), 579–594. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/499>.
  8. Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Language Learners Say about Their Experience*. Oxford : Oxford University Press.
  9. Kroll, J. F., Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497–514.
  10. Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed.). Bristol : Multilingual Matters.

## РЕЦЕНЗІЯ

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2026.01.372>

**Олена СТЕФАНИШИН**

*кандидат історичних наук, доцент  
Західноукраїнський національний університет  
м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6218-6985>

## РЕЦЕНЗІЯ

**НА ЩОРІЧНИК ЦЕНТРУ ДОСЛІДЖЕНЬ  
УКРАЇНИ. ROCZNIK CENTRUM STUDIÓW  
NAD UKRAIŃĄ. COPYRIGHT BY STUDIUM  
EUROPY WSCHODNIEJ UW, WARSZAWA 2025  
UNIwersytet warszawski № 2/2025**

**Olena STEFANYSHYN**

*PhD in History, Associate Professor  
West Ukrainian National University  
Ternopil, Ukraine*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6218-6985>

**REVIEW ON THE YEARBOOK OF THE  
CENTRE FOR UKRAINIAN STUDIES.  
ROCZNIK CENTRUM STUDIÓW NAD  
UKRAIŃĄ. COPYRIGHT BY STUDIUM  
EUROPY WSCHODNIEJ UW, WARSZAWA 2025  
UNIwersytet warszawski № 2/2025**

Центр досліджень України (CSU) був створений у 2022 році у відповідь на ескалацію російської агресії проти України. За ініціативи директора Студій Східної Європи Варшавського університету (SEW UW) Яна Малицького було засновано Центр

---

© Олена Стефанишин, 2026

досліджень України (CSU). До складу CSU увійшла група українських дослідників – істориків і політологів, які стали співробітниками SEW UW, водночас зберігаючи свої попередні академічні афіліації. Серед них були як досвідчені науковці, так і молоді дослідники, пов'язані з Варшавським університетом ще раніше.

З початку 2022/2023 навчального року діяльність групи координує проф. Генрик Літвін. Науковці, афілійовані при CSU, долучилися до освітнього процесу університету, проводячи два загальноуніверситетські цикли лекцій, присвячених українській тематиці: «Україна – народження нації» та «Україна 2022». У 2023/2024 навчальному році програму було доповнено ще одним циклом – «Міста України». Лекції охоплюють, зокрема, питання церковного життя в Україні у 2022–2023 роках, ролі та значення українських «Майданів», концепції «двох Україн», історії української дипломатії, співпраці міст-побратимів Польщі та України тощо.

Окрім викладацької діяльності, учасники CSU брали активну участь в організації наукових конференцій, присвячених східноєвропейським студіям, а також реалізовували власні дослідницькі проєкти. У листопаді 2022 року у співпраці CSU та Центру білоруських студій було організовано наукову конференцію «Білорусь і Україна на перехрестях історії». У травні 2023 року відбулася зустріч членів CSU з Надзвичайним і Повноважним Послом України в Польщі В. Зваричем. У вересні 2023 року члени CSU – проф. І. Матяш і магістр О. Шевченко – взяли участь у дискусійній панелі в межах Економічного конгресу в Познані. З ініціативи членкині CSU проф. І. Матяш були організовані дискусійні панелі «Жінки в дипломатії в умовах російської агресії» у рамках WEEC-2023 та WEEC-2024.

Цінність діяльності Центру полягає у залученні широкого кола українських дослідників – як досвідчених, так і молодих, що забезпечує спадковість наукових традицій і розвиток українознавства в міжнародному середовищі. Водночас збереження їхніх академічних афіліацій посилює міжінституційну співпрацю.

Важливим напрямом є інтеграція в освітній процес через лекційні цикли про Україну, які відзначаються тематичною різноманітністю та міждисциплінарністю. Активна науково-організаційна діяльність – проведення конференцій, участь у міжнародних заходах і дискусіях – підкреслює вагому роль Центру в академічному просторі.

Окремо варто відзначити зосередженість на актуальних питаннях, зокрема російській агресії та ролі України у світі, що надає діяльності Центру не лише наукового, а й суспільного значення.

Загалом діяльність Центру досліджень України (CSU) можна оцінити як вагомий внесок у розвиток українознавства, зміцнення міжнародного наукового співробітництва та формування об'єктивного образу України у світі. Представлений матеріал є цінним джерелом для розуміння сучасних тенденцій розвитку українських студій і заслуговує на високу оцінку.

Щорічник Центру досліджень України «Rocznik Centrum Studiów nad Ukrainą» є вагомим науковим виданням, що репрезентує сучасний стан і перспективи розвитку українознавчих студій у міжнародному академічному

просторі. Випуск № 2/2025, підготовлений у межах Studium Europu Wschodniej Варшавського університету, засвідчує високий рівень наукової організації, тематичну актуальність та виразний міждисциплінарний характер досліджень.

Збірник об'єднує праці дослідників різних поколінь і наукових шкіл, що сприяє поєднанню класичних підходів із новітніми методологічними практиками. Тематичний спектр публікацій охоплює широке коло проблем – від історії та політики до культури, ідентичності та міжнародних відносин, що дозволяє комплексно осмислювати українську проблематику в контексті регіональних і глобальних процесів.

Видання вирізняється належним рівнем академічної культури, логічною структурованістю матеріалів і якісним науковим редагуванням. Водночас воно виконує важливу комунікативну функцію, виступаючи платформою для діалогу між українськими та зарубіжними дослідниками, що особливо актуально в умовах сучасних геополітичних викликів. «Rocznik Centrum Studiów nad Ukraińa» не лише відображає актуальні тенденції розвитку українознавства, а й активно формує їх, утверджуючи Україну як важливий об'єкт наукового зацікавлення у світовому академічному дискурсі.

Актуальність видання зумовлена передусім сучасними геополітичними викликами, пов'язаними з російською агресією проти України, що значно підвищує інтерес до української проблематики у світі. У цьому контексті щорічник виступає важливою платформою для осмислення як історичних процесів, так і новітніх трансформацій в українському суспільстві, політиці та міжнародних відносинах.

Зміст випуску відзначається тематичною різноманітністю та концептуальною цілісністю. Авторський колектив об'єднує як досвідчених науковців, так і молодих дослідників, що забезпечує поєднання глибини аналізу з новизною наукових підходів. Важливою перевагою є участь українських дослідників, які, попри складні обставини, активно інтегруються у міжнародний науковий дискурс.

Окремої уваги заслуговує аналітична глибина публікацій, які ґрунтуються на широкій джерельній базі та сучасних методологічних підходах. Матеріали щорічника не лише висвітлюють окремі аспекти української історії та сучасності, але й пропонують узагальнення, що мають значення для розуміння ширших процесів у Східній Європі. Значну роль відіграє також акцент на питаннях української державності, дипломатії, ідентичності та регіональної безпеки.

У вступі проф. Генрик Літвін зазначає, що у другому томі щорічника Центру досліджень України представлено добірку наукових праць, підготовлених уже знайомим колективом авторів. Видання вирізняється дещо скоригованим тематичним фокусом, що надає йому більшої концептуальної цілісності. Основну увагу в цьому томі приділено проблематиці історичних наративів. Автори аналізують підходи росії, України та Польщі до їхнього осмислення, з особливим акцентом на російсько-українському контексті. Такий ракурс дослідження дозволяє глибше зрозуміти специфіку формування та інтерпретації історичної пам'яті в регіоні. Окремо розглядається використання

інструментів «м'якої сили» та здійснюється оцінка їхньої ефективності. У цьому аспекті підкреслюється важливість протидії негативним явищам, що можуть виникати внаслідок маніпуляцій історичними нарративами.

Загалом, другий том щорічника становить цінний внесок у дослідження сучасних гуманітарних процесів і буде корисним для науковців, студентів та всіх, хто цікавиться проблемами історичної пам'яті та міжнародних відносин.

На особливу увагу заслуговує стаття Ірини Матяш про діяльність Генерального консульства Польщі у Києві в 1947–1990 рр. Дослідниця зазначає, що Польське консульство було першим серед іноземних представництв, відкритих у Києві після Другої світової війни. Поспіль із безпосередніми консульськими функціями генконсульство вело активну діяльність для формування та розвитку культурних взаємозв'язків. Різні форми культурної співпраці (обмін студентами, науковцями, творчими колективами; розвиток туризму, рух поріднених міст, книжкові та художні виставки, кінофестивалі, Дні культури, Дні міст) поза ідеологічним змістом мали універсальний характер і знайшли свій розвиток як інструменти культурної дипломатії в нових історичних умовах.

Стаття Олександра Шевченка «Наративи російської пропаганди щодо польсько-українських відносин після 24 лютого 2022 р.» є ґрунтовним дослідженням, у якому автор переконливо доводить, що польсько-українські відносини вже тривалий час перебувають у фокусі уваги російських політичних еліт, спецслужб і дипломатичних структур – ще з радянського періоду. На думку автора, це не випадковість, а закономірний наслідок специфічного геополітичного мислення, сформованого у Кремлі. У статті аргументовано підкреслюється, що росія традиційно розглядає як Польщу, так і Україну зоною свого природного впливу. Відповідно, будь-які двосторонні відносини між цими державами, з позиції російської політичної логіки, мають перебувати під контролем Москви – подібно до практик радянської доби. Автор вдало ілюструє цю тезу сучасними прикладами, зокрема, згадуючи російські пропозиції щодо «гарантій безпеки» від 17 грудня 2021 року, які передбачали відведення сил НАТО до кордонів 1997 року, що фактично означало б виключення Польщі з безпекового простору Альянсу. Праця вирізняється логічною послідовністю, актуальністю та переконливістю аргументації, а також чітко демонструє тяглість імперського підходу росії до регіональної політики.

У своїй публікації у щорічнику київський історик Владислав Верстюк піднімає проблематику українсько-російських стосунків у публіцистиці Сергія Єфремова: від падіння самодержавства до проголошення Української Народної Республіки. На основі публіцистики Сергія Єфремова ґрунтовно простежено еволюцію російсько-українських відносин від Лютневої революції до більшовицького перевороту. Автор переконливо показує, як початковий оптимізм Єфремова щодо Тимчасового уряду та перспектив демократизації поступово змінюється критичним ставленням через його неспроможність вирішити ключові державні й національні питання.

Дослідження Ольги Богородецької «М'яка сила Російської Федерації щодо України в 2007–2014 рр.» аналізує механізми та стратегії, які Росія використовувала

для впливу на Україну неконструктивними, але ефективними методами, висвітлюючи особливості застосування «м'якої сили» в регіональному контексті. Її ж ще одна стаття «Російські нарративи війни в Україні 2024» зосереджується на поточному конфлікті, висвітлюючи способи, якими Росія формує та поширює власні нарративи щодо війни, а також наслідки цього для внутрішньої та міжнародної аудиторії. Робота Юрія Шаповала «Дидактика ненависті: російські підручники з історії, видані у 2023 р.» пропонує критичний аналіз сучасних російських навчальних матеріалів, показуючи, як історичні нарративи формуються для просування ідеологічних цілей і впливу на колективну пам'ять. Нарешті праця Миколи Рябчука «Коли «м'яке» стає «жорстким». Скандал щодо культури скасування під час російсько-української війни» розглядає культурні та соціальні наслідки інформаційних кампаній і цензури, підкреслюючи трансформацію, коли на перший погляд м'які впливи стають більш жорсткими формами тиску.

Загалом дане видання вирізняється високою редакційною культурою: чіткою структурою, логічною побудовою матеріалу, належним рівнем наукового апарату та дотриманням академічних стандартів. Важливо, що щорічник виходить у міжнародному середовищі, що сприяє популяризації української тематики серед широкого кола зарубіжних дослідників.

Позитивно треба оцінити і науково-комунікативну функцію видання, адже воно виступає майданчиком для діалогу між представниками різних наукових шкіл і традицій. Це сприяє поглибленню співпраці між українськими та європейськими інституціями, а також формуванню об'єктивного бачення історичних і сучасних процесів в Україні.

Підсумовуючи, варто наголосити, що «Rocznik Centrum Studiów nad Ukrainą» (№ 2/2025) постає як високоякісне, концептуально цілісне та актуальне наукове видання, яке робить вагомий внесок у розвиток українознавства й ширшого поля східноєвропейських студій. Представлені у ньому матеріали відзначаються аналітичною глибиною, тематичною різноманітністю та міждисциплінарним підходом, що дозволяє комплексно осмислювати як історичні процеси, так і сучасні виклики.

Особливої уваги заслуговує здатність видання поєднувати академічну ґрунтовність із актуальністю проблематики, зокрема у контексті сучасних геополітичних трансформацій та ролі України в міжнародному просторі. Це робить часопис важливою платформою для наукового діалогу та обміну ідеями між дослідниками з різних країн.

Матеріали збірника становлять значний інтерес для істориків, політологів, фахівців із міжнародних відносин, а також для ширшого кола читачів, зацікавлених у вивченні України. Видання безперечно заслуговує на високу оцінку, а також на подальше активне використання в науковій, освітній і аналітичній діяльності. Отже, цей том є цінним внеском у дослідження історичної пам'яті, інформаційної війни та взаємодії м'якої та жорсткої сили у Східній Європі. Він стане важливим джерелом для науковців, студентів та всіх, хто цікавиться складнощами російсько-українських відносин і маніпуляцією історичними нарративами.

*Наукове періодичне видання*

**ГУМАНІТАРНІ СТУДІЇ:  
ІСТОРІЯ  
ТА ПЕДАГОГІКА**

Науковий журнал

Випуск 1 (11)

2026

**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 20. 05. 2026. Формат 70x100 1/16.  
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний.  
Обл.-вид. арк. 30,8. Умовн.-друк. арк. 30,3.  
Тираж 100. Замовлення № P001-01-26.

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

