

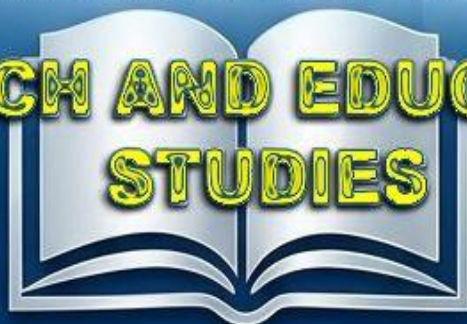
ДЕРЖАВНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА БІБЛІОТЕКА УКРАЇНИ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ



V. SUKHOMLYNSKYI STATE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL
LIBRARY OF UKRAINE
KHMELNYTSKYI HUMANITARIAN-PEDAGOGICAL ACADEMY

RESEARCH AND EDUCATIONAL
STUDIES



ВИПУСК 10
2026 р.



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА БІБЛІОТЕКА УКРАЇНИ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

***НАУКОВО-
ПЕДАГОГІЧНІ
СТУДІЇ***

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 10

Заснований у 2017 році

Київ – 2026

National Academy of Educational Sciences of Ukraine
V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational
Library of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

RESEARCH AND
EDUCATIONAL
STUDIES

SCIENTIFIC JOURNAL

Issue 10

Founded in 2017

Kyiv – 2026

Засновники:

*Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені В. О. Сухомлинського*

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науково-педагогічні студії : науковий журнал / голов. ред.: Л. Д. Березівська. – Київ, 2026. – Вип. 10. – 398 с.

Науковий журнал «Науково-педагогічні студії» містить статті з питань освіти та педагогіки, науково-інформаційного забезпечення освітянської сфери тощо.

Видання входить до Переліку наукових фахових видань України, категорія «Б», спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки / А1 Освітні науки (наказ МОН України № 735 від 29 червня 2021 р.).

Журнал індексується міжнародною базою даних **Index Copernicus International**

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Березівська Л. Д.
(головний редактор)

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, Заслужений діяч науки і техніки України, м. Київ, Україна

Шоробура І. М.
(заступник головного редактора)

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Заслужений діяч науки і техніки України, м. Хмельницький, Україна

Бондаренко Т. С.

доктор педагогічних наук, професор, кафедра інформаційних комп'ютерних технологій і математики, Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Долинський Є. В.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри германської філології та перекладознавства, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна

Гуралюк А. Г.
(виконавчий редактор)

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна

Журба К. О.

доктор педагогічних наук, професор, в.о. заступника директора Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна

Коваленко В. В.

кандидат педагогічних наук, старший дослідник; провідний науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти Інституту цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна

Ковальська Л. А.
(виконавчий редактор)

доктор історичних наук, професор, в.о. вченого секретаря Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна

Кравченко О. О.	<i>доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна</i>
Лобода С. М.	<i>доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, професор Інституту соціологічних наук і педагогіки Університету природничих наук у Варшаві</i>
Лучанинова О. П.	<i>доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна</i>
Ростока М. Л.	<i>кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна</i>
Кардосо Луїс Мігель	<i>доктор філософії, професор, Політехнічний інститут Порталегре, Центр порівняльних досліджень Лісабонського університету, м Порталегре, Португалія</i>
Зорич Вучина	<i>доктор педагогічних наук, професор, Університет Чорногорії, м. Подгориця, Чорногорія</i>

Науково-педагогічні студії : науковий журнал / голов. ред.: Л. Д. Березівська – Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2026. – Вип. 10. – 398 с.

За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.

DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2026-10>

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 7 від 30 квітня 2026 року).*

© Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені В. О. Сухомлинського, 2026.

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2026.

Founders:

*V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy*

Research and Educational Studies : Scientific Journal / Chief Editor L. D. Berezivska. Kyiv, 2026. Issue 10. 398 p.

The academic Research and Educational Studies journal contains the articles on education/pedagogy etc.

The issue is included in the List of Scientific Publications of Ukraine, category "B", the specialty 011 – Educational, Pedagogical Sciences / A1 Educational Sciences (order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 735 dated June 29, 2021).

The journal is indexed of international scientometric base **Index Copernicus International**

EDITORIAL BOARD:

Berezivska L. D. (Chief Editor)	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the NAES of Ukraine, Director of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Honoured Worker of Science and Technology of Ukraine, Kyiv, Ukraine</i>
Shorobura I. M. (Deputy Chief Editor)	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Honoured Worker of Science and Technology of Ukraine, Khmelnytskyi, Ukraine</i>
Bondarenko T. S.	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Information Computer Technologies and Mathematics, Educational and Scientific Institute "Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy" of V. N. Karazin Kharkiv National University</i>
Dolynskiy Ye. V.	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Germanic Philology and Translation Studies, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy</i>
Guraliuk A. G. (executive editor)	<i>PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Digital Technologies and Computer Support, of V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine</i>
Zhurba K. O.	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine</i>
Kovalenko V. V.	<i>PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher; Leading Researcher of the Department of Cloud-Oriented Educational Informatization Systems of the Institute of Digitalization of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine</i>

Kovalska L. A. (executive editor)	<i>Doctor of Historical Sciences, Professor, Scientific Secretary, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine</i>
Kravchenko O. O.	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University</i>
Loboda S. M.	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Institute of Sociological Sciences and Pedagogy, University of Natural Sciences in Warsaw</i>
Luchaninova O. P.	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education of V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine</i>
Rostoka M. L.	<i>PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education of V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine</i>
Cardoso L. M.	<i>PhD, Professor, Polytechnic Institute of Portalegre, Center for Comparative Studies of the University of Lisbon, Portalegre, Portugal</i>
Vučina Z.	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro in Podgorica, Montenegro</i>

Research and Educational Studies: Scientific Journal / Chief Editors L. D. Berezivska. Kyiv, 2026. Issue 10. 398 p.

DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2026-10>

The journal is recommended for publication according to the decision of the Academic Council of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine (protocol No 7 dated 30 April 2026).

© V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, 2026.

© Khmelnytskyi Humanitarian Educational Academy, 2026.

ЗМІСТ

ІСТОРИКО-ОСВІТНІ СТУДІЇ

Наталія Дічек	Едвард Жарський як літописець освітнього життя в українській північно-американській діаспорі третьої хвилі	10
Оксана Драч Інна Губенко	Поведінка гімназисток VS революційні події 1905–1907 рр. в Україні: дискурс нормативів і адміністрації	28
Тетяна Золотаренко, Христина Серeda	Українські освітяни-емігранти на сторінках електронного ресурсу «Педагоги України та світу»	54
Світлана Лапасенко	Концепція виховання ціннісного ставлення до природи у спадщині Василя Сухомлинського в сучасному науково-педагогічному дискурсі	73
Катерина Лукашенко	Електронний ресурс «Педагоги України та світу» як засіб формування біографічного портрета українського педагога-емігранта Олександра Тисовського (1886–1968)	101
Дмитро Малежик, Олена Михальова	Внесок педагогів української діаспори в становлення білінгвальної освіти в Канаді	117
Людмила Мацук, Олександра Бондаренко	Міждисциплінарність та інтеграція як основа сучасної освіти	136
Олександр Міхно, Тетяна Деревянко	Концептуальні засади національної системи освіти у праці Августина Волошина «Про шкільне право будучої Української держави» (Прага, 1942)	157
Вікторія Раїнчук, Магдалина Опачко	Педагогічне лідерство та менеджмент змін у системі вищої школи Закарпаття	177
Микола Прищак	Концепт «комунікативність»: теоретико-методологічні засади формування комунікативного підходу в освіті	192
Ірина Скакальська, Андрій Левчук	Ідеї громадянської компетентності в емігрантській педагогічній періодиці та їх реалізація у сучасній музейно-освітній практиці	213
Оксана Совгар	Становлення та сучасний розвиток української педагогічної діаспори в Канаді	236

НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ

Olha Ameridze, Volodymyr Doroshenko, Olena Shepeleva	Scientific and informational support for foreign language instruction for non-philological students in modern higher education	252
Лілія Варченко-Троценко, Вадим Савченко, Олександр Кохан, Олексій Чижмотря	Веборієнтовані енциклопедичні ресурси у галузі освіти: огляд сучасних прикладів	266
Олександр Гуменний	Методологічні основи створення науково-інформаційного хабу бібліотеки у Smart Ecosystem на платформі Microsoft Teams	286
Anhelina Zhyhaliuk, Kateryna Shchehelska, Olesia Dronshkevych	Value Orientations of Web Projects in the Digital Educational Environment	301
Ірина Кущенко, Анастасія Базиленко, Андрій Каркач	Підготовка майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери до цифрової взаємодії: досвід університету «Україна»	313
Тетяна Новицька, Світлана Іванова, Алла Кільченко, Юрій Лабжинський	Google Analytics 4 як засіб моніторингу FAIR-даних фахових видань у галузі освітніх наук	331
Ніна Петренко, Євгенія Улюра	Емоційно-інтерактивна комунікація як чинник ефективного сприйняття музейної експозиції дітьми молодшого та середнього шкільного віку	354
Larysa Pohribna	Environmental education as an element of national-patriotic upbringing in the process of learning English	368
Леся Прохоренко, В'ячеслав Засенко, Інна Бобренко	Цифровізація у системі комунікації та іміджотворення наукових установ	381

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	397

DOI <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2026-10-10-27>

УДК 376-054.72(=161.2:7)(091)"1945/199"-051Жарський

Наталія Дічек,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
завідувач відділу історії та філософії освіти
Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-2185-3630

e-mail: n.p.dichек@gmail.com

ЕДВАРД ЖАРСЬКИЙ ЯК ЛІТОПИСЕЦЬ ОСВІТНЬОГО ЖИТТЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ПІВНІЧНО-АМЕРИКАНСЬКІЙ ДІАСПОРІ ТРЕТЬОЇ ХВИЛІ

***Анотація.** У статті викладено авторську рефлексію організаційно-виховних аспектів педагогічної спадщини одного з авторитетних керівників запровадження та розвитку україномовного шкільництва в поселеннях українців-переселенців на теренах Північно-Американського континенту у другій половині ХХ ст. – Едварда Жарського (1906–2003).*

У руслі викликів доби воєнного стану, спричиненого російською агресією проти України, актуалізується звернення до теоретичних і практичних надбань західної діаспори у справі виховання справжніх патріотів України в умовах чужомовного середовища, які перейняли національні та культурні цінності, традиції українського народу і сьогодні активно допомагають Батьківщині боротися з ворогом.

Мета статті полягає у розкритті значущості внеску Едварда Жарського в презентацію організаційних заходів з розвитку та поширення української шкільної справи на північно-американських теренах проживання закордонних українців упродовж третьої хвилі еміграційних процесів (після 1945-го року по 1990-ті роки).

Доведено, що серед освітян-діячів діаспори ХХ ст. особистість Е. Жарського вирізняється, по-перше, видатним досвідом проведення й організації українознавчої освітньої роботи в умовах закордоння, по-друге, нагромадженням націєорієнтованого педагогічного знання та виховного досвіду, по-третє, для нас, сучасників, він є важливим свідком і літописцем освітнього життя української західної діаспори у другій половині ХХ ст., а головне – слугує зразком відповідального служіння національній ідеї. Тому його твердження, що вчителі-переселенці були

свідомі того, що доля українського народу залежить від забезпечення виховання української молоді у дусі національної самоідентифікації, збереження пам'яті про історію, культуру та звичаї свого народу, вважаємо глибоко аргументованими і корисними у сьогоденні.

Ключові слова: Едвард Жарський, західна українська діаспора, рідномовність, принципи української виховної системи в діаспорі, історична пам'ять.

Постановка проблеми. Лише після здобуття Україною державного суверенітету стало можливим повернення на історичну Батьківщину наукових, культурних, політико-соціальних надбань, напрацьованих не одним поколінням закордонних українців. Як пишуть сучасні дослідники феномена «українська діаспора» (Алієва, 2006; Євтух, 2019; Бевз, 2018, Луцишин, 2013), варто виокремлювати «західну українську діаспору» та «східну українську діаспору». Перша розбудувала упродовж поселення у відповідних країнах розгалужену і дієву мережу власних етнічних установ, національних медіа, громадських організацій, культурних осередків, що створює можливості для збереження національної ідентичності попри високий рівень інтеграції тамтешніх українців у суспільне життя країн проживання. Західну українську діаспору варто характеризувати не лише як етнокультурне, а й національно-політичне об'єднання. У той час як «східна діаспора» є лише етнокультурним групуванням (Бевз, 2018, с. 35).

Погоджуємося із думкою дослідниці Г. Луцишин, що вивчення феномена зарубіжного українства сьогодні є своєчасним та актуальним, оскільки діаспора відігравала і продовжує відігравати важливу роль у житті українського народу, його культурі, налагодженні міжнародної співпраці. Актуальність звернення до етнокультурного і політичного феномену української діаспори зумовлена можливістю її участі «у розвитку процесів національної консолідації українського суспільства, розбудові Української держави, використання Україною потенціалу діаспори як потужного засобу впливу на інші держави. Історія свідчить, що закордонне українство відіграє значну роль в утвердженні України у міжнародній спільноті. Воно є важливим демографічним,

інтелектуальним, соціально-культурним та інформаційним ресурсом країни» (Луцишин, 2013, с. 252).

Водночас додаткову питому актуальність дослідження такої тематики вбачаємо у втіленні своєрідної гуманітарної соборності всіх українських наукових і духовних здобутків для творення цілісної картини творчої діяльності українців материкової Батьківщини та закордонних українців як цілісної національної спільноти.

Саме західна українська діаспора дала світові постаті визначних учених, дослідників, освітян (Джус, 2013), чию спадщину маємо не лише вивчати, а й активно вводити у сучасний суспільно-науковий дискурс задля досягнення бажаної соборності українства світу. Доречно згадати слова знаного громадсько-політичного діяча Михайла Гориня, одного з очільників (від 2001 р.) створеної в Києві у серпні 1992 р. на I Всесвітньому форумі українців Української всесвітньої координаційної ради (УВКР): «Мати велику діаспору – це мати великий загін українських патріотів, які дивляться на Україну й намагаються їй усіляко допомагати» (Горинь, 2003).

А ще вищезгаданий діяч прозріливо вказав, що через пресу, радіо, телебачення, через офіційні звернення до парламентів та урядів, проводячи власні заходи, наші громади за кордоном домагаються вирішення певних проблем, які стосуються України (Горинь, 2003). Хіба не саме таку поміч у боротьбі з агресором-сусідом чинять закордонні українці сьогодні, у дні важких воєнних випробувань на своїй материнській землі?

І перший очільник УВКР Іван Драч, і його наступники закликали вивчати життя закордонних українців, їхні надбання у різних сферах політичного, громадянського, етнокультурного життя (цит. за Бевз, 2018, с. 38). Близькі міркування вміщено і в Концепції Державної програми співпраці із закордонними українцями на 2017–2020 роки, пов'язані з необхідністю: «поглиблення співпраці з представниками української діаспори у сфері національно-патріотичного виховання, зокрема щодо збереження та

популяризації українських традицій» (Про схвалення Концепції Державної програми...).

Історія українців закордоння – це невід’ємна частини спільної національної історичної пам’яті українського народу. У Статті 4 Закону України «Про засади державної політики національної пам’яті Українського народу» метою визначено «формування спільного розуміння минулого шляхом відновлення та збереження національної пам’яті, підтримки досліджень з історії України та її популяризації для зміцнення єдності Українського народу» (Про засади державної політики...), причому політика національної пам’яті визнається складником основ національної безпеки України, важливим чинником формування суспільного імунітету проти порушень прав людини (там само).

Серед когорти блискучих представників закордонних українців, які вирізнялися винятковою освітньо-громадською активністю і заслуговують на вивчення та пошанування, зупинимось на непересічній постаті Едварда Жарського (1906–2003).

Аналіз актуальних досліджень і публікацій з проблеми. Загальні біографічні відомості про Едварда Жарського переказувати не будемо (див. Федоренко, 2009), але у викладі матеріалу згадуватимемо ті факти, події, діяльність, які важливі для розкриття мети статті.

Щодо дослідження актуальних студій, публікацій, тим чи тим чином присвячених висвітленню життя та різнобічної наукової та громадської роботи, виконуваної Е. Жарським, то встановили, що його особистості присвячено чимало доволі різномасштабних та різнотематичних студій – від коротких нарисів до дисертацій. Оскільки в молоді роки він яскраво виявив себе завзятим спортсменом, який популяризував серед молоді його рідної Галичини різні види спорту: плавання, легку атлетику, бокс (написав про ці види спорту методичні рекомендації), лещата, пропагував Сокільський рух (написав брошури «Сокільський катехизм», «Основи сокільства»), то цій цікавій сфері його

активності присвятили розвідки О. Лях-Породько (2017; 2025; 2026), Е. Вільчковський (2016), О. Вацеба (1997), О. Гук (2012), Є. Папенко (в дисертації про сокільський рух на Галичині, 2017), М. Починкова (2023), О. Герасименко (2023).

Як дипломований географ після закінчення Львівського університету Е. Жарський глибоко вивчав в межах відповідних спеціалізованих наукових установ природу України, насамперед життя риб у річках Західної України, за що згодом отримав ступінь доктора філософії (1948). Про ці його дослідження писали В. Пилипенко та І. Кравчук.

Загальнопедагогічні питання спадщини Е. Жарського висвітлювали І. Рудницька-Юрійчук (2014; 2022), І. Кізін (2009; 2010), питання рідномовності, виховного ідеалу представлено в дисертаціях С. Романюк (2015), Т. Рибак (2018), у статті та дисертації О. Глушко (2005; 2021). Постать діяча як талановитого організатора відображена у дописі Л. Карпець (2017).

Однак доробок Е. Жарського як своєрідного літописця освітнього життя в західній українській діаспорі ще не став темою окремого дослідження.

Тому **мета** цієї статті полягає у розкритті значущості внеску Едварда Жарського в презентацію організаційних заходів з розвитку та поширення української шкільної справи на західних теренах проживання закордонних українців упродовж третьої хвилі еміграційних процесів (після 1945-го року по 1990-ті роки).

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідейно-теоретичні підвалини виховання поколінь закордонних українців, відображені у студіях учених-гуманітаріїв діаспори (О. Кульчицький, М. Шлемкевич, Г. Ващенко, В. Янів, І. Огієнко, А. Животко, В. Сімович, В. Янів, А. Горохович, І. Пеленська) та (Джус, 2016; 2013), знайшли своє практичне втілення у діяльності численних українських освітньо-просвітницьких осередків закордоння. Яскраві свідчення про це залишив один із активних діячів освітнього руху в українській північно-американській діаспорі, вчений, просвітник, педагог, освітній діяч Едвард Жарський.

Саме Е. Жарський як безпосередній учасник освітнього руху в діаспорі третьої хвилі, як фаховий ідейний провідник, як один з організаторів і керівників такого руху публікував автентичні відомості про конкретний перебіг запровадження і розвитку українського шкільництва на північно-американському континенті. Він засвідчував високе усвідомлення українським учительством, яке «зосталося в Німеччині чи Австралії після Другої Світової війни» (Жарський, 1992), а, починаючи з 1950-х років масово переселялося до країн англomовного світу (Канада, США, Австралія, Нова Зеландія), своїх завдань щодо формування патріотів своєї на той час далекої рідної землі. Враховуючи, що упродовж другої половини ХХ ст. українці в Україні майже нічого не знали про життя і діяльність своїх братів за кордоном, бо це заборонялося тогочасною радянською владою, то відомості, залишені в публікаціях Е. Жарського вважаємо важливими історичними документами/джерелами із досвіду відповідального, свідомого ставлення вимушених переселенців до питань освіти майбутніх поколінь українців.

На час активної організаційної й керівної громадсько-виховної роботи Е. Жарського в українській діаспорі США, починаючи з 1950-х років, він перед тим, ще в Галичині (Лях-Породько; Вацеба; Гераименко), вже сформувався як дієвий і добре знаний патріот-наставник спортивної української молоді. А як педагог-просвітник, ентузіаст поширення освітньої справи на засадах патріотизму у середовищі українців-переселенців він розкрився в межах діаспори. Тому не дивно, що його обрали першим головою Шкільної ради (1953–1954) як центрального органу шкіл українознавства в США при Українському конгресовому комітеті Америки (далі УККА). Невдовзі він ще раз очолив Шкільну раду – у 1961–1977 рр.

З допису Е. Жарського «Перше тридцятиріччя «Шкільної Ради» (1953–1983)», вміщеного у започаткованому ним же журналі «Рідна школа», постає картина самодіяльного розгортання в місцях поселення педагогами-переселенцями масштабної роботи зі створення україномовного освітнього

середовища для дітей українців. Наглядово-координуючим органом такої діяльності стала, створена при УККА, Шкільна Рада. Крім неї, схожі функції виконували «по більших (за кількістю поселенців – прим.Н.Д.) осередках ... нові товариства «Рідної школи», «Учительської громади» та їхні філії (Жарський, 1985, с. 5).

Звертає автор і пильну увагу на значну просвітницьку роль шкіл українознавства при парафіях церков, визнаючи Церкву «заборолом проти денаціоналізації та важливим чинником у збереженні національної самобутності» (Жарський, 1985, с. 5).

А оскільки з кінця 1940-х років відбувалося кількісне зростання освітніх осередків, то виникла «потреба централізації і певного спрямування всієї культурної праці» (Жарський, 1985, с. 5). Тому 14–15 березня 1953 р. в Нью-Йорку пройшов з'їзд делегатів, на якому заснували «Шкільну раду» при УККА. В ухвалі з'їзду говорилося, що «американські українці мусять зберегти українську мову і не сміють відриватися від культури своїх батьків, бо тільки тоді стануть повноцінними та корисними громадянами нової батьківщини та успішно включаться в її історичну місію на українському секторі» (Школи й курси..., 1954). Варто наголосити, що в ухвалі також стверджувалася потреба оволодівати українцям трьома-чотирма іншими мовами американського народу.

Одним із ключових завдань Шкільної Ради, як пише Е. Жарський, було прищеплення українській громаді й батькам розуміння ваги шкіл українознавства й рідномовного дошкільного виховання (заснування садочків, світличок, підготовчих класів). Професійно важливим завданням, покладеним на представників Шкільної Ради, було здійснення методичної допомоги школам і курсам та контроль за виконанням устійненої «Програми навчання й виховання» з боку шкільних інспекторів (педагогічних дорадників). Пояснимо, що такою програмою визначалися напрям, характер і зміст дидактично-виховної праці, добір матеріалу навчання, його обсяг, порядок викладання та оцінювання результатів навчання (Жарський, 1985, с. 4).

Серед інших завдань Шкільної Ради – робота над уніфікацією шкільної схеми; опікування дошкіллям та позашкіллям; звернення уваги на домашнє навчання (засобом кореспондування); сприяння виданню підручників; дбання про приплив нових учительських сил (Жарський, 1985, с. 7). Останнє з названих завдань постало вже з початком 1960-х років. Тому у 1960 р. Шкільна рада організувала Педагогічний Інститут Українознавства як педагогічний факультет Університету Українознавства при Науковому товаристві імені Т. Г. Шевченка (Нью-Йорк), а також кілька філій у Детройті, Філадельфії, Чикаго. Відповідно працювали дворічні, однорічні та піврічні навчальні курси. Діяв також кореспонденційний (заочний – *прим.* Н.Д.) курс навчання. З 1970-х років Педагогічний Інститут Українознавства почав працювати спільно з Українським Вільним Університетом (Мюнхен).

Як очільник Шкільної Ради, Е. Жарський мав конкретні дані, аби узагальнювати результати творення українського шкільництва в США. Він констатував значн зростання утворення різних українських освітніх осередків у 1960-ті роки, а 1970-ті позначив як початок зменшення кількості шкіл українознавства та і кількості учнів в них. Приблизно так само він характеризував стан українського шкільництва і в 1980-ті роки.

Про високий ступінь надання важливості розвитку української шкільної справи в громадському житті діаспори в країнах поселення на Американському континенті свідчать запровадження спільних дій педагогів США та Канади. Вже з кінця 1950-х років розпочалося проведення ними спільних нарад у контексті створення Світового Конгресу Вільних Українців (далі СКВУ). Так, на запланованому Конгресі вирішено було провести «окрему виховно-освітню сесію за участі делегатів усіх країн поселення; розглянути актуальні виховні справи; знайти шляхи координації виховних дій; виготовити проєкт Української Виховної Системи (далі – УВС) у вільному світі» (Жарський, 1985, с. 5). Для реалізації задумів 1958 р. створили Комісію Української Виховної Системи. Від США до її складу увійшов Е. Жарський. Ця комісія

організовувала міжкrajові виховно-освітні сесії та наради, аби в ході дискусій підготувати матеріали для відповідних резолюцій на Світовій Виховно-Освітній сесії в рамках СКВУ.

Виступаючи на одній із таких дискусійних сесій для Справ Української Культури в березні 1964 в Торонто, Е. Жарський окреслив ключові складники УВС. Зокрема, він наголосив на такому понятті як виховна відповідальність, яку тлумачив і як «важливу життєву функцію української спільноти», і як «виховну відповідальність педагога за доростаюче молоде покоління, що мусить сягати у майбутність», і нарешті як «безнастанне піклування українського народу у вільному світі про українське молоде покоління і що б це покоління ... зуміло запевнити дальший розвиток, дальший поступ української спільноти» (Жарський, 1964, с. 3–4). Пояснимо, що необхідність такої освітньої відповідальності Е. Жарський пов'язував із неспроможністю українського народу на рідних землях служити тим високим ідеалам, що були світочами для українського народу впродовж його існування внаслідок нав'язування йому чужих, ворожих ідей, що і ведуть до знищення українських надбань.

Як виховник учений наголошував на значущості національної культури у виховному процесі, бо психічний розвиток людини полягає у «вростанні у цей духовний, предметний світ національної культури», це ті добра (цінності), що розбуджують і розвивають в юнакові національну гордість, скріплюють почуття нерозривного, кровного зв'язку, вдячності і вірності українським національним ідеалам (Жарський, 1964, с. 6). Він пов'язує принципи УВС з високовартісними добрами української національної культури і поширює явище виховання на третього партнера, яким, на його думку, є, побіч виховника й вихованця, об'єктивний національний суспільно-культурний світ, що окреслює їм обом завдання й оцінює їхні дії. Цей світ – створені культурні надбання українського народу, його національні й державотворчі традиції. І їх високі вартості є головною основою, що сполучає в одну нерозривну цілість усі виховні дії. Ці надбання, наголошує Е. Жарський, можна передавати лише

рідною мовою, в якій кристалізується схоплювання світу. Мова – момент найбільшої, першорядної ваги (Жарський, 1964, с. 15).

Не маючи на меті аналіз усього нарису, лише зауважимо, що його автор не обійшов глибокою увагою змісти УВС, до яких відніс релігійно-моральне, суспільно-громадське, національно-державне, інтелектуальне, естетичне, фізичне виховання, які мають утворювати нерозривну цілість (Жарський, 1964, с. 9–13).

Повертаючись до вище згаданої виховно-освітньої сесії з вироблення УВС, вкажемо, що, як пише Е. Жарський, така сесія пройшла 11–12 жовтня 1967 р. за участі 300 делегатів (Жарський, 1985, с. 5). На ній було схвалено виховний ідеал та УВС у вільному світі. З метою розгортання роботи Комісії УВС обрали Координаційну Виховно-Освітню Раду (СКВОР). Було обрано 5 голів Ради, одним з яких став Е. Жарський.

Цей захід Е. Жарський охарактеризував як «своєрідне продовження педагогічних конгресів у минулому, ще в Рідному Краю». (Жарський, 1992).

Отож, вочевидь, Е. Жарський був у вирі найголовніших освітніх заходів найвищого (світового) рівня, що проводилися українською західною діаспорою. Саме він зробив доповідь з нагоди 25-річчя Світової Координаційної Виховно-Освітньої Ради (СКВОР) на Конгресі Вільних українців (1992, Торонто). Він очолював СКВОР протягом 1971–1977 років. У цій доповіді педагог так охарактеризував підвалини організації діяльності українських освітніх осередків: «У постійній журбі за майбутнє українського національного організму, за українську мову, культуру, школу, за сучасне й майбутнє українського народу, за його свободу й державну незалежність виринає потреба створення продуманої *виховної концепції* – якоїсь упорядкованої системи. Було це потрібне хоч би тому, що основна українська субстанція – український народ, – який жив на Рідній Землі під жахливим русифікаційним тиском ворога, не міг ні розвивати, ні передавати молодшим

поколінням своїх духовних вартостей і надбань та скріплювати національну свідомість української спільноти» (Жарський, 1992)

Тому Е. Жарський робив висновок, що на українську громаду в світі, на діаспору впала відповідальність за вдосконалювання та передавання новим поколінням «нефальшованих культурних цінностей, які український народ придбав упродовж свого довго вікового існування» (Жарський, 1992). Йшлося не про якісь механічні шаблони, а про чіткі й суттєві для української культури й духовності цінності (вартості), які «давали б тверді основи життю української спільноти за межами України». Для цього найбільші освітні центри українців у США («Шкільна Рада») та Канаді («Об'єднання Українських Педагогів»), вже починаючи з 1958 р., за допомогою спільно створеної у той рік комісії з підготовки проєкту Української Виховної Системи (У.В.С.) у вільному світі працювали упродовж 8 років.

Свідчення Е. Жарського як одного із очільників цієї комісії є для нас джерелом відомостей про її діяльність, що проводилася у співпраці із емігрантськими шкільними та науковими установами (Наукове Товариство Тараса Шевченка та Українська Вільна Академія Наук), жіночими, молодіжними, студентськими організаціями. А ідейне підґрунтя її роботи становили думки і погляди українських діячів науки, освіти, культури з діаспори (Джус, 2013).

В основу УВС, за Жарським, яка становить зорганізоване шкільництво з дошкіллям, початковими, середніми й високими школами, покладено «ідеалістичний світогляд, християнсько-етичні та національно-державницькі принципи, відповідний всебічний розвиток молоді та постійне поширювання, збагачення і закріплення культурних надбань» (Жарський, 1992). Українська культурна спадщина, її цінності, визначено тим фундаментом, на якому має ґрунтуватися весь виховний процес: «Ці цінності є сталі, *непроминаючі*, а одночасно – це першорядні чинники виховання характерів, тривка основа формування особовості, безнастанне джерело для черпання духової поживи для розвитку й закріплення психічно-інтелектуальних, релігійно-моральних,

суспільних, естетичних, національно-державницьких прикмет». (Жарський, 1992). До агентів впливу і виховання він відніс всю українську спільноту – Церкву, школи, організації молоді, громадські осередки.

Ключовим («вузловим») агентом з формування самоідентифікації молодшої людини і вщеплення їй основ національної, суспільної приналежності та традиції УВС визнано родину як першу школу «найбільшого й найважливішого скарбу людини – *рідної мови*» (Жарський, 1992).

У доповіді було акцентовано увагу на тому, що правильне родинне виховання – запорука тривалої української діаспори. Разом з цим визнано, що роль школи у житті української громади поза межами Батьківщини зростає, бо належне виховання емігрантської молоді має забезпечити їх роль гаранта збереження, плекання й дальшої розбудови українського шкільництва, понівеченого на Батьківщині безбожництвом, позанаціональними й комуністичними цінностями. Доповнювати систему формування українця повинні національні організації молоді та громадські установи.

Особливий інтерес становить, сформульований у процесі розроблення проєкту УВС, виховний ідеал українця в діаспорі, а саме: «Українець у діаспорі – це повноцінний громадянин своєї країни, пов'язаний з українським народом вузлами української мови й культури, особовість якого позначається християнсько-етичними вартостями і творчою дією для України» (Жарський, 1992).

Забігаючи в часі в 2017 р., коли з'явився допис¹ однієї з наступних очільниць СКВОР Іроїди Винницької (очолювала спілку протягом 1988–1998 рр.), наведемо вміщене у ньому окреслення ідеалу українця в діаспорі, аби показати, що його зміст практично не змінився, а отже, зроблене закордонними українцями третьої хвилі перейнято наступниками: *«Українець в діаспорі – це повноцінний громадянин (мешканець) своєї країни, пов'язаний із українським*

¹Це текст її виступу на Українському Світовому Конгресі в серпні 2017 р.

народом (спільнотою) почуттям приналежності та вузлами української мови і культури, особистість якого позначається християнсько-етичними цінностями і творчою дією для українського народу і української спільноти в країні проживання. (Винницька, 2017). А також зазначимо, що І. Винницька густо цитує ґрунтовну доповідь Е. Жарського 1992 р.

Повертаючись до його доповіді зауважимо, що, підсумовуючи результати освітньо-виховної роботи в діаспорі, Е. Жарський зазначає, що далеко не вся українська молодь пройшла крізь систему українських шкіл, далеко не всі діти, а в першу чергу батьки, витримали тиск реальних обставин життя в чужонаціональному та ідейно чужому середовищі. Життя поза межами Батьківщини він характеризував як «дуже рідке сито, через яке висипається та йде на користь чужим не лише полови, але й багато доброго зерна. Та все ж зусиллями УВС виховалося покоління, а сьогодні виховується вже друге, а то й третє чи й дальші покоління свідомих українців поза Рідною Землею. Вони сьогодні замінюють батьків чи дідів у школах, в яких самі вчилися, у церковному та громадському житті, вони й творять молоде покоління науковців-україністів, яке освідомляє про нашу правду – сильних і вчених світу цього від університетів Гарварду й Урбани (Постійна щорічна Конференція Українознавців) в США до Мекворті в Австралії. Ці ж випускники українських діаспорних шкіл, багаті досвідом свободи та обзнайомлені з механізмами діяння вільного світу, приїждять сьогодні з професійною допомогою Україні – тій небаченій досі Землі Батьків, яка перестала вже бути для них тільки казкою зі шкільної читанки» (Жарський, 1992). Так, вже від 1992 р. українці діаспори почали приїждити в Україну і не лише у подорож, а як волонтери з конкретною допомогою. Але це тема окремої статті.

Згідно зі своїми педагогічними переконаннями, які характеризуємо як дитиноцентровані та суб'єкт-суб'єктні («виховник є тільки мандатором того об'єктивного світу, вимоги якого знає краще від вихованця» (Жарський, 1964, с. 9), Е. Жарський відстоював думку, що метою освіти і справи вчителів має бути не лише навчання, розвиток та поглиблення інтелекту учня/учениці, але й

формування їхніх особливостей, плекання їхніх почувань, «впоювання» добрих прикмет, навичок (Жарський, 1958); і таке формування, наголошував він, відбувається впродовж тривалого часу. Дуже актуально звучить дидактична настанова Е. Жарського, висловлена ще в середині ХХ ст., щодо вагомості мети освіти, яка сформульована ним так: «навчити учнів, як мають учитися» (Жарський, 1958, с. 14).

На загал треба визнати, напучував у своїх статтях Е. Жарський, що хоча виховні цілі повинні реалізувати дорослі, однак у виборі шляхів, що мають вести до тих цілей, треба найперше зважати на характер «заінтересовань» дитини, на її потреби, здібності, досвід, на вимоги, що їх накладають сучасні умови життя (Жарський, 1967, с. 4).

Досвід будівництва освіти для української молоді в діаспорах та розроблення ідейно-освітніх підвалин такої освіти, плекання почуття національної гідності, формування національної свідомості є прикладом для оновлення національно-патріотичного виховання сучасної української молоді і на рідній землі (Кізін, 2010). У нагоді стане широке ознайомлення сучасних освітян з громадськими ініціативами представників діаспори (громадських активістів, просвітників, учителів, учасників молодіжних національних груп) щодо реалізації конкретних практичних кроків із вкорінення національної ідентифікації, формування патріотів-державників.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Доведено, що серед освітян-діячів діаспори ХХ ст. особистість Е. Жарського вирізняється, по-перше, видатним досвідом проведення й організації українознавчої освітньої роботи в умовах закордоння, по-друге, нагромадженням націєорієнтованого педагогічного знання та виховного досвіду, по-третє, для нас, сучасників, він є важливим свідком і літописцем освітнього життя української західної діаспори у другій половині ХХ ст., а головне – слугує зразком відповідального служіння національній ідеї. Тому його твердження, що вчителі-переселенці були свідомі того, що доля

українського народу залежить від забезпечення виховання української молоді у дусі національної самоідентифікації, збереження пам'яті про історію, культуру, звичаї свого народу, вважаємо високо аргументованими і корисними у сьогоденні.

А ще ознайомлення бодай з невеликою частиною педагогічної діаспориани, яку, зокрема, залишив нам і Е. Жарський, літописує перебіг організації та реалізації рідномовної освітньої справи, яка вражає ентузіазмом учасників, їхньою переконаністю у ваговитості для громади діаспори національно спрямованого рідномовного виховання – «змагання за душу дитини» (Жарський, 1992).

Серед перспектив наступних досліджень назвемо доцільність аналізу тенденцій у розвитку поглядів представників різних гілок української діаспори на виховний ідеал, на систему «вщеплення» патріотичних переконань і національної гордості, що має практичне значення в сучасних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Алієва, М. (2006). Діаспора: історія, історіографія та спроба уточнення значення поняття. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія*. 86, 63-68.
- Бевз, Т. (2018). Сучасна українська діаспора: проблеми і перспективи. *Наукові записки ІПіЕД*. 34, 33-46. https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/bevz_suchasna.pdf
- Верховна Рада України. (2025, 21 серпня). *Про засади державної політики національної пам'яті Українського народу*: Закон України, (4579-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4579-20#Text>
- Винницька, І. (2017). Про Світову Координаційну Виховно-Освітню Раду – СКВОР. <https://newpathway.ca/про-світову-координаційну-виховно-ос/>
- Горинь, Б. (2003, 17–23 липня). Єднаймо наші зусилля. *Дзеркало тижня*.
- Джус, О. (2013). Розвиток української педагогічної думки другої половини ХХ ст. в західній українській діаспорі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Історичні науки»*, 21. <https://histj.oa.edu.ua/%E2%84%96212013>
- Джус, О. В. (2016). Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в українській діаспорі: досвід, спроби переосмислення. *Наука і освіта*, 10, 76-81.
- Жарський, Е. Д-р, Проф. (1964). *Українська культура й українська виховна система*. Торонто-Нью-Йорк. (Доповідь виголошена на Сесії для Справ Української культури в Торонті 29 березня 1964 р.). Торонто-Нью-Йорк
- Жарський, Ед. (1992). *У 25-річчя Світової Координаційної Виховно-Освітньої Ради (СКВОР)*. <https://www.ukrainianworldcongress.org/programs/education/skvor/u-25-richchya-svitovo%D1%97-koorinaczijno%D1%97-vihov/>.
- Жарський, Е. (1958). Невже тільки вчити? *Рідна школа: Бюлетень Централі шкіл українознавства «Шкільна Рада» УККА, Об'єднання українських педагогів Канади*,

- Централі спонсорів «Рідна школа», ОК Централі «Учительських громад», Нью-Йорк – Торонто – Дітройт, Ч. 5 (26), Жовтень, IV, 13-15.
- Жарський, Е. (1967). Напрявні української виховної системи. *Рідна школа: Бюлетень*, Нью-Йорк: Шкільна рада УККА, червень, IV, Ч. 3 (15), 2-7.
- Жарський, Едвард Д-р (1985). Перше тридцятиріччя «Шкільної ради» (1953-1983). *Рідна школа*, Ч.1(80), 3-8.
- Євтух, В. (2019). Українська діаспора. *Енциклопедія історії України* (кн. 2). http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLOR T
- Кабінет Міністрів України (2017, 21 червня). *Про схвалення Концепції Державної програми співпраці із закордонними українцями на 2017-2020 роки*: Розпорядження Кабінету Міністрів України (№ 428-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/428-2017-%D1%80#Text>
- Кізін, І.В. (2009). Науково-педагогічні погляди Едварда Жарського у професійній підготовці майбутніх вчителів. *Наука і освіта*, 7, 90-93. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/26.pdf.pdf
- Кізін, І. (2010). Сутність процесу виховання у педагогічній системі Едварда Жарського. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 25, 38-44. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4160>
- Луцишин, Г.І. (2013). Українська діаспора: новітні тенденції впливу на процеси національної консолідації. *Вісник ДАККІМ*. 1, 252-256. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2013.137365>
- Федоренко, Є.В. (2009). Жарський Едвард. *Енциклопедія Сучасної України*, т. 9, редкол. І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, <https://esu.com.ua/article-18878>
- Школи й курси українознавства в США (1954). *Шкільний рік 1953-1954*. Шкільна Рада при УККА. Нью-Йорк. 1-48.

REFERENCES

- Aliieva, M. (2006). Diaspora: istoriia, istoriografiia ta sprobа utochnennia znachennia poniattia. [*Diaspora: History, Historiography, and Clarifying the Concept*]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Istoriiа*, 86, 63-68. [in Ukrainian]
- Bevz, T. (2018). Suchasna ukrainska diaspora: problemy i perspektyvy [Modern Ukrainian diaspora: problems and perspectives]. *Naukovi zapysky IPIED*, 34, 33-46. https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/bevz_suchasna.pdf [in Ukrainian]
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2025, August 21). *Pro zasady derzhavnoi polityky natsionalnoi pamiaty Ukrainskoho narodu* [On the Principles of the State Policy of National Remembrance of the Ukrainian People]: Law of Ukraine (4579-IX) <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4579-20#Text> [in Ukrainian]
- Vynnytska, I. (2017). Pro Svitovu Koordynatsiinu Vykhovno-Osvitniu Radu – SKVOR. [About World Coordinating Upbringing-Educational Council]. <https://newpathway.ca/про-світову-координаційну-виховно-ос/> [in Ukrainian]
- Horyn, B. (2003, July 17–23). Yednaimo nashi zusyllia. [Let's unite our forces]. *Dzerkalo tyzhnia*. [in Ukrainian]
- Dzhus, O. (2013). Rozvytok ukrainskoi pedahohichnoi dumky druhoi polovyny XX st. v zakhidnii ukrainskii diaspori. [The Development of Ukrainian pedagogical thought in the second half of the XX cen. in the western Ukrainian diaspora]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho*

- universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Istorychni nauky», 21. <https://histj.oa.edu.ua/%E2%84%96212013> [in Ukrainian]
- Dzhus, O. V. (2016). Natsionalno-patriotychne vykhovannia ditei ta molodi v ukrainskii diaspori: dosvid, sproby pereosmyslennia [National-Patriotic Education of Children and Youth in the Ukrainian diaspora: Experience and Attempts at Reevaluation]. *Nauka i osvita*, 10, 76-81. [in Ukrainian]
- Zharskyi, E. D-r, Prof. (1964). Ukrainska kultura y ukrainska vykhovna systema. Toronto-Niu-York. [Ukrainian culture and Ukrainian upbringing system] (Dopovid vyholoshena na Sesii dlia Sprav Ukrainskoi kultury v Toronti 29 bereznia 1964 r. Toronto-Niu-York. [in Ukrainian]
- Zharskyi, Ed. U 25-richchia Svitovoi Koordynatsiinoi Vykhovno-Osvitnoi Rady [To the 25 years of World Coordinating Upbringing-Educational Council (SKVOR)]. <https://www.ukrainianworldcongress.org/programs/education/skvor/u-25-richchya-svitovo%D1%97-koorinaczijno%D1%97-vihov/>. [in Ukrainian]
- Zharskyi, E. (1958). Nevzhe tilky vchyty? [Just teaching?] *Ridna shkola*: Biuleten Tsentrali shkil ukrainoznavstva «Shkilna Rada» UKKA, Obiednannia ukrainskykh pedahohiv Kanady, Tsentrali sponsoriv «Ridna shkola», OK Tsentrali «Uchytelskykh hromad», Niu-York – Toronto – Ditroit, 5 (26), Zhovten, (IV), 13-15. [in Ukrainian]
- Zharskyi, E. (1967). Napriamni ukrainskoi vykhovnoi systemy. [Directions of the Ukrainian upbringing system]. *Ridna shkola*: Biuleten, Niu-York: Shkilna rada UKKA, cherven, 3 (15), 2-7. [in Ukrainian]
- Zharskyi, Edvard D-r (1985). Pershe trydtsiatyrichchia «Shkilnoi rady» (1953-1983). [The thirty years of «Schooling Council» (1953-1983)]. *Ridna shkola*, 1(80), 3-8. [in Ukrainian]
- Yevtukh, V. (2019). Ukrainska diaspora. [Ukrainian diaspora]. *Entsyklopediia istorii Ukrainy*. KN.2 http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLOR T [in Ukrainian]
- Cabinet of Ministers of Ukraine (2017, June 21). *Pro skhvalennia Kontseptsii Derzhavnoi prohramy spivpratsi iz zakordonnymi ukraintsiamy na 2017-2020 roky*. [On the Approval of the Concept of the State Programme for Cooperation with Ukrainians Abroad for 2017-2020]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy (№ 428-r). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/428-2017-%D1%80#Text> [in Ukrainian]
- Kizyn, I.V. (2009). Naukovo-pedahohichni pohliady Edvarda Zharskoho u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv [Edvard Zharskyi's Scientific and Pedagogical Views in the Professional Training of Future Teachers]. *Science and Education*, 7, 90-93. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/26.pdf.pdf [in Ukrainian]
- Kizyn, I. (2010). Sutnist protsesu vykhovannia u pedahohichnii systemi Edvarda Zharskoho. [The Essence of the Educational Process in Ed. Zharsky's pedagogical system]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 25, 38-44. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4160> [in Ukrainian]
- Lutsyshyn, H.I. (2013). Ukrainska diaspora: novitni tendentsii vplyvu na protsesy natsionalnoi konsolidatsii. [Ukrainian diaspora: modern influence trends in national consolidation processes]. *Visnyk DAKKIM*, 1, 252-256. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2013.137365> [in Ukrainian]
- Fedorenko, Ye.V. (2009). Zharskyi Edvard. [Edward Zharsky]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy*, t. 9, redkol. I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskiy, M. H. Zhelezniak ta in. Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy, <https://esu.com.ua/article-18878> [in Ukrainian]
- Shkoly y kursy ukrainoznavstva v SShA (1954). [Schools and courses of the USA]. *Shkilnyi rik 1953-1954*. Shkilna Rada pry UKKA. Niu-York. 1-48. [in Ukrainian]

Nataliia Dichek

Professor, Doctor of Sciences in Education,
Corresponding Member of the NAES of Ukraine,
Head of the Department of History and Philosophy of Education,
Institute of Pedagogy
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
ORCID: 0000-0002-2185-3630
e-mail: n.p.dichek@gmail.com

EDWARD ZHARSKY AS A CHRONICLER OF EDUCATIONAL LIFE IN THE UKRAINIAN NORTH AMERICAN DIASPORA OF THE THIRD WAVE

Abstract. *The article presents the author's reflection on a part of the pedagogical legacy of one of the authoritative leaders in the introduction and development of Ukrainian-language schools in the settlements of Ukrainian migrants on the North American continent in the second half of the twentieth century – Edward Zharsky (1906–2003).*

In the context of the challenges of the period of martial law caused by Russian aggression against Ukraine, there is a renewed relevance in turning to the theoretical and practical achievements of the Western diaspora in educating true patriots of Ukraine within a foreign-language environment – individuals who have embraced the national and cultural values and traditions of the Ukrainian people and who today actively support their ancestral homeland.

The purpose of the article is to reveal the significance of Edward Zharsky's contribution to presenting organizational initiatives for the development and dissemination of Ukrainian schooling in the North American territories inhabited by Ukrainians during the third wave of emigration (from 1945 to the 1990s).

It is demonstrated that among the diaspora educators and activists of the twentieth century, E. Zharsky's figure stands out, first, for his outstanding experience in organizing and implementing Ukrainian studies education abroad; second, for his accumulation of nationally oriented pedagogical knowledge and educational practice; and third, for us, his contemporaries, as an important witness and chronicler of the educational life of the diaspora. Most importantly, he serves as an example of responsible commitment to the national idea. Therefore, his assertion that migrant teachers understood that the fate of the Ukrainian people depends on ensuring the upbringing of Ukrainian youth in the spirit of national self-identification and the preservation of memory of their people's history, culture, and traditions is considered highly substantiated and valuable today.

Keywords: Edward Zharsky; Western Ukrainian diaspora; native-language education; principles of the Ukrainian educational system in the diaspora; historical memory.

Оксана Драч,

доктор історичних наук, професор,
професор кафедри всесвітньої історії
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0001-7859-3385
e-mail: o.drach@kubg.edu.ua

Інна Губенко,

доктор філософії (кандидат медичних наук), професор,
ректор, професор кафедри фундаментальних дисциплін
Черкаської медичної академії,
м. Черкаси, Україна
ORCID: 0000-0002-3798-6489
e-mail: chmarector215@gmail.com

ПОВЕДІНКА ГІМНАЗИСТОК VS РЕВОЛЮЦІЙНІ ПОДІЇ 1905–1907 рр. В УКРАЇНІ: ДИСКУРС НОРМАТИВІВ І АДМІНІСТРАЦІЇ

***Анотація.** Досліджено нормативні засади поведінки учениць жіночої гімназійної освіти України наприкінці XIX – на початку XX ст. Актуальність обґрунтовано важливістю контекстуалізації протестних настроїв гімназисток у ситуації революційної кризи суспільства задля (пере)осмислення освітніх інституцій і дискурсів у фокусі деколонізації. Джерелами слугують звіти попечителя Київського навчального округу 1905–1907 рр.*

Доведено, що нормативи поведінки учениць імперських гімназій в Україні репрезентують цілісну систему дисциплінарних практик, спрямованих на формування контрольованого, передбачуваного та ієрархічно впорядкованого освітнього середовища. Регламентація щоденної поведінки – від підготовки до уроку та визначеного розміщення у класі до тілесних поз, мовленнєвих обмежень і порядку взаємодії з викладачем – свідчить про прагнення освітньої інституції не лише організувати навчальний процес, а й здійснювати всебічний контроль над тілом, мовленням і поведінковими реакціями учениць. Ритуалізовані форми вшанування і колективна молитва, мовленнєві коди субординації та акцент на чеснотах функціонували не лише як засоби зовнішнього контролю, а як механізми інтеріоризації норм, спрямовані на формування лояльної, самодисциплінованої і соціально конформної учениці. Гімназійний простір функціонував як середовище перетину дисциплінарної влади (М. Фуко) і моральної педагогіки, де через повсякденні освітні практики

вихованок здійснювалося відтворення соціального порядку і гендерно маркованих моделей поведінки.

З'ясовано, що революційні потрясіння 1905–1907 рр. засвідчили кризу традиційного дисциплінарного режиму жіночих (про)гімназій: формальне дотримання правил дедалі частіше поєднувалося з їхнім фактичним ігноруванням або відкритим порушенням. Учениці, особливо старших класів, демонстрували інтерес до громадсько-політичного життя, зростання колективної агентивності, здатність до солідарних дій, готовність послаблювати авторитет гімназійної адміністрації, педагогів і батьків. Конфесійний склад учениць, виключених із Вінницької жіночої гімназії в 1905 р., засвідчив не лише протестні настрої представниць найбільш дискримінованих етносів у Російській імперії, зокрема поляків і євреїв, а й поширення в молодіжному середовищі громадянських цінностей і націєтворчих ідей.

Ключові слова: історія освіти, учениці, жіночі гімназії, правила поведінки, дисциплінарний режим, протестні настрої, революція 1905–1907 рр., Київський навчальний округ.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Революційні події 2013–2014 рр., підписання Угоди про асоціацію між Україною і ЄС, конституційне закріплення курсу на євроатлантичну інтеграцію, мобілізація українського суспільства на протидію російській агресії знову, як і на початку 1990-х років, активізували увагу до модернізації освітньої сфери (Кремень, Луговий & Топузов, 2021, с. 5). Зазначені процеси поглиблено викликами в геополітичній, соціокультурній, безпековій архітектоніці східноєвропейського простору, епіцентр яких після повномасштабної агресії РФ зосереджено в Україні.

Відтак осмислення питань національного суверенітету та цивілізаційної суб'єктності України має віднайти відповідь, зокрема і на питання, з яким потенціалом духовних цінностей держава позиціонує себе у геополітичному просторі? (Пирожков, Смолій & Боряк, 2020, с. 9). Беззаперечно, фундаментальним надбанням є вільний індивід – архетип і генетичний код нації, увиразнений у генераціях освіченої молоді, які повсякчас ставали авангардом громадських рухів в Україні. До прикладу, студентська «Революція на граніті» 1990 р. була найуспішнішою акцією в боротьбі за незалежність України, яка продемонструвала сміливість і силу студентської молоді (BBC

NEWS Україна, 2010). З проголошенням незалежності Українська держава перетворилася на ключового суб'єкта освітньої політики, активно включилася у процес освіти нових генерацій. (Ігнатенко, Москалюк, & Костюк, 2022, с. 205). На формування нового українця, який діє на основі національних і європейських цінностей, скеровано вістря освітніх реформ (Березівська, 2024, с.13). Для суспільства сфера освіти незмінно виступала ключовим суб'єктом націєтворення і державотворення України (Кремень, Луговий & Топузов, 2021, с. 4).

У ширшому контексті освіта є інституцією, на яку покладено головну відповідальність за інноваційний розвиток особистості, формування конкурентоспроможного людського капіталу і стратегічне забезпечення майбутнього країни. Освітній простір, у якому відбувається інтеграція індивідуальних здібностей із суспільними запитами, постає як чутливий індикатор ширших соціокультурних змін, глибинним підґрунтям яких є когнітивні процеси щодо особистої та соціальної ідентичностей.

У добу модерну просторами ущільнення культурної взаємодії стають жіночі гімназії та прогімназії² (далі – (про)гімназії) України, потужне зростання яких засвідчило успішність емансипації та затребуваність ґрунтовної освіченості серед нових генерацій дівчат. Водночас освітній мікропростір імперських закладів був осередком контрольованої соціалізації («зросійщення») доньок інших народів – українців, євреїв, поляків, німців за нормативами панівного дискурсу Російської держави. Відтак актуальності набуває вивчення поведінкових моделей суб'єктів навчання, зокрема контингенту гімназисток України початку ХХ ст. у ситуації революційної кризи імперського суспільства, під час якої проявлено тенденцію до зростання суб'єктності учнівської молоді. Історико-освітній аналіз сприятиме контекстуалізації їхніх протестних настроїв,

² Прогімназії – неповні гімназії, навчання в яких тривало 3-4 роки; на початку ХХ ст. поступально реорганізуються на гімназії з 7-річним терміном освітньої підготовки.

що уможлиблює (пере)осмислення потенціалу жіночої гімназії як інституції соціалізації та конструювання ідентичностей у фокусі гендеру і деколонізації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика історії шкільної освіти України модерної доби є предметом постійного інтересу вітчизняних науковців. Важливим підґрунтям стало вивчення загального вектору імперських шкільних реформ початку ХХ ст., у контексті яких конкретизовано проекти вітчизняних освітян із засадами нової освіти. Доведено, що створення демократичної національної школи передбачало відмову від авторитарної педагогічної моделі, зокрема: надання прав і свобод учням, скасування покарань і нагород, свобода індивідуальної ініціативи, спільне навчання хлопців і дівчат (Березівська, 2008; Березівська, 2017, с. 22).

Українські дослідники демонструють сталу цікавість до функціонування гімназійної освіти в Україні модерної доби, яка була гендерно сепарованою. Системно-інституційний аналіз діяльності чоловічих гімназій пізньоімперської доби виявив, що навчальний процес у закладах був сферою постійної державної уваги за одночасного посилення регламентації нагляду і контролю за їхніми вихованцями. Більш ліберально-прогресивним навчанням, особливо під час революції 1905–1907 рр., вирізнялися недержавні заклади Києва та інших українських міст (Милько, 2017, с. 207-208). Нагромадження фактологічної бази з історії шкільництва етнічних меншин України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. забезпечує теоретичне осмислення ролі освіти як чинника культурогенезу і соціальної адаптації особистості модерної доби (Палієнко, 2022, с. 224).

Нині ґрунтовністю розроблення вирізняється історія жіночої школи України модерної доби. Науковці, в основному, застосовують інституційний та регіональний підхід до її студіювання, що дало змогу конкретизувати як особливості типології освітніх закладів, так і розвиток жіночої гімназійної освіти на окремих теренах України (Тронько, 2014; Ключко, 2016; Ключко, 2018).

Не менш продуктивним для студіювання історії жіночої освіти виявився і локальний підхід, за якого предметом наукового пошуку стає конкретний освітній заклад. При цьому відбувається зміщення фокусу дослідницької оптики – від інституційної та нормативної історії освіти до аналізу повсякденних практик. Так, організаційні засади навчально-виховного повсякдення розглянуто на прикладі функціонування Єлисаветградської жіночої гімназії (Марченко, 2024). Аналіз виконання службових обов'язків начальниць Київського інституту шляхетних дівчат виявив, що адміністрація закладу послуговувалася нормативами та «правилами виховання інституток відповідно до суспільних канонів і статутів» із пріоритетом дотримання релігійних практик і визначених манер поведінки (Жовта, 2021, с. 109). Предметом вивчення стали і локальні навчально-виховні практики закладів жіночої освіти. Зокрема опрацювання рішень педагогічної ради Варшавської жіночої прогімназії засвідчило, що поведінка учениць була важливим соціально-виховним маркером та інструментарієм в освітній практиці жіночої середньої школи початку XX ст. (Драч, 2022).

Питання учнівського протестного руху в Україні кінця XIX – початку XX ст. висвітлено побіжно і на локальному рівні. Публікації присвячено переважно суспільно-політичній діяльності учнівської молоді м. Суми (Кудінов, 2009). Важливо, що автором з'ясовано форми участі сумських гімназисток у протестному русі 1905 р., а також встановлено персоналії найбільш активних його учасниць (Кудінов, 2022).

Зважаючи на доробок попередників, маємо підстави констатувати, що в сучасній українській історіографії проблематика поведінкових нормативів і практик гімназисток початку XX ст., зокрема у період революції 1905–1907 рр., лишається недостатньо вивченою; окремі набутки з тематики містять загальноімперські узагальнення, отже потребують належної концептуалізації. Відтак спробуємо нашим дослідженням заповнити наявну лаку наукового знання.

Мета та завдання статті. Метою дослідження є з'ясування (не)відповідності поведінкових практик гімназисток визначеним нормативам під час революційних подій 1905–1907 рр. в Україні в дискурсі освітньої адміністрації. Конкретними завданнями для розроблення визначаємо: встановлення нормативно закріпленої моделі поведінки учениці жіночої (про)гімназії; з'ясування умов і обставин порушення правил поведінки гімназистками; вивчення способів інтерпретації освітнього процесу революційної доби в звітній документації гімназійної адміністрації; виокремлення дискурсивних практик імперських посадовців щодо учнівського активізму.

Матеріали та методи. Послугуючись продуктивним твердженням, що історія освіти – це «знання через документи» (Westberg, Primus, 2023, p. 12), джерельною базою дослідження слугують гімназійні нормативи та матеріали щорічних звітів попечителя Київського навчального округу³ по жіночих гімназіях і прогімназіях за відповідні роки (Pravila dlya uchenits, 1908; Otchet poprechitelya, 1905, 1906, 1907)^{4, 5, 6}. Зважаємо, що нині історичні методи є багатофункціональним інструментом (Westberg, 2025, p. 994). При опрацюванні емпіричного матеріалу у фокусі соціальної історії освіти послуговувалися міждисциплінарним підходом, що забезпечило розширення соціального контексту дослідження напрацюваннями постмодерністської та

³ Київський навчальний округ був одним із найбільших в Україні, включав Волинську, Київську, Подільську, Полтавську і Чернігівську губернії.

⁴ Зауважимо, що залучені російськомовні джерела мають статус історичних документів, збереглися тільки в оригінальному вигляді, не мають перекладів або відповідників іншими мовами. Їх використання зумовлене джерелознавчою цінністю для реконструкції освітнього середовища України початку XX ст., а зокрема поведінкових нормативів жіночої гімназійної освіти і механізмів соціалізації, які зумовили учнівські протестні рухи. Цитати з цих джерел подаємо українською мовою в авторському перекладі. Вважаємо, що це забезпечить належний науковий рівень історико-освітніх студій обраної проблеми.

⁵ Pravyla dlya uchenyts Hraivoronskoi zhenskoï hymnazyy. Hraivoron: Typohrafiya K. Y. Vanynoi, 1908. 20 с.

⁶ Otchet poprechitelya Kyevskoho uchebnoho okruha o sostoianny zhenskykh hymnazyi y prohymnazyi za 1905 hod. Kyev: Typ. Y.N. Kushnareva, 1906. Razd. pah.

Otchet poprechitelya Kyevskoho uchebnoho okruha o sostoianny zhenskykh hymnazyi y prohymnazyi za 1906 hod. Kyev: Typ. Y.N. Kushnareva, 1907. Razd. pah.

Otchet poprechitelya Kyevskoho uchebnoho okruha o sostoianny zhenskykh hymnazyi y prohymnazyi za 1907 hod. Kyev: Typ. Y.N. Kushnareva, 1908. Razd. pah.

постколоніальної теорії. Продуктивним підходом до реалізації дослідних завдань визначили конструктивістську традицію дискурс-аналізу (Potter, 2008, р. 218). За допомогою аналізу історичного дискурсу відстежуємо способи міркування і конструювання реальності, представлені в нормативному дискурсі та інституційних практиках жіночих гімназій Київського навчального округу, оприаявлені під час революційних подій 1905–1907 рр. в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження

Образ гімназистки за діючими правилами

Проаналізуємо, яким мало бути освітнє середовище жіночих (про)гімназій відповідно до затверджених нормативів, що врегульовували взаємовідносини суб'єктів навчання. Пріоритетну увагу фокусуємо на правилах щодо поведінки гімназисток у навчально-виховному закладі.

Правила для учениць визначали головним обов'язком регулярне відвідування ними навчальних занять, водночас чітко окреслюючи допустимі винятки і передбачаючи дисциплінарні заходи щодо порушниць. Учениці мали прибувати до (про)гімназії за 15 хв. до початку занять для спільної молитви перед навчанням. У разі неможливості відвідувати заняття через хворобу або інші поважні причини, батьки/опікуни учениці зобов'язані були повідомити про це адміністрацію закладу того ж дня. За браком такого повідомлення пропуски занять вважалися самовільними, а учениця, яка їх допустила, визнавалася порушницею дисциплінарних вимог і підлягала відповідному стягненню. Запізнення на уроки або пропуски без поважних причин могли призвести до виключення порушниці із закладу (Pravila dlya uchenits, 1908, с. 2).

Гімназійні нормативи чітко обумовлювали поведінку учениць в освітньому середовищі закладу. Учениці мали приходити на заняття з усіма необхідними книгами, зошитами і письмовим приладдям. Перед початком уроку, до приходу викладача, вони повинні були підготувати своє робоче місце за партою. Правила регламентували дисципліну в класі через контроль навчального інструментарію: ученицям заборонялося приносити сторонні

книги, видання, речі, що могли відволікати їхню увагу під час освітнього процесу (Pravila dlya uchenits, 1908, с. 3).

Приписи деталізували поведінку гімназисток у навчальних аудиторіях. У класі кожна учениця займала заздалегідь визначене місце і не мала права самовільно змінювати його без дозволу класної доглядачки. Під час уроків учениці мали сидіти прямо, притуляючись до спинки лави, не спираючись і не розлягаючись. Їм заборонялося розмовляти чи шепотітися між собою, займатися сторонніми справами, галасувати, підказувати одна одній, відповідати без виклику викладача або перебивати його пояснення зауваженнями чи запитаннями. Водночас учениці зобов'язані були уважно слухати пояснення викладача і відповіді однокласниць. Звертатися із запитаннями щодо роз'яснення незрозумілого дозволялося лише після того, як педагог завершив виклад навчального матеріалу. Учениця, відповідаючи на запитання викладача, повинна була вставати і триматися прямо, навіть якщо відповідь була короткою (Pravila dlya uchenits, 1908, с. 4).

Гімназійні приписи чітко регламентували порядок перебування і пересування учениць в освітньому закладі. Самовільний вихід учениць із класу під час уроку заборонявся. Лише в разі крайньої потреби вони могли звернутися по дозвіл до класної доглядачки, а за її відсутності – до викладача. Після закінчення уроку учениці підводилися зі своїх місць лише за дозволом викладача і залишали клас у встановленому порядку. Після останнього уроку одна з учениць класу по черзі виголошувала передбачену правилами молитву після навчання (Pravila dlya uchenits, 1908, с. 5).

До завершення всіх щоденних уроків ученицям не дозволялося залишати гімназію без дозволу начальниці. Про необхідність дострокового виходу учениці з навчального закладу начальницю повідомляла класна доглядачка. Також батьки/опікуни мали узгодити з начальницею (про)гімназії, чи бажають вони, щоб після завершення занять учениць не відпускали із закладу без супроводу. У такому разі начальниця контролювала, щоб особи, які приходили

забирати учениць, щоразу пред'являли спеціальний квиток, виданий освітнім закладом. Отже, жіночі (про)гімназії функціонували як простори жорстко регламентованого контролю над переміщенням, часом і поведінкою вихованок, де навіть базові дії – вихід із класу, завершення занять чи залишення закладу – мали бути санкціоновані представниками педагогічної влади.

Після літніх, різдвяних і великодніх вакацій вихованки повинні були повертатися до навчального закладу у визначений адміністрацією термін. При цьому учениці подавали начальниці/класній доглядачці спеціальні квитки з письмовим підтвердженням батьків/опікунів про час їхнього від'їзду з дому. У разі несвоєчасної появи без належного підтвердження поважної причини, педагогічна рада (про)гімназії визнавала ученицю вибулою з навчального закладу. Поновити навчання в (про)гімназії можливо було тільки на підставі ухвали педради закладу за умови наявності вільного місця у відповідному класі і повторного контролю знань з навчальних предметів (Pravila dlya uchenits, 1908, с. 2).

Батьки/опікуни, які не проживали в місті, де функціонувала (про)гімназія, були зобов'язані повідомити начальницю закладу, кому саме вони доручали нагляд за своїми доньками чи підопічними, які навчалися в ньому. Для проживання гімназисток з інших міст попечительські ради жіночих (про)гімназій організовували пансіони або спільні учнівські квартири. Протягом навчального року адміністрація освітнього закладу контролювала перебування гімназисток: їхній виїзд із міста без відома начальства не допускався навіть у святкові дні (Pravila dlya uchenits, 1908, с. 12). Наведені нормативи засвідчують, що через систему дозволів, супроводу і звітності в жіночих (про)гімназіях функціонував багаторівневий механізм нагляду за поведінкою гімназисток, який поєднував інституційний контроль із залученням батьківського авторитету, формуючи режим безперервної підзвітності вихованок.

Правила поведінки учениць жіночих (про)гімназій формували чітко ієрархізований освітній простір, у якому через ритуалізовані практики поваги,

мовленнєві моделі звертання і щоденні дисциплінарні приписи відтворювали відносини влади та підпорядкування, притаманні суб'єкт-об'єктній моделі педагогічної взаємодії. Учениці зобов'язувалися беззаперечно коритися начальниці, класним доглядачкам, викладач(к)ам, як особам, яким доручена турбота про їхню освіту та виховання. У гімназійному повсякденні проявом поваги до адміністрації та педагогів закладу, а також сторонніх осіб, слугував символічний акт – вставання з місць під час їхнього входу/виходу з класної кімнати, що відображало усталені норми поведінки та ієрархічну структуру освітнього простору. При зустрічі з начальницею, викладач(к)ами та класними доглядачками в громадських просторах міста виявом пошани з боку учениці мало бути вітання їх ввічливим поклоном. Авторитетність суб'єктів освіти засвідчувала також використовувана форма звертання до них – тільки по імені та по батькові особи, що вивищувало останніх над підлеглими їм об'єктами освіти – гімназистками, підкреслювало навчальну субординацію і усталений поведінковий етикет вихованок закладу (Pravila dlya uchenits, 1908, с. 6).

Гімназійні правила мали привчити вихованок до систематичної навчальної роботи, самодисципліни та самоконтролю щодо виконання домашніх вправ. Учениця повинна була у своєму щоденнику точно фіксувати завдання додому, визначені до наступного уроку, і щоденно пред'являти його батькам/опікунам. Гімназистки мали сумлінно готуватися до навчальних занять, приділяючи кожному предмету й письмовій роботі стільки часу та зусиль, скільки було необхідно для свідомого й повного засвоєння навчального матеріалу і виконання завдань. Учениці, які були відсутні на заняттях через хворобу чи іншу поважну причину, повинні були надолужити пропущений навчальний матеріал і виконати письмові завдання у визначений термін. Послаблення щодо строків опанування матеріалу, пройденого класом, допускалося лише у випадках тяжкого перебігу хвороби учениці, що вимагала повного припинення розумових занять і підтверджувалася медичною довідкою (Pravila dlya uchenits, 1908, с. 5). Отже, гімназійні практики відображають

орієнтацію на безперервність і стандартизацію освітнього процесу, де індивідуальні обставини підпорядковані загальношкільному розпорядку.

Правила поведінки врегульовували також норми взаємовідносин між ученицями освітнього закладу та вимоги до їх зовнішнього вигляду, через які (про)гімназія забезпечувала дисципліновану й етично контрольовану колективну суб'єктність. Носіння форменого одягу було обов'язковим не лише під час перебування в (про)гімназії, а й поза її межами. Учениці мали дотримуватися встановлених вимог до зовнішнього вигляду, зокрема щодо охайності одягу і стриманості зачіски, яка повинна була бути скромною та акуратно укладеною. У стосунках із однокласницями гімназистки мали виявляти ввічливість, доброзичливість і взаємну підтримку. Сварки, лайка і фізичні сутички суворо заборонялися, причому особливу увагу в приписах приділяли захисту найслабших, зокрема новоприбулих учениць, від будь-яких проявів насильства (Pravila dlya uchenits, 1908, с. 6–7).

Концепт честі виступав ключовим у вимогах до соціальної поведінки вихованок: зберігаючи власну гідність, учениці одночасно репрезентували честь свого класу та навчального закладу, що накладало на них обов'язок утримувати себе і своїх подруг від дій, несумісних із нормами поведінки добре вихованих дівчат, і запобігати таким проявам у будь-якому контексті – як у межах (про)гімназії, так і поза нею. Особливу увагу в освітньому процесі жіночих (про)гімназій приділяли формуванню правдивості та щирості поведінки учениць: вони повинні були уникати лицемірства, прикидання, брехні, обману, зокрема у відносинах із начальством і педагогами, демонструючи чесність як ключову цінність навчально-виховного середовища закладу (Pravila dlya uchenits, 1908, с. 6-7).

Акцент на взаємопідтримці та наставництві в навчальному процесі втілював панівні принципи гімназійної корпоративності: успішні учениці, за можливості, мали допомагати слабким товаришкам (особливо хворим), пояснювати незрозуміле, консультувати з підготовки уроків і письмових вправ, водночас утримуючись від виконання завдань за них або сприяння списуванню,

що вважали шкідливим для тих, хто відставав у навчанні й етично неприйнятним в освітньому середовищі.

У жіночих (про)гімназіях категорично заборонялося використання непристойних висловів, підбурювання учениць до порушення правил поведінки або колективної непокори; порушниці загрожувало негайне виключення з освітнього закладу. Учениці були зобов'язані утримуватися від створення будь-яких несанкціонованих товариств чи групових об'єднань як між собою, так і з особами поза межами гімназії (Pravila dlya uchenits, 1908, с. 12–13). Недотримання зазначеного правила розглядали як серйозний дисциплінарний проступок, що призводив до негайного виключення порушниці з освітнього закладу. Жорсткість цього нормативного припису і стягнень за його порушення підкреслювало прискіпливий контроль навчальної адміністрації над формуванням колективної ідентичності учнівського контингенту винятково в дозволеніх імперською владою межах і світоглядних засадах, а також чітку регуляцію соціальних зв'язків у освітньому середовищі.

Таким чином, нормативи поведінки учениць імперських гімназій в Україні кінця XIX ст. – початку XX ст. репрезентують цілісну систему дисциплінарних практик, спрямованих на формування контрольованого, передбачуваного та ієрархічно впорядкованого освітнього середовища. Регламентація щоденної поведінки – від підготовки до уроку і визначеного розміщення в класі до тілесних поз, мовленнєвих обмежень і порядку взаємодії з викладачем – свідчить про намагання освітньої інституції не лише організувати навчальний процес, а й здійснювати всебічний контроль над тілом, мовленням і поведінковими реакціями учениць. У цьому сенсі (про)гімназія виступала не лише простором дисциплінування вихованок, а і конструювання «належної» жіночої суб'єктності, що поєднувала слухняність, стриманість, повагу до авторитету і здатність до саморегуляції.

Особливу роль у цій системі відігравали ритуалізовані практики – вставання під час відповіді, дозвіл на переміщення, колективна молитва до і

після занять, – які функціонували як механізми символічного відтворення ієрархії та інституційного порядку. Водночас заборона несанкціонованої комунікації, самостійних дій чи ініціативи під час уроку вказує на обмеження учнівської агентивності та пріоритет авторитарної педагогічної моделі (суб'єкт – об'єкт), у межах якої знання передавалося зверху вниз, а не вироблялося у взаємодії.

Поведінка гімназисток у вирі подій 1905–1907 рр.: дискурс звітів адміністрації закладів

Січневі події 1905 р., спричинені розгромом мирної демонстрації у Санкт-Петербурзі, об'єднали хвилею протестів невдоволених в усіх частинах імперії та ознаменували революцію. Головними вимогами опозиційного руху до самодержавної влади були: гарантування основних громадянських прав населення, зокрема свободи совісті, слова, зборів і об'єднань, ліквідація станових привілеїв і обмежень, а також звуження влади монарха виборним представницьким органом – Державною думою (Шандра, Аркуша, 2022, с. 244-245). «Після досягнення свободи слова, розширення і демократизації самоврядування відкриється широке майбутнє до національного зростання українського народу, у що я палко вірю і чого дуже сильно бажаю», – так у листі до М. І. Павлика описав свої очікування В. І. Вернадський (Загородній, Онищенко, & Смолій, 2012, с. 62). Активну участь у суспільно-політичних акціях брали представники різних груп населення України, зокрема земські діячі, освічена громадськість, національна інтелігенція, селянство та промислові робітники.

Громадське невдоволення і активізація протестного руху в державі не оминули освітні заклади Київського навчального округу. Вони позначилися масовими зібраннями університетського студентства, хімічними обструкціями в аудиторіях жіночих гімназій, саботажем навчальних занять ученицями, протестами і бойкотом дій гімназійного начальства, що змусило адміністрацію до крайнього заходу – тимчасового припинення занять в окрузі (Otchet, 1906,

с. 58). Розглянемо, як суспільно-політичні події першого революційного року позначилися на освітньому процесі жіночих (про)гімназій.

Як виявилось, не всі керівники освітніх закладів зважилися повідомити керівництву навчального округу про факти проблемностей у підпорядкованих їм колективах. Зокрема, з 29-ти жіночих гімназій⁷ у річних звітах тільки 11-х закладів (37,93%) зафіксовано, що на поведінці учениць позначилися суспільно-політичні події (Otchet, 1906, с. 3–4). Натомість більшість керівників (62,07%) фактично ігнорували конфліктні ситуації, які виникали як у стінах жіночих гімназій, так і поза ними, попри те, що вони безпосередньо впливали на дисципліну і репутацію учениць. Показовим у цьому контексті наведено звіт Немирівської жіночої гімназії, де зазначено, що «середній бал за поведінку учениць був 5» (Otchet, 1906, с. 58). Водночас у грудні 1905 р. серед учениць відбувалися доволі помітні заворушення, які проявлялися у демонстративній непокорі та грубому ставленні до адміністрації та педагогічного персоналу закладу.

Загалом поведінка вихованок жіночих освітніх закладів у 1905 р., подібно до ситуації у чоловічих гімназіях, істотно відрізнялася від попередніх років. Найвиразніше це проявлялося у старших класах, де фіксувалися випадки невідвідування занять без поважних причин, демонстративної непокори адміністрації, зухвалого ставлення до педагогів і навіть відкритих образ на адресу керівництва. Подібні явища представники адміністрації пов'язували з активізацією політичної агітації та впливом громадської думки, зокрема настроїв, що циркулювали в публічному просторі та відображалися в періодичній пресі. Саме ці чинники, на їхню думку, сприяли формуванню опозиційних настроїв і підживлювали «дух свавілля учнівської молоді» (Otchet, 1906, с. 58). Отже, факти відкидання усталених дисциплінарних норм у середовищі учениць адміністрація гімназій інтерпретувала переважно через

⁷ Враховуємо також і Острозьке жіноче училище (графу Блудова), яке функціонувало на правах гімназій.

призму зовнішніх впливів – проникнення суспільно-політичної напруги революційної доби в освітній простір, що звужувало можливості критичного (пере)осмислення внутрішніх інституційних чинників кризи дисциплінарного режиму. Зазначимо, що така позиція була типовою для начальників імперських освітніх закладів, які підкреслювали, що «ненормальність академічного життя» в 1905 р. зумовлена чинниками, що перебувають поза межами навчальних інституцій.

Конкретизуємо, які саме порушення правил поведінки учениць було представлено у звітах начальників жіночих гімназій. За свідченнями адміністрації Полтавської жіночої гімназії, прояви колективної протестної поведінки учениць старших класів, передусім VIII, зафіксовано під час політичного страйкового руху в жовтні та грудні 1905 р. Вони приводили до гімназії сторонніх осіб, які під час уроків намагалися зірвати освітній процес, закликаючи учениць залишати заняття. У межах цієї протестної практики використовували також «хімічну обструкцію»⁸, що слугувала засобом дезорганізації освітнього середовища. Адміністрація і педагогічна рада гімназії виявилися неспроможними швидко стабілізувати ситуацію: учениці ігнорували не лише вимоги керівництва закладу, а й рішення батьківських зборів. За таких умов керівництво вдалося до крайніх дисциплінарних заходів, зокрема тимчасового закриття старших класів і виключення окремих учениць із Полтавської жіночої гімназії (Otchet, 1906, с. 59).

У Роменській жіночій гімназії (Полтавська губернія) упродовж 1905 р. спостерігалася помітна активізація учениць старших класів, що проявилася у формулюванні колективних вимог до адміністрації закладу. Упродовж першого півріччя (зима–весна 1905 р.) ці вимоги, які супроводжувалися одноденним страйком, стосувалися скасування зовнішнього нагляду за гімназистками,

⁸ Під «хімічною обструкцією» розуміли одну з форм протестної поведінки учнівської молоді середніх і вищих навчальних закладів, що полягала у свідомому зриві освітнього процесу через створення умов, несумісних із проведенням занять. До таких практик належали, зокрема, розливання хімічних речовин із різким запахом у приміщеннях гімназії, а також використання вибухових засобів (петард), що унеможливлювали продовження навчання.

перегляду частини внутрішніх правил і усунення, за висловом самих учениць, «шпигунів» – класних доглядачок (див. детальніше про їхні обов'язки: Драч, Губенко, 2025, с. 54-56). До прикладу, учениці Сумської гімназії висунули вимоги щодо заміни лікаря закладу лікаркою, розширення можливостей відвідування театральних вистав, а також загального поліпшення умов повсякдення (Кудінов, 2009, с. 135).

У другому півріччі, восени 1905 р., на ситуацію в гімназійному середовищі дедалі відчутніше впливали загальноімперські суспільно-політичні процеси. Це проявлялося у поширенні різних форм громадської активності – від організації зібрань до участі у вуличних маніфестаціях із червоними прапорами, що нерідко супроводжувалися сутичками та застосуванням зброї. Попри офіційну заборону, у приміщенні Роменської жіночої гімназії відбувалися численні зібрання. Кульмінацією протестної активності стала «хімічна обструкція», організована 15 грудня 1905 р. За повідомленнями адміністрації, ініціаторки акції пояснювали її як прояв співчуття та солідарності із загальним страйковим рухом (Otchet, 1906, с. 59). Учнівський активізм в гімназійній освіті Полтавської губернії корелюється із загальним суспільно-політичним рухом у регіоні, виявом яких стали громадські дискусії місцевої групи спілки вчителів і діячів народної освіти щодо векторів реформування шкільної освіти (Березівська, 2008, с. 43).

Загалом 1905 р. позначився відчутним послабленням дисциплінованості в учнівському середовищі жіночих гімназій. У звітній документації фіксували пониження рівня усталених норм поведінки, що проявлялося у недотриманні схвалюваних моделей ввічливості, стриманості та взаємної поваги як між самими ученицями, так і у взаєминах із педагогічним персоналом. Водночас дедалі частіше спостерігалася демонстративна зневага до вимог гімназійних правил, які самі учениці починали сприймати як надмірно формалізовані («дріб'язкові»). Серед поширених дисциплінарних порушень учениць у звітній документації констатовано систематичні запізнення на уроки, самовільний

вихід із класу під час занять, дострокове залишення гімназії без дозволу адміністрації та інші дії, що підривали усталений розпорядок освітнього процесу.

Подібні практики, за свідченням керівництва закладів, набували характеру звичних явищ у жіночих гімназіях навчального округу. Освітні чиновники, аналізуючи відомчу інформацію, що надходила до канцелярії попечителя Київського навчального округу за 1905 р., змушені були відкрито визнати складність, а подекуди й неможливість підтримання навчально-виховного процесу відповідно до попередніх правил (Otchet, 1906, с. 59).

Показовими в цьому контексті є події у Вінницькій жіночій гімназії. 18 жовтня 1905 р. частина її учениць приєдналася до учнів реального училища і спільно намагалася зірвати навчальний процес в інших освітніх закладах міста (Otchet, 1906, с. 59). Згодом, 12 грудня, учениці гімназії офіційно повідомили головну доглядачку про участь у політичному страйку і самовільно залишили заклад. Педагогічна рада визнала 55 учениць такими, що вибули з гімназії, одночасно знизивши їм оцінку за поведінку. Привертає увагу конфесійний склад учениць, виключених із Вінницької жіночої гімназії: серед них були представниці різних релігійних спільнот – православної (3 особи), лютеранської (2), римо-католицької (12) та юдейської (38) (Otchet, 1906, с. 60). Така структура відображає ширший суспільний контекст пізньоімперської доби в Україні, зокрема тенденцію до більшої політичної активності серед представників етноконфесійних груп, які в умовах Російської держави зазнавали різних форм правових і соціальних обмежень, передусім польського та єврейського населення.

Подібні явища фіксували і в ряді інших жіночих гімназій Київського навчального округу. Показовим є приклад Чернігівської жіночої гімназії, де через учнівські заворушення навчальний процес був призупинений на десять днів. Унаслідок цього адміністрація закладу навіть не змогла виставити оцінки за поведінку гімназисткам за друге півріччя, що свідчить про суттєву дезорганізацію дисциплінарного режиму.

Водночас окремі документальні матеріали містять більш відверті оцінки ситуації. Так, у звіті Київської приватної гімназії А. А. Бейтель прямо зазначалося, що середній річний бал за поведінку не відображає реального стану дисципліни серед учениць. Формально за друге півріччя поведінку гімназисток було оцінено досить високим балом – 4,9, однак після страйку 14 жовтня 1905 р. навчання у старших класах фактично було дезорганізоване, а порушення порядку і дисципліни стали регулярними. За свідченням адміністрації, традиційні педагогічні механізми впливу – виховні бесіди начальниці, викладачів і класних доглядачок – не завжди досягали очікуваного результату. Не дали бажаного ефекту і звернення до батьків: частина учениць демонструвала непокору родинному авторитету, заявляючи про свою незгоду з позицією старших. По суті, простежується формування опозиційної мікрополітики шкільного (дівочого) середовища, що розхитувала усталені ієрархії освітньої інституції.

Характерним є свідчення начальниці закладу А. А. Бейтель, яка у звіті за 1905 р. зазначила: «Неможливо описати всього того, що за цей час випало на нашу долю, а також на долю тих учениць, які бажали навчатися, не схвалюючи безладу, але через хибне почуття солідарності все замовчували і не чинили опору своїм спантеличеним подругам» (Otchet, 1906, с. 60). Це судження відображає складну внутрішню динаміку спільноти гімназисток, у якій на тлі протестної активності співіснували різні форми поведінкових стратегій – від неприхованої участі в колективних акціях до мовчазної солідарності чи пасивного пристосування, що опосередковано засвідчує стан душевного розладу вихованок під тиском різновекторних колективних настроїв.

У такій ситуації педагогічна рада гімназії висловилася за звільнення учениць трьох старших класів (VI, VII і VIII) і поновлення в закладі тільки тих, які бажать вчитися. Сподівалися, що показове виключення змусить батьків звернути більше уваги на своїх доньок, ретельніше пильнувати за ними та оберігати їх від небезпечних впливів. У підсумку, зазначена ухвала педради в

організаційному аспекті виявилася досить дієвою, оскільки навчально-виховний процес в Київській жіночій гімназії А. А. Бейтель було нормалізовано.

Водночас аналогічно високим середнім річним балом за поведінку (4,99) було оцінено й учениць жіночої гімназії при Київській Євангелічно-Лютеранській церкві, де, на відміну від низки інших навчальних закладів округу, не зафіксовано заворушень, пов'язаних із подіями 1905 р. У звітній документації зазначали, що число учениць, до яких протягом року застосовувалися дисциплінарні стягнення, було незначним.

Разом із тим, адміністрації багатьох закладів воліли не акцентувати увагу на конфліктних ситуаціях і порушеннях навчально-виховного процесу. У результаті такі події або лише побіжно згадували у річних звітах, або взагалі замовчували – іноді навіть у протоколах засідань педагогічних рад. Подібна практика свідчить про намагання адміністрації зберегти образ інституційної стабільності в умовах викликів суспільно-політичної кризи 1905 р. Відносну стабільність внутрішнього розпорядку в жіночих прогімназіях чиновники пояснювали переважно віковими особливостями вихованок, які, перебуваючи на ранніх етапах підліткового розвитку, поверхово цікавилися суспільно-політичними настроями і учнівським активізмом.

Проаналізуємо, чи вдалося нормалізувати освітній процес у жіночій гімназійній освіті протягом наступних (1906–1907) років революції. У звіті попечителя Київського навчального округу за 1906 р. підкреслено, що в низці жіночих гімназій (Полтавській, Глухівській, Роменській, Чернігівській, Лубенській, Черкаській, а також приватній гімназії В. П. Ахшарумової (м. Полтава)) наслідки громадсько-політичних протестних акцій лишалися відчутними впродовж другої половини 1905–1906 н. р. Зокрема, констатовано помітне послаблення дисциплінованості, що проявлялося передусім у систематичному пропуску навчальних занять без поважних причин (переважно ученицями старших класів), демонстративно зухвалій поведінці щодо адміністрації та педагогів, самовільному залишенні уроків, відвідування раніше заборонених розважальних заходів, а також у порушенні встановлених правил

проживання гімназисток з інших міст – зокрема зміні квартир без відома і дозволу керівництва закладу (Otchet, 1907, с. 71). Пояснення освітніх чиновників щодо вкрай повільного відновлення дисципліни та дії усталених нормативів учнівської поведінки було зумовлено недостатньою підтримкою педагогічного персоналу освітніх закладів з боку батьків, що розглядали як важливий, проте мало інтегрований компонент гімназійної соціалізації, покликаний забезпечити узгодженість і консолідацію виховних впливів школи і родини.

У 1907 р. поведінку гімназисток оцінювали як загалом задовільну: поодинокі порушення і випадки незначних дисциплінарних відхилень у більшості жіночих (про)гімназій навчального округу не виходили за межі звичних виховних практик шкільного повсякдення і, як правило, підлягали корекції засобами морально-дисциплінарного впливу. Водночас у частині жіночих гімназій поведінка учениць, передусім старших класів, і надалі викликала стурбованість педагогів і керівництва. Насамперед непокоїли прояви послаблення дисциплінарного режиму, зокрема серед старшокласниць. В основному, проступки гімназисток аналогічні до попереднього року: регулярні пропуски занять без поважних причин, недбале ставлення до навчальної діяльності, порушення норм корпоративної субординації – від демонстративної неуважності до відверто грубого ставлення до педагогічного персоналу, самовільна позашкільна поведінки і заборонені форми дозвілля (зокрема клуби).

Узагальнюючи поведінку учениць в системі жіночої гімназійної освіти Київського навчального округу, у звіті попечителя округу наведено показові випадки брутального порушення усталеного розпорядку шкільного життя, зафіксовані в чотирьох гімназіях. У трьох із них серед учениць старших класів сформувалася ініціатива відзначити 20 лютого 1907 р. – день відкриття II Державної думи – демонстративним ухиленням від занять. Реалізація цього наміру набула різних форм: в одному закладі учениці V–VI класів пропустили два уроки, в другому – частина учениць VIII класу пішла з практичних занять після полудня, тоді як у третьому навчальний процес у V, VI і VII класах було

примусово зірвано. Тільки з 12 березня, після проведення адміністративного розслідування і застосування дисциплінарних санкцій, за ухвалою педагогічної ради заняття були відновлені. У четвертій гімназії зафіксовано інший тип колективної активності: під час великої перерви учениці V–VIII класів організували несанкціоновані збори, на яких обговорювали питання скасування танцювального вечора та перерозподілу коштів на користь малозабезпечених товаришок (Otchet, 1908, с. 70).

Викладені факти дисциплінарних порушень учениць – від індивідуальних відхилень до колективних проступків, частково політизованих практик, – адміністрація сприймала як симптоми недостатньої ефективності механізмів соціального контролю за гімназистками, передусім через скасування системи позашкільного нагляду в ході революційних подій («визвольного» руху у звітах) 1905–1906 рр. Підкреслимо, що у чиновницькому дискурсі використано лапки щодо поняття «визвольний», фіксуючи розрив між офіційним (імперським) дискурсом і альтернативними суспільними наративами.

По суті, невідповідність між нормативно заданою моделлю поведінки і реальними практиками учениць, що стала очевидною на хвилі суспільно-політичного активізму, виявила кризу ефективності традиційного дисциплінарного режиму імперської гімназійної освіти, розхитуючи її інституційну спроможність формувати керовану та соціально конформну вихованку. Втрата усталених механізмів контролю і дисциплінарної влади гімназійним персоналом зумовила розширення рамок відповідальності за соціалізацію учнівства зовнішнім (позаінституційним) чинником – батьківськими комітетами.

Висновки. Нормативи поведінки учениць у жіночих (про)гімназіях України кінця XIX – початку XX ст. репрезентують цілісну систему дисциплінарних і символічних практик, що врегульовували тілесні, комунікативні й етичні виміри їхнього поводження. Ритуалізовані форми вшанування і колективна молитва, мовленнєві коди субординації та акцент на чеснотах функціонували не лише як засоби зовнішнього контролю, а як

механізми інтеріоризації норм, спрямовані на формування лояльної, самодисциплінованої та соціально конформної учениці. Гімназійний простір функціонував як середовище перетину дисциплінарної влади (М. Фуко) і моральної педагогіки, де через повсякденні освітні практики вихованок здійснювалося відтворення соціального порядку і гендерно маркованих моделей поведінки.

Події початку ХХ ст., зокрема революційні потрясіння 1905–1907 рр., засвідчили кризу авторитарного дисциплінарного режиму жіночих гімназій: формальне дотримання правил дедалі частіше поєднувалося з їхнім фактичним ігноруванням або відкритим порушенням. Учениці, особливо старших класів, демонстрували інтерес до громадсько-політичного життя, зростання колективної агентивності, здатність до солідарних дій, готовність послаблювати авторитет гімназійної адміністрації, педагогів і батьків. Конфесійний склад учениць, виключених із Вінницької жіночої гімназії в 1905 р., засвідчив не лише протестні настрої представниць найбільш дискримінованих етносів у Російській імперії, зокрема поляків і євреїв, а й поширення в молодіжному середовищі громадянських цінностей і націєтворчих ідей.

Перспективи подальших досліджень. Напрямом подальшого історико-освітнього пошуку має стати вивчення трансформацій нормативів і повсякденних практик у гімназійній освіті України постреволюційної доби (1907–1913 рр.) задля (пере)осмислення дійсних впливів громадськості на оновлення освітньої сфери суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Березівська, Л. (2024). Педагогічна біографіка доби Української революції (1917–1921) як підґрунтя і джерело національно-патріотичного виховання дітей і молоді: діалог поколінь. *Науково-педагогічні студії*, 8, 11-28. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-11-28>
- Березівська, Л. Д. (2008). *Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті*. Київ: Богданова А.М. 405 с.
- Березівська, Л. Д. Спроби реформування шкільної освіти в імперську добу (1899–1917): історіографія та джерела дослідження. *Історико-педагогічний альманах*, 2017, 1, 22–30.

- 20-та річниця «революції на граниті»: спогади. Інтерв'ю з Олесем Донієм. *BBC NEWS Україна*. (2 жовтня 2010) http://www.bbc.co.uk/ukrainian/news/2010/10/101002_donyi_student_anniv_ie_is.shtml
- Драч, О. (2022). Поведінка учениць як соціально-виховний засіб: за матеріалами Варшавської жіночої прогімназії початку XX ст. *Київські історичні студії*, 2 (15), 38-47. <https://doi.org/10.28925/2524-0757.2022.24>
- Драч, О., & Губенко, І. (2025). Освітнянка модерної доби в Україні: чисельність, фаховість, візуальний образ у фокусі гендеру. *Науково-педагогічні студії*, 9, 47-69. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-47-69>
- Жовта, І. І. (2021). Постать керівниці у повсякденному житті вихованок Київського інституту шляхетних дівчат у XIX – на початку XX ст. *Сторінки історії*, 53, 95-113. <https://doi.org/10.20535/2307-5244.53.2021.248460>
- Загородній А.Г., Онищенко О.С., & Смолій В.А. (Ред). *Володимир Іванович Вернадський. Листування з українськими вченими*. Кн. 2: Листування: Д–Я. Ч. 2: О–Я. Київ, 2012. 691 с.
- Ігнатенко, Н., Москалюк, М., & Костюк, Л. (2024). Історико-ретроспективний аналіз державної освітньої політики в Україні (1991–2020 рр.). *Український історичний журнал*, (2), 203–215. <https://doi.org/10.15407/uhj2022.02.203>
- Клочко, О. М. (2016). Етапи становлення та розвитку жіночої гімназійної освіти на північному сході України (друга половина XIX – початок XX століття). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 26, 54-59.
- Клочко, О. Розвиток жіночої гімназійної освіти Північного Сходу України в другій половині XIX – на початку XX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. Суми, 2018. 20 с.
- Кремень, В. Г., Луговий, В. І., & Топузов, О. М. (Ред.). (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. До 30-річчя незалежності України. КОНВІ ПРИНТ. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
- Кудінов, Д. (2022). Участь учениць Сумської жіночої гімназії в суспільно-політичному житті наприкінці XIX – на початку XX ст. *Сумський історичний портал*. <https://history.sumy.ua/research/article/9560-kudinov-dmytro-uchast-uchenyts-sumskoi-zhinochoi-himnazii-v-suspilnopolitychnomu-zhytti-naprykintsi-khikh-na-pochatku-khkh-st.html>
- Кудінов, Д. В. (2009). Суспільно-політична діяльність вчителів і учнів у Сумах під час революції 1905–1907 років. *Сумська старовина*, XXVI-XXVII, 129-143.
- Марченко, О. (2024). Особливості навчання і виховання дітей дворян шкільного віку в другій половині XIX – на початку XX ст. (на прикладі Єлисаветградської громадської жіночої гімназії). *Історія та археологія*, (2), 59–68. <https://doi.org/10.32782/cusu-hist-2024-2-5>
- Милько, В. С. Гімназії українських міст у період модернізації Російської імперії (кінець XIX – початок XX ст.). *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.*, 2017, (26), 195-209.
- Палієнко, М. (2022). Іваненко О. Культурно-освітнє життя етнічних меншин Наддніпрянської України: на прикладі Київського навчального округу (друга половина XIX – початок XX ст.): Рец. на кн. *Український історичний журнал*, (3), 224–227. вилучено із <https://nasu-periodicals.org.ua/index.php/uhj/article/view/8308>
- Пирожков С. І., Смолій В. А., & Боряк Г. В. (Ред). (2020). *Україна як цивілізаційний суб'єкт історії та сучасності: національна доповідь*. Київ : Ніка-Центр, 356 с.
- Тронько, Т. (2014). Діяльність в Україні жіночих гімназій Відомства установ імператриці Марії (друга половина XIX століття). *Сіверянський літопис*, 6, 290-297.
- Шандра В., Аркуша О. (2022). *Україна в XIX столітті: доба модернізації*. Київ: Академперіодика. DOI: <https://doi.org/10.15407/akademperiodyka.466.706>

- Westberg, J., & Primus, F. (2023). Rethinking the history of education: considerations for a new social history of education. *Paedagogica Historica*, 59(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2161321>
- Westberg, J. (2025). Historical methods in educational research: sources, contextualisation, periodisation and analysis. *Paedagogica Historica*, 61(6), 994–1014. <https://doi.org/10.1080/00309230.2025.2473704>

REFERENCES

- Berezivska, L. (2024). Pedagogical Biography of Ukrainian Revolution Period (1917–1921) as a Ground and Source for National and Patriotic Education of Children and Youth: Dialogue of Generations. *Research and Educational Studies*, (8), 11-28. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-11-28> [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D. (2008). *Reforming School Education in Ukraine in the 20th Century*. Kyiv: Bogdanova A.M. [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D. (2017). Attempts to reform school education in the imperial era (1899–1917): historiography and sources of research. *Educational History Review*, (1), 22–30 [in Ukrainian].
- 20th anniversary of the "revolution on granite": memories. Interview with Oles Doni. *BBC NEWS Ukraine*. (October 2, 2010) http://www.bbc.co.uk/ukrainian/news/2010/10/101002_doniy_student_anniv_ie_is.shtml [in Ukrainian].
- Drach, O. (2022). The behavior of students as a social and educational tool: on the basis on the materials of the warsaw women's progymnasium at the beginning of the 20th century. *Kyiv Historical Studies*, 2 (15), 38-47. <https://doi.org/10.28925/2524-0757.2022.24> [in Ukrainian].
- Drach, O., & Hubenko, I. (2025). A Female Educator in Modern Ukraine: Numbers, Professionalism, and Visual Image through the Lens of Gender. *Research and Educational Studies*, (9), 47-69. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-47-69> [in Ukrainian].
- Ignatenko, N., Moskalyuk, M., & Kostyuk, L. (2022). Historical and Retrospective Analysis of State Educational Policy in Ukraine (1991–2020). *Ukrainian Historical Journal*, (2), 203–215. <https://doi.org/10.15407/uhj2022.02.203>
- Klochko, O. M. (2016). Stages of establishing and developing female high school education in Northeast of Ukraine (in the second half of the XIX – beginning of XX centuries). *Naukowi Chasopys Dragomanov Ukrainian State University*, 26, 54-59. [in Ukrainian].
- Klochko, O. (2018). Development of women's gymnasium education of the North-East of Ukraine in the second half of the XIX – at the beginning of the XX century. (*Extended abstract of Candidate's thesis*). Sumy. [in Ukrainian].
- Kremen, V. G., Lugovyi, V. I., & Topuzov, O. M. (Eds.). (2021). *National Report on the State and Prospects for the Development of Education in Ukraine*. To the 30th Anniversary of Ukraine's Independence. KONVI PRINT. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> [in Ukrainian].
- Kudinov, D. (2022). Participation of female students of the Sumy Women's Gymnasium in socio-political life in the late 19th – early 20th centuries. *Sumy Historical Portal*. <https://history.sumy.ua/research/article/9560-kudinov-dmytro-uchast-uchenyts-sumskoi-zhinochoi-himnazii-v-suspilnopolitychnomu-zhytti-naprykintsi-khikh-na-pochatku-khkh-st.html>
- Kudinov, D.V. (2009). Social and political activity of teachers and pupils in Sumy during the Revolution 1905-1907. *Sumska Starovyna*, XXVI-XXVII, 129-143. [in Ukrainian].
- Marchenko, O. (2024). Peculiarities of education and upbringing of school-age children of nobles in the second half of the 19th – at the beginning of the 20th century (on the example

- Yelysavethrad Public Girls' Gymnasium). *History and Archaeology*, (2), 59–68. <https://doi.org/10.32782/cusu-hist-2024-2-5> [in Ukrainian].
- Mylko, V. S. (2017). Gymnasiums of Ukrainian cities during the modernization of the Russian Empire (late 19th – early 20th centuries). *Problems of the history of Ukraine 19th – early 20th centuries*, (26), 195–209. [in Ukrainian].
- Paliienko, M. (2022). Ivanenko O. Cultural and Educational Life of Ethnic Minorities of Dnipro Ukraine: On the Example of the Kyiv Educational District (Second Half of the Nineteenth – Beginning of the Twentieth Century): Book review. *Ukrainian Historical Journal*, (3), 224–227. Retrieved from <https://nasu-periodicals.org.ua/index.php/uhj/article/view/8308>
- Pirozhkov, S. I., Smolii, V. A., & Boryak, G. V. (Eds.). (2020). *Ukraine as a civilizational subject of history and modernity: national report*. Kyiv: Nika-Center. [in Ukrainian].
- Tronko, T. (2014). Activities in Ukraine of female gymnasiums of the Office of Institutions of Empress Maria (second half of the 19th century). *Sumska Starovyna*, 6, 290–297. [in Ukrainian].
- Shandra, V., Arkusha, O. (2022). *Ukraine in the 19th century: the era of modernization*. Kyiv: Academperiodyka. [in Ukrainian].
- Potter, J. (2008). Discourse Analysis. In L. M. Given (Ed.) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications, 217–220.
- Westberg, J., & Primus, F. (2023). Rethinking the history of education: considerations for a new social history of education. *Paedagogica Historica*, 59(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2161321>
- Westberg, J. (2025). Historical methods in educational research: sources, contextualisation, periodisation and analysis. *Paedagogica Historica*, 61(6), 994–1014. <https://doi.org/10.1080/00309230.2025.2473704>
- Zhovta, I. (2021). The Figure of the Head-Teacher in the Daily Life of the Girls of the Kyiv Institute of Noble Girls in the 19th – Early 20th Cent. *History Pages*, (53), 95–113. <https://doi.org/10.20535/2307-5244.53.2021.248460> [in Ukrainian].
- Zahorodniy, A.H., Onyshchenko, O.S., & Smolii, V.A. (Ed). (2012). *Volodymyr Ivanovych Vernadsky. Correspondence with Ukrainian Scientists*. Book 2: Correspondence: D–Ya. Part 2: O–Ya. Kyiv. [in Ukrainian].

Oksana Drach,

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Professor of the Department of World History
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0001-7859-3385
e-mail: o.drach@kubg.edu.ua

Inna Hubenko,

Doctor of Philosophy (Medicine), Professor,
Rector, Professor of the Department of Fundamental Disciplines,
Cherkasy Medical Academy,
Cherkasy, Ukraine
ORCID: 0000-0002-3798-6489
e-mail: chmarector215@gmail.com

BEHAVIOR OF GYMNASIUM FEMALE STUDENTS VS REVOLUTIVE EVENTS OF 1905–1907 IN UKRAINE: DISCOURSE OF NORMATIVES AND ADMINISTRATION

Abstract. *The normative principles of behavior of female students of gymnasium education in Ukraine in the late 19th and early 20th centuries are studied. The relevance is justified by the importance of contextualizing the protest moods of gymnasium students in a situation of revolutionary crisis of society in order to (re)interpret educational institutions and discourses in the focus of decolonization. The sources are the reports of the trustee of the Kyiv Educational District in 1905–1907. It is proved that the norms of behavior of female students of imperial gymnasiums in Ukraine represent a holistic system of disciplinary practices aimed at forming a controlled, predictable and hierarchically ordered educational environment. The regulation of daily behavior – from preparation for the lesson and a certain placement in the classroom to bodily postures, speech restrictions and the order of interaction with the teacher – testifies to the educational institution's desire not only to organize the educational process, but also to exercise comprehensive control over the body, speech and behavioral reactions of the students. Ritualized forms of veneration and collective prayer, speech codes of subordination and an emphasis on virtues functioned not only as means of external control, but also as mechanisms for the internalization of norms aimed at the formation of a loyal, self-disciplined and socially conforming student. The gymnasium space functioned as an environment of intersection of disciplinary power (M. Foucault) and moral pedagogy, where the reproduction of social order and gender-marked behavioral models was carried out through the everyday educational practices of the students.*

It was found that the revolutionary upheavals of 1905–1907 witnessed a crisis in the traditional disciplinary regime of women's (pro)gymnasiums: formal compliance with the rules was increasingly combined with their actual ignoring or open violation. Female students, especially in the senior classes, demonstrated an interest in public and political life, an increase in collective agency, the ability to act in solidarity, and a willingness to challenge the authority of the gymnasium administration, teachers, and parents.

The confessional composition of the female students expelled from the Vinnytsia Women's Gymnasium in 1905 testified not only to the protest moods of representatives of the most discriminated ethnic groups in the Russian Empire, in particular Poles and Jews, but also to the spread of civic values and nation-building ideas among the youth.

Keywords: *history of education, female students, female gymnasiums, rules of conduct, disciplinary regime, protest moods, revolution of 1905–1907, Kyiv Educational District.*

Тетяна Золотаренко,
доктор філософії у галузі педагогіки,
науковий співробітник відділу
педагогічного джерелознавства та біографістики
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна
ORCID: [0000-0002-7533-4676](https://orcid.org/0000-0002-7533-4676)
e-mail: t.o.zolotarenko@npu.edu.ua

Христина Серeda,
молодший науковий співробітник відділу
педагогічного джерелознавства та біографістики
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна
ORCID: [0000-0002-4510-7173](https://orcid.org/0000-0002-4510-7173)
e-mail: seredak83@gmail.com

УКРАЇНСЬКІ ОСВІТЯНИ-ЕМІГРАНТИ НА СТОРІНКАХ ЕЛЕКТРОННОГО РЕСУРСУ «ПЕДАГОГИ УКРАЇНИ ТА СВІТУ»

***Анотація.** У статті розкрито інформаційний потенціал електронного ресурсу «Педагоги України та світу» для вивчення і популяризації життя та діяльності педагогів-емігрантів у річниці збереження історичної пам'яті та розвитку національної і світової освітньої думки. Представлено віртуальні сторінки українських педагогів-емігрантів (Ващенко Г. Г. (1878–1967), Волошин А. І., (1874–1945), Полонська-Василенко Н. Д. (1884–1973), Прокопович В. К. (1881–1942), Русова С. Ф. (1856–1940)), які опубліковано на платформі інформаційно-бібліографічного ресурсу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення інтелектуальної спадщини української діаспори та її інтеграції у сучасний глобальний науково-освітній простір.*

Метою статті є вивчення інформаційного потенціалу електронного ресурсу «Педагоги України та світу» як інструменту збереження, узагальнення та популяризації біографічних і бібліографічних даних про українських освітян-емігрантів. У дослідженні використано методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації матеріалів ресурсу, що дозволило виявити особливості представлення персоналій, структуру подачі інформації та тематичні акценти.

Коротко охарактеризовано вплив української еміграції (1919–1991) на формування освітянського середовища за кордоном. Висвітлено напрями

діяльності педагогів-емігрантів (Ващенко Г. Г. (1878–1967), Волошин А. І., (1874–1945), Полонська-Василенко Н. Д. (1884–1973), Прокопович В. К. (1881–1942), Русова С. Ф. (1856–1940)), зокрема їхню участь у створенні освітніх установ, розвитку українознавства, впровадженні інноваційних педагогічних практик і збереженні національної ідентичності в іноземному середовищі. Окреслено репрезентативний потенціал ресурсу «Педагоги України та світу» для висвітлення діяльності освітян в еміграції (біографічні відомості, наукові праці, педагогічні ідеї тощо), а також визначено його значення як цифрового інструменту історико-педагогічних досліджень.

У висновках наголошено на важливості подальшого наповнення ресурсу «Педагоги України та світу», зокрема розширення репрезентації кола освітян-емігрантів. Стаття має теоретичне й практичне значення для дослідників української педагогічної діаспори, а також усіх, хто цікавиться історією педагогіки.

Ключові слова: педагогічна діаспора, освітяни-емігранти, електронний ресурс, інформаційно-бібліографічний ресурс «Педагоги України та світу».

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах глобалізації, цифровізації та інтенсивного розвитку міжнародного освітньо-наукового співробітництва постає необхідність у збереженні, систематизації та репрезентації національної педагогічної спадщини у світовому інформаційному просторі. У цьому контексті вагоме місце посідає вивчення діяльності українських освітян-емігрантів, які в різні історичні періоди (кінця XIX – початку XXI ст.) були змушені реалізовувати свій науковий і педагогічний потенціал за межами Батьківщини. Їхня діяльність стала важливим чинником розвитку української педагогічної думки, збереження національної ідентичності, інтеграції української освіти і науки у європейський і світовий простір.

Попри значний внесок українських освітян-емігрантів у розвиток науки й освіти, їхня педагогічна спадщина тривалий час залишалася недостатньо дослідженою, фрагментарно представленою в історико-педагогічних студіях і часто маргіналізованою у вітчизняному науковому дискурсі. Це було зумовлено як ідеологічними обмеженнями попередніх історичних періодів, так і об'єктивними труднощами доступу до джерельної бази, зокрема архівних матеріалів, що зберігаються в різних країнах світу. Внаслідок цього значна

частина біографічних відомостей, наукових праць і педагогічних ідей українських освітян-емігрантів залишається маловідомою або недостатньо введеною до українського наукового обігу.

Сучасний етап розвитку гуманітарних наук, зокрема педагогіки, характеризується активним впровадженням цифрових технологій та формуванням електронних інформаційних ресурсів, які відкривають нові можливості для дослідження, збереження й популяризації наукової спадщини. У цьому контексті педагогічна біографіка постає як важливий міждисциплінарний напрям, що поєднує історико-педагогічні, бібліографічні, джерелознавчі та інформаційно-комунікаційні підходи. Вона спрямована на створення цілісного уявлення про персоналії педагогів, їхній внесок у розвиток освіти та науки, а також на формування структурованих баз даних, доступних для широкого кола користувачів.

Водночас наявна потреба у створенні та вдосконаленні спеціалізованих електронних ресурсів, які б забезпечували системне представлення педагогічних персоналій, зокрема українських освітян-емігрантів, у глобальному інформаційному просторі. Одним із таких ресурсів є електронний інформаційно-бібліографічний ресурс «Педагоги України та світу», який акумулює біографічні, бібліографічні та аналітичні матеріали про українських і закордонних освітян. Однак, незважаючи на її значний науково-інформаційний потенціал, питання повноти, структурованості та репрезентативності відомостей про українських педагогів-емігрантів, а також особливостей їх подання в цифровому середовищі потребують ґрунтового аналізу.

Проблема ускладнюється також необхідністю вироблення єдиних методологічних підходів до відбору, верифікації та представлення біографічної інформації, що відповідає сучасним вимогам відкритої науки, академічної доброчесності та цифрової гуманітаристики. Актуальним є також питання інтеграції національних електронних ресурсів у міжнародні інформаційні системи, що сприятиме підвищенню пізнаваності української педагогічної науки та включенню її до світового наукового дискурсу.

Зазначена проблематика розглядається у межах прикладного наукового дослідження «Українська педагогічна біографіка в контексті європейського та світового освітньо-наукового, інформаційного простору» (2026–2028), що виконується під керівництвом дійсного члена (академіка) НАПН України Лариси Березівської. У межах цього дослідження передбачено розроблення теоретико-методологічних засад педагогічної біографіки, удосконалення інформаційно-ресурсного забезпечення галузі, а також створення умов для ефективної репрезентації педагогічної спадщини України у світовому цифровому просторі. Особлива увага приділяється саме вивченню та популяризації діяльності українських освітян-емігрантів як невід’ємного складника національної та світової педагогічної культури.

Отже, актуальність порушеної проблеми зумовлена необхідністю подолання фрагментарності знань про українських педагогів-емігрантів, забезпечення системного підходу до вивчення їхньої спадщини, а також аналізу й удосконалення сучасних цифрових ресурсів, зокрема платформи «Педагоги України та світу», як ефективного інструменту збереження, дослідження та популяризації педагогічної біографіки в умовах глобального інформаційного суспільства.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Закордонні вчені, серед яких L. Archer, B. Francis, A. Creese, A. Blackledge (Creese & Blackledge, 2010), P. A. Duff, A. Torpsen (Torpsen, 2017) та ін. вивчають такі аспекти, як збереження рідної мови й культурної ідентичності; інтеграція педагогів-емігрантів в освітні системи країн, які їх приймають; розвиток інклюзивного та міжкультурного підходів у навчанні.

Проблематика української педагогічної діаспори останніми роками також привертає дедалі більшу увагу дослідників у зв’язку з активізацією міграційних процесів та необхідністю збереження національної освітньої ідентичності в умовах глобалізації. Наукові розвідки 2020–2025 рр. демонструють міждисциплінарний підхід до вивчення цього феномену, поєднуючи історико-педагогічний, соціокультурний та цифровий виміри.

Значна частина сучасних досліджень присвячена історичному досвіду функціонування освітніх осередків української діаспори. Зокрема, у праці С. Кагамлик (2025) розкрито роль освітніх інституцій української еміграції у Празі як важливого чинника збереження національної ідентичності. Автор підкреслює, що діяльність педагогів-емігрантів сприяла не лише розвитку освітнього середовища, а й формуванню інтелектуального ядра української спільноти за кордоном. Подібні висновки простежуються і в дослідженні А. Карабардіна (2024), де культурно-освітні установи діаспори 1920–1930-х рр. розглядаються як центри консолідації українського суспільства та розвитку педагогічної думки.

Важливим напрямом є дослідження взаємодії української діаспори з метрополією. У цьому контексті заслуговує на увагу праця Ю. Шахно (2024), у якій аналізуються сучасні форми співпраці між Україною та діаспорою, зокрема в освітній і науковій сферах. Автор наголошує на зростанні ролі транснаціональних зв'язків, які сприяють інтеграції українського освітнього простору в глобальний контекст. Аналогічну проблематику порушено в дослідженні, присвяченому освітнім і науковим зв'язкам української діаспори із Україною (Отрошко, 2023), де підкреслюється значення спільних освітніх ініціатив та академічної мобільності.

Окремий блок досліджень стосується використання інтелектуального та педагогічного потенціалу діаспори в сучасному освітньому просторі України. Так, І. Ключковська і О. Білик (2020) обґрунтовують доцільність інтеграції здобутків української діаспори у вітчизняну систему освіти, акцентуючи увагу на необхідності переосмислення педагогічної спадщини в умовах сучасних викликів. У цьому контексті актуалізується також проблема методології дослідження педагогічних персоналій. Зокрема, О. Міхно (2024) пропонує підходи до деколонізації української педагогічної біографістики, що є важливим для об'єктивного висвітлення діяльності освітян-емігрантів.

Суттєвого розвитку набули дослідження, присвячені сучасним міграційним процесам у сфері освіти, особливо після 2022 року. У статті О. Локшиної та ін. (2022) розглядаються особливості інтеграції українських учнів і педагогів в освітні

системи країн Європейського Союзу. Автори наголошують, що новітня хвиля освітньої міграції створює як виклики, так і нові можливості для формування глобальної української освітньої спільноти.

Водночас аналіз сучасних наукових праць засвідчує недостатню увагу до цифрових інструментів репрезентації педагогічної спадщини української діаспори. Зокрема, малодослідженим залишається потенціал електронних ресурсів, що систематизують інформацію про українських освітян, які працювали або працюють за межами України. У цьому контексті особливого значення набуває ресурс «Педагоги України та світу», який може розглядатися як сучасна платформа цифрової біографістики.

Л. Березівська та ін. у своїх працях (2020; 2022; 2023) наголошує, що цифровий ресурс «Педагоги України та світу» є важливим інструментом для відкритої взаємодії та швидкого пошуку даних у науково-освітньому середовищі. Завдяки йому дослідники та студенти можуть не лише вдосконалювати освітній процес, а й брати активну участь у збереженні історичної спадщини, популяризувати відомості про постатей, які формували вітчизняну педагогіку. Використання ресурсу сприяє прозорості та співпраці в академічній спільноті, пропонуючи зручний доступ до джерел; ресурс дозволяє актуалізувати біографічну інформацію про педагогів минулого, що сприяє консолідації історичної пам'яті.

Таким чином, сучасний стан наукових досліджень характеризується зростанням інтересу до історії та сучасності української педагогічної діаспори, розширенням тематичних і методологічних підходів, а також поступовим включенням цифрового виміру у вивчення педагогічної спадщини.

Значна кількість публікацій українських дослідників присвячена висвітленню різних аспектів створення та функціонування платформи «Педагоги України та світу». Так, низка статей Л. Березівської (Березівська, 2019), О. Пінчук, С. Хопти, Є. Демиди, Х. Середи (Berezivska et al., 2022) розкриває цифровий ресурс загалом, його структуру, вплив на розвиток цифрової гуманітаристики, значення для поширення цифрового педагогічного біографічного знання в

інформаційному просторі України світу. У частині статей автори розглядають цифровий ресурс лише побіжно як елемент вебпорталу ДНПБ, або згадують з-поміж інших цифрових інструментів у контексті досліджуваної вченими проблематики (Berezivska et al., 2020), (Березівська & Деревянко, 2020). Значну кількість становлять розвідки науковців, присвячені конкретним сторінкам цифрового ресурсу, які висвітлюють життєвий шлях і творчу спадщину окремого педагога. У поданих статтях автори зазвичай розкривають структуру і зміст персональної сторінки, особливості та основні аспекти її створення. Для прикладу, такі персоналії: Дж. Дьюї (Чала, 2020), О. В. Духновича (Тарнавська, 2023), Г. Кершенштейнера (Демида, 2019), М. М. Ланге (Демида, 2018), М. Монтессорі (Хопта, 2020b), І. С. Орлая (Демида, 2020), Олени Пчілки (Хопта, 2020a), О. Я. Савченко (Павленко, 2022), В. О. Сухомлинського (Павленко, 2018), С. Френе (Павленко, 2021). Частину статей автори присвятили висвітленню інформації про кілька сторінок ресурсу з інформацією про педагогів, котрих об'єднує спільна ознака. Наприклад, стаття про педагогів-реформаторів (Хопта & Демида, 2021), або про вчених НАПН України (Павленко & Серeda, 2024) на сторінках ресурсу. Детальний аналіз статей про цифровий ресурс «Педагоги України та світу» та їх типологію розкрито у статті Х. Середи і Т. Деревянко (Серeda & Деревянко, 2025).

Водночас у наявних статтях відсутній аналіз цифрового ресурсу крізь призму діяльності педагогів в еміграції. Серед понад 90 персоналій віднайдено п'ять педагогів-емігрантів. Отже, звідси випливає мета та завдання статті – проаналізувати ресурс крізь призму діяльності педагогів-емігрантів.

Мета та завдання статті: дослідження інформаційного потенціалу електронного ресурсу «Педагоги України та світу» як інструменту збереження, узагальнення та популяризації біографічної та бібліографічної інформації про українських освітян-емігрантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах дослідження проведено аналіз електронного інформаційно-бібліографічного ресурсу «Педагоги України та світу», розміщеного на порталі Державної науково-педагогічної

бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, як інструменту репрезентації педагогічної біографіки, зокрема українських освітян-емігрантів.

Ресурс «Педагоги України та світу» є електронною базою даних, що інтегрує, систематизує та постійно оновлює відомості про відомих українських і закордонних педагогів різних історичних періодів. Нині він містить понад 90 персоналій, що свідчить про його поступове розширення та значний науково-інформаційний потенціал. Його метою є популяризація здобутків педагогічної та психологічної науки, а також забезпечення відкритого доступу до інформації про життя, діяльність і творчу спадщину освітян, що особливо важливо для дослідження постатей, зокрема представників еміграції, та їхнього творчого доробку, які були вилучені радянською тоталітарною системою з науково-освітнього дискурсу.

Структурно ресурс побудований за біографічним принципом: кожній постаті присвячено окрему сторінку, яка містить комплекс взаємопов'язаних інформаційних блоків. Зокрема, представлено біографічні відомості, бібліографію праць педагога та літератури про нього, повнотекстові матеріали, фотогалереї, а також інформацію про вшанування пам'яті (наявність установ, названих на честь діяча, премій, пам'ятників, наукових читань тощо). Така структура забезпечує цілісне уявлення про особистість педагога та його внесок у розвиток освіти і науки, що є важливим для біографічних і історико-педагогічних досліджень.

Аналіз змістового наповнення ресурсу засвідчує, що він охоплює як українських, так і закордонних педагогів, що дозволяє розглядати розвиток педагогічної думки у широкому порівняльному контексті (<https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/>).

Серед представлених постатей є як класики світової педагогіки, так і визначні українські діячі освіти, громадські діячі, науковці. Це створює підґрунтя для дослідження транснаціональних зв'язків у розвитку педагогічної науки, зокрема ролі українських освітян у міжнародному освітньому просторі.

Особливого значення ресурс набуває у контексті дослідження українських освітян-емігрантів: Ващенко Григорій Григорович (1878–1967), Волошин

Августин Іванович (1874–1945), Полонська-Василенко Наталя Дмитрівна (1884–1973), Прокопович В'ячеслав Костянтинович (1881–1942), Русова Софія Федорівна (1856–1940). Таким чином, ресурс виступає важливим джерелом для реконструкції біографій, наукових зв'язків і впливів українських педагогів за межами України. У таблиці 1 подано інформацію про педагогів-емігрантів, які представлені на платформі ресурсу «Педагоги України та світу».

Таблиця 1

**Педагоги-емігранти на платформі ресурсу
«Педагоги України та світу»**

ПІБ педагога	Коротка інформація про педагога, яка подана в ресурсі «Педагоги України та світу»	QR-код, за яким можна перейти на сторінку педагога
Ващенко Григорій Григорович (1878–1967)	Педагог, психолог, фахівець із дидактики й національного виховання.	
Волошин Августин Іванович (1874–1945)	Президент Карпатської України, громадсько-політичний діяч, педагог, Герой України (2002, посмертно).	
Полонська-Василенко Наталя Дмитрівна (1884–1973)	Історикиня, викладачка, громадська діячка, докторка історичних наук (1940).	
Прокопович В'ячеслав Костянтинович (1881–1942)	Педагог, історик, політичний і громадський діяч, публіцист.	

Русова Софія Федорівна (1856–1940)	Педагогиня, громадська діячка, організаторка українського жіночого руху.	

Далі розглянемо ці постаті у цифровому ресурсі крізь призму їхньої діяльності в екзилі. У ресурсі представлена інформація про діяльність **Григорія Ващенка** в еміграції. Прикметно, що поданий перелік його праць еміграційного періоду, як-от: «Виховання волі і характеру» (ч. 1 – 1952; ч. 2 – 1957), «Роль релігії в житті людства і релігійне виховання молоді» (1954), «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру» (1956), «За здорову і свідому українську родину» (1959–1960), «Мораль християнства і комуністична» (1962) та ін. Ці твори та «Виховний ідеал» подані разом із етико-естетичною добіркою («Виховна роль мистецтва», 1955–1956; «Основи естетичного виховання», 1956; «Основи естетичного ідеалу», 1960). Зазначено, що ці праці становлять певний курс теорії виховання, яка відповідає, на думку автора, традиціям і духовності нашого народу і має стати основою плекання свідомих патріотів, носіїв християнського виховного ідеалу. Представлені також цитати з творів Г. Ващенка міграційного періоду. Повнотекстових матеріалів цього періоду немає.

Постать **Августина Волошина** у ресурсі представлена розлого. Є інформація про період його еміграції. Серед праць еміграційного періоду знаходимо книгу «Педагогічна методологія. Методологія навчання» (Прага, 1943 р.). У розділі «Фотогалерея» використано одну а із останніх світлин Августина Волошина (Прага, квітень 1945 р). Розділ «Ушанування пам'яті» містить світлину із символічною могилою Августина Волошина у Празі (Чехія). Цей розділ представлений досить широко, і містить значну інформацію про ушанування пам'яті педагога, яка буде цікавою та корисною для дослідників цієї постаті.

Біографія **Наталії Полонської-Василенко** також широко представлена у ресурсі. Зазначено, що характерними особливостями наукової діяльності Наталії Дмитрівни Полонської-Василенко-Моргун в еміграції є, по-перше, належність до державної школи в українській історіографії і, по-друге, перехід до концептуального висвітлення історії України. Наявна інформація про праці вченої в еміграції. Відзначається, що на початку 1960-х рр. дослідниця завершила багаторічну роботу над рукописом «Історія України», який являв собою двотомний загальний нарис національної історії, призначений для вищих шкіл. Проте цей твір уперше побачив світ лише у 1972 р. (перший том) і 1976 р. (другий том). Репринтне видання цієї праці на Батьківщині науковиці було здійснено вже після здобуття Україною державної незалежності – у 1992 і 1995 рр. Подані покликання на повнотекстові праці дослідниці в еміграції, зокрема на сайті електронної бібліотеки «Діаспоріана» (<https://diasporiana.org.ua/>). Розділ «Фотогалерея» так само широко представлений у ресурсі, зокрема є світлини дослідниці періоду еміграції. У розділі «Ушанування пам'яті Н. Д. Полонської-Василенко» подані фото поховання закордоном.

Біографія **В'ячеслава Прокоповича** у ресурсі коротко висвітлює його еміграційний період. Зокрема, його перебування міністром освіти в кабінеті А. Лівницького в еміграції. Значено також, що він займався виданням громадсько-політичного й літературно-мистецького тижневика «Тризуб» та обіймав різні ключові посади в уряді УНР в екзилі. У розділі «Фотогалерея» представлено світлини періоду перебування громадсько-політичного і державного діяча в екзилі. Повнотекстових матеріалів цього періоду немає. У розділі «Ушанування пам'яті» репрезентовано низку артефактів В. Прокоповича на віртуальній виставці «Українська революція в особах», які становлять певний інтерес для дослідників його спадщини.

Персоналія **Софії Русової** у ресурсі висвітлює діяльність педагогині в еміграції. Зокрема, викладання в Українській господарській академії в Подєбрадах (1922–23), Українському високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова в Празі (1923–33). Розповідається також про період 1924–25 рр., коли вона взяла

участь у створенні притулку для дітей українців-емігрантів, який очолювала протягом п'яти років. Розділ «Фотогалерея» широко представлений в ресурсі і містить, серед інших, світлина С. Русової в еміграції. Значне наповнення розділу «Ушанування пам'яті», де зображені нагороди та премії імені С. Ф. Русової. Повнотекстових праць педагогині періоду еміграції немає.

Аналіз матеріалів сторінок ресурсу свідчить, що педагоги в еміграції відіграли значну роль у формуванні освітянського середовища за кордоном, поєднуючи педагогічну діяльність із культурно-національною місією. Передусім, педагоги-емігранти активно створювали освітні установи: школи, гімназії, курси, дитячі садки, а згодом і наукові інституції. Вони забезпечували доступ до освіти українською мовою для дітей діаспори та формували організоване освітнє життя громад. Важливим напрямом стала розбудова українознавства: викладання історії України, мови, літератури, культури. Завдяки цьому українська освіта за кордоном не обмежувалася базовими знаннями, а формувала цілісне уявлення про національну спадщину. Також емігранти впроваджували інноваційні педагогічні практики – використовували європейські освітні підходи, поєднуючи їх із українськими традиціями. Це сприяло модернізації навчання та розвитку особистісно-орієнтованої освіти. Окреме значення мала їхня діяльність у сфері збереження національної ідентичності. В умовах іншомовного середовища школа ставала осередком не лише навчання, а й виховання – підтримки мови, культури, історичної пам'яті та самоусвідомлення українців у діаспорі. У підсумку, українські педагоги-емігранти не тільки адаптувалися до нових умов, а й створили самобутній освітній простір за кордоном, який поєднував інтеграцію в інше суспільство зі збереженням власної культурної основи.

Важливою характеристикою ресурсу є його функціонування як складника національного цифрового гуманітарного простору. Він забезпечує поширення біографічного знання, об'єднує зусилля дослідників у галузі історії освіти, біографістики та бібліографії, а також сприяє формуванню цілісного уявлення про розвиток педагогічної думки.

Окремої уваги заслуговує освітній потенціал ресурсу. Його матеріали можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої освіти, зокрема для викладання курсів з історії педагогіки, розроблення спеціальних курсів, підготовки навчально-методичних матеріалів, підручників і довідкових видань. Це сприяє актуалізації педагогічної спадщини та її інтеграції у сучасну освітню практику.

Водночас аналіз ресурсу дозволяє виявити низку аспектів, що потребують подальшого розвитку. Зокрема, актуальним є питання розширення переліку персоналій, удосконалення навігації та пошукових можливостей, а також інтеграції ресурсу з міжнародними біографічними та науковими базами даних. Це сприятиме підвищенню його наукової цінності та міжнародної упізнаваності.

Таким чином, електронний ресурс «Педагоги України та світу» постає як важливий інструмент популяризації діяльності освітян в екзилі, педагогічної біографіки, який сприяє інтеграції української педагогічної науки у глобальний освітньо-науковий простір. Його використання відкриває нові перспективи для студіювання діяльності українських освітян-емігрантів як складника світової педагогічної культури.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Під час дослідження встановлено, що цифровий ресурс «Педагоги України та світу» має значний інформаційний потенціал для дослідження діяльності українських освітян-емігрантів. Він дозволяє акумулювати розрізнені біографічні відомості, реконструювати професійні траєкторії педагогів, виявляти їхній внесок у розвиток освіти в різних країнах, а також простежувати вплив української педагогічної традиції у світовому контексті. Водночас виявлено, що представлення цієї категорії освітян потребує подальшого розширення, систематизації та концептуального осмислення.

Визначено, що важливою умовою ефективного функціонування подібних ресурсів є дотримання науково обґрунтованих підходів до відбору, верифікації та структурування інформації, а також забезпечення її достовірності, повноти та актуальності. У цьому контексті ресурс виступає не лише як база даних, а як

динамічна науково-інформаційна система, що потребує постійного оновлення, вдосконалення та інтеграції з іншими цифровими платформами.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з кількома взаємопов'язаними напрямками. Передусім актуальним є розширення кількості персоналій ресурсу, зокрема протягом 2026–2028 рр. заплановано створення сторінок про педагогів-емігрантів: Григоріїв Никифор Якович (1883–1953), Дорошенко Дмитро Іванович (1882–1951), Огієнко Іван Іванович (1882–1972), Левицький Модест Пилипович (1866–1932), Петрів Іванна Василівна (1892–1971), Світлична Надія Олексіївна (1936–2006), Сірополко Степан Онисимович (1872–1959), Соловей Дмитро Федорович (1888–1966), Тисовський Олександр Васильович (1886–1968), Холодний Петро Іванович (1876–1930), Черкасенко Спиридон Феодосійович (1876–1940), Шульгина-Іщук Надія Яківна (1888–1979), Ясінчук Лев Петрович (1882–1963); насичення ресурсу повнотекстовими працями педагогів та удосконалення навігації. Це дозволить значно розширити інформаційний потенціал ресурсу «Педагоги України та світу» як інструменту збереження, узагальнення та популяризації біографічної та бібліографічної інформації про українських освітян-емігрантів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Березівська, Л. Д. (2019). Електронний інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу» як основа професійної підготовки педагогів. У В. Г. Кремень (Ред.) *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju* (Т. 2, с. 222–228). Видавництво ТОВ «Юрка Любченка». https://lib.iitta.gov.ua/717478/1/стаття_2019.pdf
- Березівська, Л. Д., & Деревянко, Т. М. (2020). Цифровий ресурс «Видатні педагоги України та світу» й онлайн-проект «Ми стоїмо на плечах наших попередників: Видатні педагоги-ювіляри». *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(1), 1–3. <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/%20journal/article/view/54>
- Демида, Є. (2018). Джерельна база дослідження життя й творчої спадщини М. М. Ланге (1858–1921) – сегмент електронного ресурсу «Видатні педагоги України та світу» Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. *Науково-педагогічні студії*, (2), 25–34. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2018-2-25-34>
- Демида, Є. (2019). Відображення творчого спадку німецького педагога-реформатора кінця XIX – початку XX століття Георга Кершенштейнера в електронному джерельному ресурсі на порталі ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. *Науково-педагогічні студії*, (3), 44–55. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2019-3-44-55>
- Демида, Є. (2020). Постать І. С. Орлая (1770–1829) – джерело електронного інформаційного ресурсу «Видатні педагоги України та світу» ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. *Історико-педагогічний альманах*, (1), 37–43. <https://doi.org/10.31499/2307-4833.1.2020.217303>

- Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського. (2008–2026). *Педагоги України та світу: Електронний інформаційно-бібліографічний ресурс* (Л. Д. Березівська, наук. керівник). <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiynobibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/>
- Кагамлик, С. (2025). Освітні осередки української діаспори в Празі як чинник збереження національної ідентичності. *Українознавство*, 97(4), 230–240. [https://doi.org/10.17721/2413-7065.4\(97\).2025.347357](https://doi.org/10.17721/2413-7065.4(97).2025.347357)
- Карабардін, А. В. (2024). Культурні та освітні установи української діаспори 20–30-х років ХХ століття як осередки української ідентичності. *Культурологічний альманах*, (4), 127–135. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.4.15>
- Ключковська, І. М., & Білик, О. С. (2020). Інтегративний підхід до використання здобутків української діаспори в культурно-освітньому просторі України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (191), 98–101. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-98-101>
- Локшина, О., Джурило, А., Максименко, О., & Шпарик, О. (2022). Підтримка ЄС інтеграції українських дітей і молоді в системи освіти держав-членів в умовах війни рф проти України: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Український педагогічний журнал*, (3), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-6-19>
- Міхно, О. (2024). Деколонізація української педагогічної біографістики: теоретичні контури. *Український педагогічний журнал*, (1), 104–113. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-104-113>
- Отрошко, Л. (2023). Взаємини західної української діаспори з Україною: освітні, наукові та міжнародні зв'язки. *Українознавство*, 89(4), 195–216. [https://doi.org/10.30840/2413-7065.4\(89\).2023.293787](https://doi.org/10.30840/2413-7065.4(89).2023.293787)
- Павленко, Т. (2018). Творча спадщина В. О. Сухомлинського в електронних ресурсах. *Витоки педагогічної майстерності*, (22), 161–166. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2018.22.185277>
- Павленко, Т. (2021). Репрезентація спадщини педагога-реформатора Селестена Френе в електронному ресурсі «Видатні педагоги України та світу». *Науково-педагогічні студії*, (5), 185–193. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-185-193>
- Павленко, Т. (2022). Сторінка «О. Я. Савченко (1942–2020)» як складник електронного ресурсу «Видатні педагоги України та світу». *Науково-педагогічні студії*, (6), 193–203. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-193-203>
- Павленко, Т., & Середа Х. В. (2024). Репрезентація наукової спадщини вчених НАПН України на сторінках електронного ресурсу «Педагоги України та світу». *Інноваційна педагогіка*, (78), 22–26. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744643/>
- Середа, Х., & Деревянко, Т. (2025). Цифровий ресурс «Педагоги України та світу» у контексті відкритої науки: історіографічний аспект. *Науково-педагогічні студії*, (9), 193–209. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-193-209>
- Тарнавська, С. В. (2023). Презентація постаті О. В. Духновича (1803–1865) в електронному інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу». *Науково-педагогічні студії*, (7), 238–251. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-238-251>
- Хопта, С. (2020а). Постать Олени Пчілки у структурі інформаційно-бібліографічного ресурсу «Видатні педагоги України та світу» ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. *Історико-педагогічний альманах*, (1), 31–36. <https://doi.org/10.31499/2307-4833.1.2020.217302>
- Хопта, С. (2020b). Постать Марії Монтессорі в інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу» ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. *Науково-педагогічні студії*, (4), 75–89. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2020-4-75-89>
- Хопта, С. М., & Демида Є. Ф. (2021). Персоналії зарубіжних реформаторів кінця ХІХ – початку ХХ століття електронного ресурсу «Видатні педагоги України та світу» як

- джерело досвіду освітніх перетворень. *Інноваційна педагогіка*, 34(1), 23–30. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.4>
- Чала, Н. (2020). Педагогічна діяльність Дж. Дьюї в електронному інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу». *Вісник Книжкової палати*, (11), 23–28. [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2020.11\(292\).23-28](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2020.11(292).23-28)
- Шахно, Ю. (2024). Сучасна українська діаспора та метрополія: колізії та перспективи взаємодії. *Українознавчий альманах*, (34), 122–129. <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2024.34.16>
- Berezivska, L. D., Pinchuk, O. P., & Varaksina, N. V. (2020). The webportal of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine as an information resource for implementation of research in education, pedagogy and psychology. *Інформ. технології і засоби навчання = Inform. Technologies and Learning Tools*, 78(4), 249–265. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4055>
- Berezivska, L. D., Pinchuk, O. P., Hopta, S. M., Demyda, Ye. F., & Sereda, Kh. V. (2022). Creation of information and bibliographic resource «Outstanding pedagogues of Ukraine and the world» and its influence on the development of digital humanities. *Інформ. технології і засоби навчання = Inform. Technologies and Learning Tools*, 87(1), 1–17. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4825>
- Berezivska, L. D., Mikhno, O. P., & Pinchuk, O. P. (2023). Online projects as a form of spreading pedagogical biographical knowledge in the context of open science. *ITLT*, 97 (5), 227–243. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5240>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching. *The Modern Language Journal*, 94, 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Torpsten, A. (2017). Multilingual Students Strategies for Participation in Language Contexts – Students Tell about Language, Language Development and Language Competence in a School Practice. *Creative Education*, 8, 678–692. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.85053>

REFERENCES

- Berezivska, L. D. (2019). Elektronnyi informatsiino-bibliohrafichnyi resurs «Vydatni pedahohy Ukrainy ta svitu» yak osnova profesiinoi pidhotovky pedahohiv. In V. H. Kremen (Red.) *Osvita dlia myru = Edukacja dla pokoju* (Vol. 2, pp. 222–228). Vydavnytstvo TOV «Yurka Liubchenka». https://lib.iitta.gov.ua/717478/1/стаття_2019.pdf [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D., & Derevianko, T. M. (2020). Tsyfrovyi resurs «Vydatni pedahohy Ukrainy ta svitu» y onlain-proiekt «My stoimo na plechakh nashykh poperednykiv: Vydatni pedahohy-yuviliary». *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 2(1), 1–3. <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/%20journal/article/view/54> [in Ukrainian].
- Demyda, Ye. (2018). Dzherelna baza doslidzhennia zhyttia y tvorchoi spadshchyny M. M. Lanhe (1858–1921) – sehment elektronnoho resursu «Vydatni pedahohy Ukrainy ta svitu» Derzhavnoi naukovo-pedahohichnoi biblioteki Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho. *Research and Educational Studies*, (2), 25–34. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2018-2-25-34> [in Ukrainian].
- Demyda, Ye. (2019). Vidobrazhennia tvorchoho spadku nimetskoho pedahoha-reformatora kintsia XIX – pochatku XX stolittia Heorha Kershenshteinera v elektronnomu dzherelnomu resursi na portali DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho. *Research and Educational Studies*, (3), 44–55. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2019-3-44-55> [in Ukrainian].
- Demyda, Ye. (2020). Postat I. S. Orlaia (1770–1829) – dzherelo elektronnoho informatsiinoho resursu «Vydatni pedahohy Ukrainy ta svitu» DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh*, (1), 37–43. <https://doi.org/10.31499/2307-4833.1.2020.217303> [in Ukrainian].
- Derzhavna naukovo-pedahohichna biblioteka Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho. (2026).

- Pedahohy Ukrainy ta svitu: Elektronnyi informatsiino-bibliohrafichnyi resurs* (L. D. Berezivska, nauk. kerivnyk). <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/> [in Ukrainian].
- Kagamlyk, S. (2025). Osvitni osередky ukrainskoi diaspory v Prazi yak chynnyk zberezhennia natsionalnoi identychnosti. *Ukrainian Studies*, 97(4), 230-240. [https://doi.org/10.17721/2413-7065.4\(97\).2025.347357](https://doi.org/10.17721/2413-7065.4(97).2025.347357) [in Ukrainian].
- Karabardin, A. V. (2024). Cultural and educational institutions of the Ukrainian diaspora as centres of ukrainian identity in the 20–30s of the 20th century. *Culturological almanac*, (4), 127–135. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.4.15> [in Ukrainian].
- Klyuchkovska, I. M., & Bilyk, O. S. (2020). Intehratyvnyi pidkhid do vykorystannia zdobutkiv ukrainskoi diaspory v kulturno-osvitnomu prostori Ukrainy. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, (191), 98–101. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-98-101> [in Ukrainian].
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Maksymenko, O., & Shparyk, O. (2022). The EU support for the integration of the ukrainian children and youth into the systems of education and training of the member-states under conditions of russian federation war against Ukraine: strategic guidelines and successful practices. *Ukrainian Educational Journal*, (3), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-6-19> [in Ukrainian].
- Mikhno, O. (2024). Decolonization of ukrainian pedagogical biography: theoretical contours. *Ukrainian Educational Journal*, (1), 104–113. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-104-113> [in Ukrainian].
- Otroshko, L. (2023). Vzaiemyny zakhidnoi ukrainskoi diaspory z Ukrainoiu: osviti, naukovy ta mizhnarodni zviazky. *Ukrainian Studies*, 89(4), 195-216. [https://doi.org/10.30840/2413-7065.4\(89\).2023.293787](https://doi.org/10.30840/2413-7065.4(89).2023.293787) [in Ukrainian].
- Pavlenko, T. (2018). Tvorchy spadshchyna V. O. Sukhomlynskoho v elektronnykh resursakh. *The sources of pedagogical skills*, (22), 161–166. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2018.22.185277> [in Ukrainian].
- Pavlenko, T. (2021). Representation of the legacy of Celestin Freinet, educator and reformer, in the electronic resource "Outstanding educators of Ukraine and the world". *Research and Educational Studies*, (5), 185–193. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-185-193> [in Ukrainian].
- Pavlenko, T. (2022). Page "O. Y. Savchenko (1942–2020)" as a component of an electronic resource "Outstanding teachers of Ukraine and the world". *Research and Educational Studies*, (6), 193–203. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-193-203> [in Ukrainian].
- Pavlenko, T., & Sereda Kh. V. (2024) Representation of the scientific heritage of the scientists of the NAES of Ukraine on the pages of the electronic resource "Teachers of Ukraine and the world". *Innovative Pedagogy*, (78), 22–26. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744643/> [in Ukrainian].
- Sereda, K., & Derevianko T. (2025). Digital Resource «Pedagogues of Ukraine and the World» in the Context of Open Science: Historiographical Aspect. *Research and Educational Studies*, (9), 193-209. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-193-209> [in Ukrainian].
- Tarnavska, S. V. (2023). Presentation of the character of O. V. Dukhnovych (1803–1865) in the electronic information and bibliographic resource "Outstanding educators of Ukraine and the world". *Research and Educational Studies*, (7), 238–251. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-238-251> [in Ukrainian].
- Khopta, S. (2020a). Postat Oleny Pchilky u strukturi informatsiino-bibliohrafichnoho resursu «Vydatni pedahohy Ukrainy ta svitu» DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho. *Educational History Review*, (1), 31–36. <https://doi.org/10.31499/2307-4833.1.2020.217302> [in Ukrainian].
- Khopta, S. (2020b). Figure of M. Montessori in information and bibliographic resource "Outstanding teachers of Ukraine and the world" of V. O. Sukhomlynskyi SSPL of Ukraine.

- Research and Educational Studies*, (4), 75–89. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2020-4-75-89> [in Ukrainian].
- Khopta, S. M., & Demyda Ye. F. (2021). Personalities of foreign reformers of the late XIX – early XX century of the electronic resource "Outstanding teachers of Ukraine and the world" as a source of experience of educational transformations. *Innovative Pedagogy*, 34(1), 23–30. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.4> [in Ukrainian].
- Chala, N. (2020). Pedagogical activity of John Dewey in the electronic information and bibliographic resource "Outstanding teachers of Ukraine and the world". *Bulletin of the Book Chamber*, (11), 23–28. [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2020.11\(292\).23-28](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2020.11(292).23-28) [in Ukrainian].
- Shakhno, Y. (2024). The modern ukrainian diaspora and the metropolis: collisions and prospects for interaction. *Almanac of Ukrainian Studies*, (34), 122-129. <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2024.34.16> [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D., Pinchuk, O. P., & Varaksina, N. V. (2020). The webportal of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine as an information resource for implementation of research in education, pedagogy and psychology. *Інформ. технології і засоби навчання = Inform. Technologies and Learning Tools*, 78(4), 249–265. <https://doi.org/10.33407/itlt.v78i4.4055>
- Berezivska, L. D., Pinchuk, O. P., Hopta, S. M., Demyda, Y. F., & Sereda, Kh. V. (2022). Creation of information and bibliographic resource “Outstanding pedagogues of Ukraine and the world” and its influence on the development of digital humanities. *Information Technologies and Learning Tools*, 87(1), 1–17. <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4825>
- Berezivska, L. D., Mikhno, O. P., & Pinchuk, O. P. (2023). Online projects as a form of spreading pedagogical biographical knowledge in the context of open science. *ITLT*, 97 (5), 227–243. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5240>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching. *The Modern Language Journal*, 94, 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Torpsten, A. (2017) Multilingual Students Strategies for Participation in Language Contexts – Students Tell about Language, Language Development and Language Competence in a School Practice. *Creative Education*, 8, 678-692. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.85053>

Tetiana Zolotarenko,

PhD in Education,

Researcher of the Department

of Pedagogical Source Studies and Biographistics

V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine,

Kyiv, Ukraine,

ORCID: [0000-0002-7533-4676](https://orcid.org/0000-0002-7533-4676)

e-mail: t.o.zolotarenko@npu.edu.ua

Khrystyna Sereda,

Junior Researcher of the Department

of Pedagogical Source Studies and Biographistics

V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine,

Kyiv, Ukraine,

ORCID: [0000-0002-4510-7173](https://orcid.org/0000-0002-4510-7173)

e-mail: seredak83@gmail.com

UKRAINIAN EDUCATORS ABROAD ON THE «EDUCATORS OF UKRAINE AND THE WORLD» WEBSITE

Abstract. *The article reveals the information potential of the electronic resource "Educators of Ukraine and the World" for the study and popularization of the life and activities of emigrant teachers in the context of preserving historical memory and developing national and world educational thought. The virtual pages of Ukrainian emigrant teachers (Vashchenko H. H. (1878–1967), Voloshyn A. I., (1874–1945), Polonska-Vasylenko N. D. (1884–1973), Prokopovych V. K. (1881–1942), Rusova S. F. (1856–1940)) are presented, which are published on the platform of the information and bibliographic resource. The relevance of the research is due to the need to study the intellectual heritage of the Ukrainian diaspora and its integration into the modern global scientific and educational space.*

The aim of the article is to study the information potential of the electronic resource "Educators of Ukraine and the World" as a tool for preserving, summarizing and popularizing biographical and bibliographic data about Ukrainian emigrant educators. The study used methods of analysis, synthesis, generalization and systematization of the resource materials, which allowed to identify the features of the presentation of personalities, the structure of information presentation and thematic accents.

The influence of Ukrainian emigration (1919–1991) on the formation of the educational environment abroad is briefly described. The directions of activity of emigrant teachers (Vashchenko H. H. (1878–1967), Voloshyn A. I., (1874–1945), Polonska-Vasylenko N. D. (1884–1973), Prokopovych V. K. (1881–1942), Rusova S. F. (1856–1940)) are highlighted, in particular their participation in the creation of educational institutions, the development of Ukrainian studies, the introduction of innovative pedagogical practices and the preservation of national identity in a foreign-language environment. The representative potential of the resource "Educators of Ukraine and the World" for covering the activities of educators in emigration (biographical information, scientific works, pedagogical ideas, etc.) is outlined, and its significance as a digital tool for historical and pedagogical research is also determined.

The conclusions emphasize the importance of further filling the resource "Educators of Ukraine and the World", in particular, expanding the representation of the circle of emigrant educators. The article has theoretical and practical significance for researchers of the Ukrainian pedagogical diaspora, as well as everyone who is interested in the history of pedagogy.

Keywords: *pedagogical diaspora, emigrant educators, electronic resource, information and bibliographic resource "Educators of Ukraine and the World".*

Світлана Лапаєнко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу сухомлиністики Державної науково-педагогічної
бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-0412-6618

e-mail: slapaenko@ukr.net

КОНЦЕПЦІЯ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В СУЧАСНОМУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

***Анотація.** У статті здійснено теоретичне обґрунтування та розроблено концепцію виховання ціннісного ставлення до природи у педагогічній спадщині В. Сухомлинського в контексті сучасного науково-педагогічного дискурсу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування екологічної свідомості особистості в умовах загострення екологічних викликів і водночас тенденцією до зниження ролі естетичного компонента в освітньому процесі. На основі аналізу наукових джерел і педагогічних праць В. Сухомлинського доведено, що його ідеї мають значний потенціал для осмислення цілісної еколого-естетичної системи виховання, яка інтегрує когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний виміри розвитку особистості. У статті визначено методологічні засади концепції, що ґрунтуються на поєднанні аксіологічного, особистісно орієнтованого, екологічного, діяльнісного та культурологічного підходів. Розкрито мету, завдання, принципи реалізації та структурні компоненти виховання ціннісного ставлення до природи, зокрема когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний. Обґрунтовано педагогічні умови ефективного впровадження концепції, а також визначено доцільні форми і методи організації освітнього процесу, спрямовані на активізацію екологічно доцільної діяльності здобувачів освіти. Наукова новизна дослідження полягає у систематизації педагогічних ідей В. Сухомлинського в контексті сучасних підходів до екологічної освіти та їх інтерпретації як цілісної еколого-естетичної педагогічної системи. Практичне значення дослідження полягає у можливості впровадження його положень в освітні програми, а також у їх використанні для вдосконалення змісту, форм і технологій екологічного виховання в закладах освіти. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані*

з цифровізацією освітнього процесу, емпіричною перевіркою ефективності концепції та її інтеграцією в міжнародний освітній простір.

Ключові слова: *екологічна освіта, екологічна свідомість, виховання ціннісного ставлення / любові до природи, педагогічна спадщина В. Сухомлинського, еколого-естетичне виховання, аксіологічний підхід, діяльнісний підхід, сталий розвиток.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку людства характеризується загостренням екологічних викликів, кризою духовно-моральних орієнтирів та зростанням споживацького ставлення до природи. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема формування в молодого покоління ціннісного і свідомого ставлення до довкілля, екологічної культури та відповідальності за збереження життя у всіх його проявах. Освіта дедалі більше розглядається не лише як інструмент передавання знань, а як стратегічний чинник формування світоглядних засад взаємодії людини з природою відповідно до ідей сталого розвитку та гуманізації освітнього простору. У цьому контексті звернення до педагогічної спадщини В. Сухомлинського є науково й суспільно вмотивованим. У його працях природа постає не лише об'єктом пізнання, а передусім духовною цінністю, середовищем морального становлення особистості, джерелом естетичного та емоційного розвитку дитини.

Попри значну кількість наукових розвідок, присвячених творчості В. Сухомлинського, проблема системного осмислення його природоцентричної концепції в контексті сучасного науково-педагогічного дискурсу потребує подальшого теоретичного узагальнення. Актуальними залишаються питання інтерпретації ідей педагога крізь призму сучасних підходів до екологічної освіти, аксіології виховання, формування екологічної культури, розвитку емоційного інтелекту та громадянської відповідальності. В Державній науково-педагогічній бібліотеці України імені В. О. Сухомлинського започатковано наукове дослідження «Творча спадщина Василя Сухомлинського у вихованні ціннісного та свідомого ставлення до природи» (2026–2028 рр.;

РК 0126U001419). Програму розроблено у відділі сухомлиністики з урахуванням системного та міждисциплінарного характеру дослідження, спрямованого на поглиблене осмислення природоцентричного виміру педагогічної спадщини вченого та його актуалізацію в сучасному освітньому просторі. Таким чином, актуальність теми визначається як суспільним запитом на формування екологічно відповідальної особистості, так і науковою потребою в оновленому концептуальному прочитанні спадщини В. Сухомлинського в контексті сучасних педагогічних трансформацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукових джерел дає підстави стверджувати, що в сучасному науково-педагогічному дискурсі концепція виховання ціннісного ставлення/любові до природи у спадщині В. Сухомлинського розглядається як цілісний гуманістичний феномен, що поєднує морально-ціннісний, естетичний, діяльнісний і культурологічний виміри формування особистості. Системний аналіз фахових публікацій засвідчує наявність декількох відносно сталих дослідницьких напрямів в означеному контексті.

Перший напрям пов'язаний з осмисленням етико-екологічного потенціалу літературно-художньої спадщини педагога. У працях О. Сухомлинської (2020а), Л. Сухомлинської (2024), І. Баранюк (2023), Г. Білавич, І. Дідух, О. Довгого, І. Данилів (2021), Л. Старикової (2017) підкреслюється, що казки, оповідання та поетичні мініатюри В. Сухомлинського формують у дітей емоційно-ціннісне ставлення до природи, розвивають емпатію, здатність до моральної рефлексії та відповідальності за живе. Автори доводять, що екологічні смисли в його творах подаються через ситуації переживання й співчуття, що відповідає сучасним підходам до аксіологічного виховання.

Другий напрям репрезентує естетико-педагогічне трактування природи як середовища духовного розвитку дитини. У дослідженнях, присвячених аналізу ідей «уроків мислення серед природи», «школи під голубим небом»,

наголошується на ролі природного довкілля у формуванні естетичних почуттів, мислення, творчої уяви та моральної самосвідомості (Баранюк, 2017; Кравцов та Кравцова, 2018). Дослідники вказують на психологічну обґрунтованість переходу від емоційного переживання краси природи до формування стійкої ціннісної установки на її збереження.

Третій напрям пов'язаний із вивченням освітньо-організаційних практик Павлиської школи як моделі інтегрованого виховання любові до природи. У працях з історії педагогіки та практичної інтерпретації досвіду школи (зокрема аналіз феномену шкільного саду, праці в природі, традицій шкільної спільноти) природа розглядається як педагогічний простір формування відповідальності, працьовитості, екологічної культури учнів (О. Сухомлинська, 2020b; Л. Сухомлинська, 2022).

Окремий сегмент становлять історіографічні та дискурсивні дослідження, у яких простежується еволюція наукового осмислення спадщини В. Сухомлинського в матеріалах міжнародних і всеукраїнських педагогічних читань, наукових конференцій та монографічних видань (Кушнір, 2020; О. Сухомлинська, 2021; О. Сухомлинська та Л. Сухомлинська, 2024). У цих працях природоцентричні ідеї педагога інтерпретуються крізь призму сучасних концепцій екологічної освіти, сталого розвитку та гуманістичної педагогіки.

Узагальнюючи сучасні науково-педагогічні підходи до проблеми виховання ціннісного ставлення до природи, доцільно відзначити, що в міжнародному дискурсі вона розглядається у тісному зв'язку з емоційно-ціннісним досвідом дитини, культурними наративами та освітніми практиками. Зокрема, дослідження М. Долатхах і А. Х. Лундх акцентує увагу на ролі освітнього середовища та візуально-емоційного досвіду у формуванні сприйняття навколишнього світу, що корелює з ідеєю В. Сухомлинського про необхідність безпосереднього чуттєвого контакту дитини з природою (Dolatkhah, & Lundh, 2016). У роботі Е. Кляйнау, Л. Рієттєнс підкреслюється значення образу природи в дитячій літературі як засобу формування світоглядних орієнтацій, що узгоджується з підходом В. Сухомлинського, який

розглядав художнє слово як важливий інструмент екологічного та морального виховання (Kleinau, & Riettiens, 2020). Дослідження А. Малінен, Т. Лайне-Фрігрен, М. Каарнінен демонструє важливість емоційних зв'язків із довкіллям у процесі соціалізації та відновлення особистості, що перегукується з концепцією В. Сухомлинського про виховання через переживання краси природи, розвиток емпатії та внутрішньої відповідальності за навколишній світ (Malinen, Laine-Frigren, & Kaarninen, 2022). У цьому контексті в праці О. Сухомлинської та А. Кокерілла ідеї В. Сухомлинського розглядаються у контексті морального виховання як сталого чинника освітнього процесу. Автори підкреслюють, що формування цінностей, зокрема ціннісного ставлення до природи, має безперервний характер і реалізується через інтеграцію емоційного, етичного та пізнавального досвіду дитини (O. Sukhomlynska, & Cockerill, 2023). Такий підхід узгоджується з гуманістичною концепцією Сухомлинського, у якій природа виступає важливим середовищем морального становлення особистості, розвитку відповідальності, емпатії та духовності. Отже, у сучасному науково-педагогічному дискурсі ідеї В. Сухомлинського щодо виховання ціннісного ставлення до природи знаходять підтвердження та подальший розвиток у міжнародних дослідженнях, що засвідчує їхню актуальність, універсальність і значний потенціал для модернізації екологічного та гуманістичного виховання в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Водночас аналіз публікацій дає підстави стверджувати, що, попри наявність значної кількості досліджень, концепція виховання ціннісного ставлення до природи потребує подальшої системної реконструкції як цілісної педагогічної моделі – із визначенням її структурних компонентів, механізмів реалізації та місця в сучасному освітньому дискурсі.

Метою статті є здійснення теоретико-методологічного аналізу змісту сучасного науково-педагогічного дискурсу як необхідної умови сучасної

інтерпретації концепції виховання ціннісного ставлення/любові до природи у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу дослідження. У колективній монографії «Василь Сухомлинський в діалозі з сучасністю» проблема виховання любові до природи у спадщині видатного педагога розглядається як органічна частина його гуманістичної педагогічної системи та аналізується в контексті сучасного науково-педагогічного дискурсу. Підкреслюється, що ставлення дитини до природи не виділяється як окреме явище, а трактується як інтегрований елемент духовного, морального, естетичного й трудового виховання. Дослідники акцентують увагу на тому, що в педагогічній системі В. Сухомлинського природа виступає не просто об'єктом пізнання, а, насамперед, ціннісним простором формування особистості. Ідеї «культу природи», «школи під голубим небом», «уроків мислення серед природи» та «школи радості» розглядаються як методологічні основи природовідповідного виховання. Природа постає важливим засобом розвитку почуття прекрасного, гармонійності й відповідальності за світ живого, а також формування культури потреб і бажань. У такому підході любов до природи набуває морального виміру і пов'язується з розвитком совісті, милосердя та внутрішньої духовності дитини. У монографії наголошується, що звернення В. Сухомлинського до природи було своєрідною відповіддю на загрозу духовного спустошення особистості в умовах ідеологізованого освітнього простору. Через практичну діяльність у природному середовищі, участь дітей у догляді за рослинами й тваринами, а також переживання краси довкілля педагог формував емоційно-ціннісне ставлення до життя як найвищої цінності. Таким чином, виховання любові до природи виступає профілактикою жорстокості, байдужості та моральної деформації. Особливу увагу в аналізі приділено художній спадщині В. Сухомлинського. Казки, оповідання, притчі трактується як засіб формування етичної чутливості та екологічної свідомості. Завдяки образності, символіці та персоніфікації природних явищ дитина вступає у діалог зі світом живого, навчається співпереживанню, відповідальності та захисту слабших. Авторами

монографії доведено, що художнє слово у педагогіці В. Сухомлинського не є лише ілюстрацією, а виступає повноцінним інструментом морально-екологічного виховання (Березівська та ін., 2020). Отже, у колективній монографії «Василь Сухомлинський в діалозі з сучасністю» проблема виховання любові до природи розкривається системно та багатовимірно: як морально-етична категорія, педагогічний принцип організації освітнього середовища, естетичний і трудовий компонент виховання, а також як актуальний методологічний орієнтир для сучасної освіти. Автори переконливо демонструють, що природоцентричний аспект педагогіки В. Сухомлинського є невід'ємною складовою його гуманістичної філософії і зберігає значний потенціал у сучасному науково-педагогічному просторі як ресурс для розвитку екологічної освіти, гуманізації освітнього середовища, впровадження діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. Його ідеї співвідносяться з концепціями Нової української школи, формуванням емоційного інтелекту, розвитком екологічної культури та відповідального громадянства.

У статті Л. Височан «Літературна спадщина Василя Сухомлинського як чинник етико-екологічного виховання молодших школярів» концепція виховання любові до природи розкривається через аналіз його художніх творів для дітей як дієвого засобу формування етико-екологічних цінностей. Авторка послідовно доводить, що казки й оповідання педагога не є лише літературним доробком, а виступають цілісною педагогічною програмою духовно-морального становлення особистості, у якій природа постає не тлом, а активним співучасником виховного процесу. У центрі аналізу – ідея органічного поєднання етичного й екологічного компонентів виховання. Дослідниця підкреслює, що у творах В. Сухомлинського любов до природи формується не через декларативні настанови, а через переживання краси, співпереживання живому, усвідомлення відповідальності за довкілля. Показовими є наведені приклади казок («Конвалія», «Відломлена гілка», «Як діти раділи, а ялинка плакала» тощо), у яких екологічна проблематика

подається через моральний вибір героя, що сприяє розвитку внутрішньої рефлексії дитини. Таким чином, авторка акцентує: концепція виховання любові до природи у В. Сухомлинського має гуманістичний характер і ґрунтується на суб'єктифікації природних об'єктів – дитина сприймає природу як «значущого іншого». У дослідженні простежено важливу для сучасного науково-педагогічного дискурсу ідею «Школи під Блакитним Небом» як простору безпосереднього контакту дитини з довкіллям. Дослідниця інтерпретує цю модель як методологічну основу екологічного виховання, що передбачає інтеграцію спостереження, емоційного переживання та творчої діяльності (створення казок, творів-мініатюр). У цьому контексті спадщина В. Сухомлинського осмислюється як відповідна до концепції Нової української школи, оскільки орієнтує на досвідне, емоційно насичене й ціннісно спрямоване навчання. Авторка також залучає напрацювання сучасних сухомлинців, що засвідчує включеність проблематики у ширший науковий контекст. Концепція виховання ціннісного ставлення до природи трактується не ізольовано, а як складова формування духовного світу молодшого школяра, його гуманістичної позиції, патріотичних почуттів і відповідального ставлення до життя в усіх його проявах. Наголошується, що саме молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування екологічної культури, а тому літературна спадщина В. Сухомлинського має значний виховний потенціал (Височан, 2018а). Отже, в означеному дослідженні концепція виховання ціннісного ставлення до природи у спадщині В. Сухомлинського розкривається як системна гуманістична модель етико-екологічного становлення особистості, що поєднує художнє слово, емоційне переживання та практику безпосереднього спілкування з природою. Саме таке трактування демонструє актуальність і методологічну цінність цієї концепції для сучасного науково-педагогічного дискурсу та реформування початкової освіти.

О. Радул та О. Ткаченко розглядають концепцію виховання любові до природи через призму естетичного підходу, який інтегрує емоційний, моральний і пізнавальний аспекти розвитку особистості. Вони не обмежуються

історико-педагогічним оглядом ідей В. Сухомлинського, а здійснюють їх осмислення в межах сучасного науково-педагогічного дискурсу, де особливого значення набувають проблеми екологічної культури, гармонійного розвитку дитини та гуманізації освіти. У центрі їхнього дослідження перебуває положення про природу як провідний засіб формування естетичних почуттів у молодших школярів. Авторки підкреслюють, що у педагогічній системі В. Сухомлинського природа виступає першоджерелом духовного досвіду дитини, наочним мірилом цінностей та основою формування світовідчуття. Аналізуючи праці «Серце віддаю дітям», «Школа і природа», «Духовний світ школяра», вони демонструють, що виховання любові до природи відбувається через послідовний процес: «побачити – відчутти – осмислити – назвати словом – творчо відтворити». Така педагогічна логіка свідчить про глибоку психологічну обґрунтованість концепції, де емоційне переживання передуює раціональному усвідомленню. Дослідниці переконливо доводять, що у В. Сухомлинського виховання через природу реалізувалося системно: через «Школу під голубим небом», уроки мислення серед природи, створення «Книги природи», організацію мандрівок рідним краєм, естетично насичену трудову діяльність та шкільні свята. У статті наголошується, що ці форми роботи сприяли формуванню у дітей не лише естетичного смаку, а й відповідальності за довкілля, умінню цінувати живе і прекрасне. Отже, любов до природи у спадщині В. Сухомлинського трактується як активна життєва позиція, яка виявляється в охороні, примноженні та творенні краси. Особливу увагу авторки приділяють ролі слова й творчості. Вони зазначають, що поєднання емоційного споглядання природи з вербалізацією вражень через написання казок, оповідань, поетичних мініатюр сприяє глибшому закріпленню естетичних переживань і формуванню внутрішньої мотивації до збереження довкілля (Радул та Ткаченко, 2024). У сучасному науково-педагогічному дискурсі, де домінують компетентнісний підхід і ідеї сталого розвитку, розглянута О. Радул та О. Ткаченко концепція набуває нового звучання. Запропонована позиція

узгоджується із сучасними уявленнями про еколого-естетичне виховання як цілісний процес формування інтегрованої екологічної свідомості, що органічно поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти. У цьому контексті особливої актуальності набуває звернення до педагогічної спадщини В. Сухомлинського, оскільки в умовах сьогодення посилюється ризик знецінення естетичного складника освіти на користь переважно прагматично орієнтованих компетентностей. Отже, у дослідженні О. Радул та О. Ткаченко концепція виховання любові до природи у спадщині В. Сухомлинського представлена як цілісна гуманістична система, що базується на емоційно-естетичному переживанні краси довкілля, інтеграції спостереження, мислення й творчості та спрямована на формування гармонійної, духовно багатой особистості, що слугує методологічним орієнтиром для сучасної освіти.

У статті Ю. Павленко «Феномен педагогічної казки Василя Сухомлинського» тема творчої спадщини В. Сухомлинського розкривається через аналіз феномену його педагогічної казки, що дає підстави розглядати її як важливий інструмент виховання ціннісного і свідомого ставлення до природи. Авторка не обмежується констатацією художньої своєрідності казкових мініатюр, а підкреслює їхній глибинний виховний потенціал, зокрема у формуванні моральних і світоглядних орієнтирів дитини. У процесі аналізу показано, що природа у творах В. Сухомлинського виступає не пасивним тлом подій, а активним учасником виховного процесу. Через образи рослин, тварин, природних явищ педагог формує у дітей емоційно-ціннісне ставлення до довкілля. Авторка наголошує на тому, що в казках природа осмислюється як частина духовної культури, а взаємодія з нею – як шлях до морального становлення особистості. Такий підхід дозволяє розкрити ідею єдності людини й природи як основу гуманістичного світогляду. Особливу увагу в статті приділено прихованій дидактиці казок В. Сухомлинського. Підкреслюється, що виховний вплив здійснюється через емоційне переживання, співчуття, внутрішній діалог дитини з художнім образом. Саме ця емоційна залученість сприяє формуванню відповідального ставлення до живого світу, що є важливою

передумовою екологічної свідомості. Розкриття теми відбувається через акцент на естетико-моральному механізмі впливу казки на особистість. Крім того, у статті простежується зв'язок між казковою творчістю В. Сухомлинського та його загальною педагогічною системою, зокрема ідеями «Школи радості», де природа виступала природним освітнім середовищем. Ю. Павленко демонструє, що художні тексти є органічним продовженням його концепції гармонійного розвитку дитини, у якій пізнання світу поєднується з формуванням моральної відповідальності за нього (Павленко, 2020). Отже, Ю. Павленко акцентує на гуманістичному, емоційно-ціннісному та духовному вимірах педагогіки В. Сухомлинського, що дозволяє розглядати казкову творчість педагога як актуальний ресурс формування екологічної культури сучасної дитини.

Показовим у цьому аспекті є дослідження Г. Білавич, І. Дідух, О. Довгого, І. Данилів, у якому творчу спадщину видатного педагога розкрито передусім у контексті морального виховання. Автори послідовно акцентують, що літературні мініатюри В. Сухомлинського є не просто художніми текстами, а своєрідною «азбукою моральності», що формує внутрішній світ дитини. У цьому контексті природа постає важливим смисловим і ціннісним компонентом його педагогічної системи. У статті підкреслюється, що краса в казках педагога нерозривно пов'язана з природою, а природні образи виступають носіями глибокого морального змісту. Дослідники демонструють, що у творах В. Сухомлинського природа не є декоративним тлом – вона діє як мудрий наставник, справедливий суддя, джерело духовної гармонії та моральних уроків. Особливу увагу приділено аналізу казок-притч, у яких природні образи (квітка, бджола, зозуля, ліс, птахи, дерева) символізують універсальні моральні цінності – добро, відповідальність, любов, самопожертву, справедливість. Через ці образи формується не лише етична, а й екологічна чутливість дитини. Учені показують, що ставлення до природи в працях В. Сухомлинського вибудовується через емоційне співпереживання, подолання стереотипів,

осмислення взаємозв'язку дитини й довкілля. Такий підхід відповідає сучасному науково-педагогічному розумінню екологічного виховання як формування ціннісної позиції, а не лише передавання знань. У науковій розвідці також простежується зв'язок між художньою творчістю педагога та його загальною концепцією виховання всебічно розвиненої особистості. Моральна сфера визначається системоутворювальним чинником розвитку дитини, а любов до природи органічно вписується в ідею гуманістичної педагогіки. Автори наголошують, що казка, як жанр, має особливий виховний потенціал, оскільки впливає не тільки на розум, а й на серце дитини. Саме через емоційне сприйняття природи формується внутрішня відповідальність, що є основою свідомого ставлення до довкілля (Білавич, Дідух, Довгий та Данилів, 2021). Важливим є й те, на нашу думку, що в означеному дослідженні актуалізується проблема недостатнього використання літературної спадщини В. Сухомлинського в сучасному освітньому просторі. Така позиція розширює дослідження теми в межах сучасного науково-педагогічного дискурсу, де питання екологічної культури, сталого розвитку та духовно-моральних орієнтирів набувають особливої ваги. Отже, хоча предметом статті заявлено моральне виховання, фактично автори розкривають і концепцію виховання любові до природи як складову гуманістичної педагогічної системи В. Сухомлинського, що зберігає актуальність у сучасних освітніх трансформаціях. Таким чином, у праці Г. Білавич, І. Дідух, О. Довгого, І. Данилів тема любові до природи інтерпретується як невід'ємний компонент морального розвитку особистості, а творча спадщина В. Сухомлинського постає як методологічна основа формування ціннісного й свідомого ставлення дитини до навколишнього світу в умовах сучасної освіти.

Л. Височан підкреслює, що твори В. Сухомлинського не мають прямого дидактизму, натомість через художній образ, емоційне переживання й моральний вибір формують у дітей глибоке, особистісно забарвлене ставлення до довкілля. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про ціннісно орієнтовану освіту, у якій провідну роль відіграють емпатія, моральна

рефлексія та внутрішня мотивація. У статті обґрунтовано, що казки природничого змісту у творчості педагога виступають не лише літературними творами, а й своєрідною програмою формування екологічної культури дитини. Через персоніфікацію явищ природи, розкриття взаємозв'язків у довкіллі, показ наслідків людських вчинків автори статті демонструють, як у літературній спадщині В. Сухомлинського реалізується ідея гармонійної єдності людини і природи. Наголошується, що любов до природи в трактуванні В. Сухомлинського має гуманістичний характер і поєднується з вихованням доброти, відповідальності, патріотизму, здатності до морального вибору. Особливу увагу приділено педагогічній технології «уроків серед природи» та організації дитячої казкотворчості, які розглядаються як практичне втілення концепції виховання любові до довкілля. Результати дослідження переконливо показують, що спостереження за природою, творче осмислення побаченого, колективне й індивідуальне складання казок сприяють формуванню емоційно-ціннісного досвіду взаємодії з навколишнім світом. У цьому виявляється випереджувальний характер педагогічних ідей В. Сухомлинського, що співзвучні сучасним екологічним і компетентнісним підходам в освіті (Височан, 2018b). Таким чином, у статті концепція виховання любові до природи представлена як цілісна гуманістична система, що інтегрує моральне, емоційне й пізнавальне становлення особистості та зберігає актуальність у сучасному науково-педагогічному дискурсі.

С. Вітвицька та Т. Смаїлова концепцію виховання любові до природи у спадщині В. Сухомлинського розкривають в контексті проблематики сімейного й родинно-шкільного виховання. Дослідниці не виокремлюють екологічний аспект як автономний напрям, проте послідовно інтегрують його в систему етнопедагогічних ідей педагога, підкреслюючи органічний зв'язок між родиною, Батьківщиною та природним довкіллям. У статті акцентовано, що В. Сухомлинський розглядав природу як потужний виховний чинник формування моральних почуттів, громадянської відповідальності та естетичної

культури дитини. Показано, що спілкування з природою – це не епізодична форма дозвілля, а системно організований процес духовного збагачення особистості. Наголошено, що прогулянки, спостереження, створення казок і поетичних мініатюр на основі вражень від довкілля формують здатність дитини бачити красу, мислити образно, відчувати відповідальність за збереження природних багатств. Авторки підкреслюють випереджальний характер екологічних ідей В. Сухомлинського, який застерігав від споживацького ставлення до природи, усвідомлював обмеженість природних ресурсів і вважав найважливішим завданням виховання навчити дитину не лише пізнавати природу, а й оберігати її. Особливої уваги вченими надано ранньому дитинству як «світоглядному віку», коли закладаються основи чутливості до краси, співпереживання живому, моральної відповідальності. С. Вітвицька та Т. Смаїлова логічно пов'язують ідеї В. Сухомлинського про виховання засобами природи з його етнопедагогічним підходом: любов до рідного краю, до мови, традицій і землі розглядається як єдина система цінностей. Природа в цій концепції – не лише об'єкт пізнання, а духовний простір становлення громадянина (Вітвицька та Смаїлова, 2024). Таким чином, концепція виховання ціннісного ставлення/любові до природи В. Сухомлинського постає як складник формування гуманістичного світогляду та національно-патріотичної свідомості. У сучасному науково-педагогічному дискурсі, що характеризується глобалізаційними викликами, воєнними умовами та кризою духовних орієнтирів, вченими актуалізуються ідеї В. Сухомлинського як методологічної основи формування екологічної культури, патріотизму й гуманістичного світовідчуття дитини. С. Вітвицька та Т. Смаїлова підкреслюють необхідність саме збереження етнопедагогічних засад української родини, серед яких любов до природи постає як важлива складова духовного розвитку особистості. Отже, аналізована праця демонструє, що концепція виховання любові до природи у спадщині В. Сухомлинського є інтегративним елементом його педагогічної системи, що поєднує сімейне, патріотичне, трудове та естетичне виховання в цілісну гуманістичну модель формування особистості.

Аналіз матеріалів двадцяти восьми міжнародних і всеукраїнських педагогічних читань дав змогу Л. Сухомлинській засвідчити, що художні твори В. Сухомлинського – казки, оповідання, мініатюри – активно використовуються дослідниками та педагогами-практиками як інструмент формування екологічного мислення, емоційно-ціннісного ставлення до світу живого, любові до рідного краю. Дослідниця фіксує зростання кількості публікацій, у яких казки природничого змісту розглядаються як засіб розвитку екологічної свідомості молодших школярів, формування дбайливого ставлення до рослинного і тваринного світу, виховання відповідальності за довкілля. Любов до природи постає, на думку вченої, не як ізольована тема, а як складова аксіологічної парадигми педагогіки В. Сухомлинського. Простежується важлива думка: художньо-образний світ, створений педагогом, виконує функцію морально-екологічного посередника між дитиною і природою. Через казку, метафору, персоніфікацію явищ природи відбувається емоційне занурення дитини у світ живого, що відповідає сучасним підходам до екологічного виховання як інтеграції когнітивного й емоційного компонентів. Авторка наголошує, що саме емоційно-образне висвітлення загальнопедагогічних проблем забезпечує сталість інтересу до цієї складової спадщини В. Сухомлинського, що прямо корелює з концепцією виховання любові до природи як духовно-моральної цінності. Показано, що у матеріалах читань тема природи поєднується з естетичним, патріотичним, духовним та моральним вихованням. Це свідчить, на думку Л. Сухомлинської, про інтегративний характер екологічної ідеї у спадщині педагога: любов до природи розглядається як підґрунтя формування гуманності, чуйності, національної ідентичності, культури потреб особистості. У цьому контексті дослідниця фактично демонструє сучасне прочитання концепції В. Сухомлинського як такої, що відповідає викликам гуманітарної кризи та реформування освіти (Л. Сухомлинська, 2022). Отже, Л. Сухомлинська показує, що екологічно-ціннісний потенціал творів педагога є затребуваним у сучасному освітньому

просторі, активно інтерпретується дослідниками та інтегрується в освітню практику. Любов до природи у спадщині В. Сухомлинського виступає не лише етичним імперативом, а й методологічною основою формування екологічно свідомої особистості в сучасному науково-педагогічному дискурсі.

У статті Л. Сухомлинської «Шкільний сад – складова освітньо-виховного середовища школи Сухомлинського» тема виховання любові до природи розкривається через глибокий аналіз шкільного саду як ключового елемента освітньо-виховного простору Павлівської школи. Авторка виходить за межі простого опису організаційної діяльності саду й розглядає його як багатовимірний педагогічний простір, у якому формується цілісна концепція емоційно-ціннісного ставлення дитини до навколишнього світу. У роботі простежується ідея природи як основи духовного становлення особистості. Шкільний сад постає не лише як матеріальна база навчання, а й як символ гармонії людини і природи, середовище, в якому формуються моральні переконання, естетичні переживання і відповідальне ставлення до живого світу. Дослідниця переконливо демонструє, що у педагогічній системі В. Сухомлинського любов до природи не розглядається як окремий напрям виховання, а пронизує всі його аспекти – фізичне, моральне, трудове, розумове й естетичне, інтегруючись у комплексну модель гармонійного розвитку особистості. Особливу увагу у статті приділено аналізу практичних форм реалізації цієї концепції: роботі в саду, догляду за рослинами і тваринами, дослідницькій діяльності, «урокам мислення» просто неба, традиціям і святам, пов'язаним із природними циклами. Л. Сухомлинська показує, що завдяки систематичній праці та емоційному сприйманню краси природи в дітях розвиваються відповідальність, співчуття, дбайливість і здатність до саморефлексії. Любов до природи у трактуванні В. Сухомлинського виступає як моральна категорія, що має важливе громадянське і світоглядне значення. Науковиця зіставляє спадщину В. Сухомлинського з ідеями Нової української школи, діяльнісного та середовищного підходів, формуванням емоційного інтелекту та екологічної культури. Концепція виховання любові до природи

представлена не лише як історичне явище, а як актуальний методологічний ресурс для модернізації освіти. Шкільний сад розглядається як модель природовідповідного освітнього простору, що сприяє ціннісному і смислому засвоєнню взаємодії людини з природою (Л. Сухомлинська, 2019). Загалом Л. Сухомлинська послідовно й системно розкриває поняття освітньо-виховного середовища – від теоретичних засад до конкретизації ролі природи у духовному розвитку особистості. Це свідчить, що у педагогічній спадщині В. Сухомлинського любов до природи займає ключове місце, а її сучасне переосмислення відкриває нові можливості для формування екологічно відповідальної та духовно зрілої людини.

У дослідженні Л. Сухомлинської «Світ живого в педагогіці Василя Сухомлинського» питання виховання любові до природи розглядається як органічна частина цілісної гуманістичної системи виховання видатного педагога. Послідовно обґрунтовується актуальність теми в контексті сучасних глобальних викликів – екологічної кризи, втрати моральних орієнтирів, наростання жорстокості – і підкреслюється необхідність повернення до педагогічних ідей, які формують у дитини діяльнісно-співчутливе ставлення до всього живого. У своїй праці дослідниця показує, що В. Сухомлинський уявляв любов до природи не як обмежену екологічну проблему, а як морально-етичну категорію, що слугує показником духовного розвитку особистості. Аналіз розділу «Турбота про живе і прекрасне» у книзі «Серце віддаю дітям» висвітлює, як педагог порушує питання дитячої байдужості й жорстокості до живих істот, наголошуючи на небезпеці «дрібних» проявів безсердечності, які поступово призводять до морального спаду. У цьому контексті виховання любові до природи розглядається як профілактичний засіб проти жорстокості, шлях формування емпатії та відповідальності. Особливу увагу приділено практичним механізмам втілення цієї концепції у Павлівській школі, де системність і продуманість проявлялися в уроках серед природи, створенні «пташиної лікарні», догляді за пораненими тваринами, трудовій діяльності на

пришкільній ділянці та спільному переживанні досвіду порятунку живих істот. Усі ці форми роботи спрямовувалися на пробудження в дитині потреби захищати слабших, плекати життя і усвідомлювати цінність кожної живої істоти. Важливе місце у дослідженні займає художня спадщина В. Сухомлинського як ефективний інструмент морально-екологічного виховання. Розглядаючи казки та оповідання з книги «Я розповім вам казку... Філософія для дітей», подано приклади, як через образність, протиставлення життя і смерті, милосердя чи байдужості педагог виховував у дітей здатність до моральної рефлексії. Твори про врятованих пташенят, покинутих кошенят, сумні очі вівці чи метелика, який «тільки живий гарний», містять глибоку філософію цінності життя. Художнє слово в цьому контексті виступає не лише як ілюстрація, а як активний засіб формування етичної свідомості. Крім того, педагогічна спадщина В. Сухомлинського органічно вводиться у сучасний науково-педагогічний дискурс, зіставляючи її з проблематикою біоетики, гуманного ставлення до тварин та екологічної відповідальності. Наголошується, що педагог значно випередив свій час, порушуючи теми, які сьогодні є центром суспільних обговорень: жорстокість до тварин, руйнування довкілля, моральні наслідки споживацького ставлення до природи. При цьому Л. Сухомлинською здійснюється критичний аналіз окремих інтерпретацій спадщини педагога зарубіжними дослідниками з урахуванням історико-культурного контексту його діяльності (Л. Сухомлинська, 2018). Отже, виховання любові до природи у педагогічній спадщині В. Сухомлинського виступає як інтегративна, гуманістична і глибоко моральна система, яка органічно поєднує емоційно-ціннісний, діяльнісний та художньо-образний аспекти, відкриваючи широкі можливості для модернізації сучасної освіти. На наш погляд, осмислення «світу живого» у доробку В. Сухомлинського є перспективним методологічним ресурсом для формування в учнів екологічної свідомості й духовної зрілості, що є надзвичайно важливим у викликах для освіти XXI століття.

З урахуванням викладеного доцільним є представлення концепції виховання ціннісного ставлення до природи у педагогічній спадщині В. Сухомлинського, що відображає її методологічні засади, змістові компоненти та педагогічні механізми реалізації в умовах сучасної освіти. Концепція виховання ціннісного ставлення до природи у педагогічній спадщині В. Сухомлинського в сучасному науково-педагогічному дискурсі ґрунтується на інтеграції аксіологічного, особистісно орієнтованого, екологічного, діяльнісного та культурологічного підходів, що забезпечує цілісне осмислення природи як базової цінності духовного розвитку особистості. У межах цієї концепції природа розглядається не лише як об'єкт пізнання, а як багатовимірний виховний простір, що сприяє формуванню гармонійної взаємодії людини з довкіллям, розвитку її моральної свідомості, естетичних почуттів і відповідальної поведінки.

Метою концепції є формування інтегрованої екологічної свідомості особистості, яка поєднує знання про природу, ціннісне ставлення до неї та здатність до екологічно доцільної діяльності. Досягнення цієї мети передбачає реалізацію комплексу взаємопов'язаних завдань, зокрема формування системи екологічних знань, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до природного середовища, виховання відповідальності за його збереження, залучення до практичної природоохоронної діяльності та розвиток здатності до естетичного сприйняття природи.

Концепція базується на принципах природовідповідності, гуманізму, єдності емоційного і раціонального, діяльності, безперервності екологічного виховання та зв'язку освіти з життям і практикою. Їх реалізація забезпечує гармонійне поєднання когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів виховання, що відповідає сучасним уявленням про структуру екологічної свідомості. Когнітивний компонент передбачає не лише засвоєння системи знань про природу, екосистеми та екологічні взаємозв'язки, а й формування цілісного наукового уявлення про закономірності функціонування

природного середовища, взаємодію людини і природи, а також усвідомлення глобальних і локальних екологічних проблем. Він охоплює розвиток екологічного мислення, здатності до аналізу причинно-наслідкових зв'язків у довкіллі, критичного осмислення екологічної інформації та прийняття обґрунтованих рішень щодо збереження природних ресурсів.

Емоційно-ціннісний компонент спрямований на формування стійкого позитивного ставлення до природи як до цінності, розвиток здатності до її естетичного сприйняття та глибокого емоційного переживання. Він передбачає виховання почуттів любові, відповідальності, турботи та емпатії до всього живого, а також формування внутрішньої потреби у збереженні природного середовища. Важливим аспектом цього компонента є розвиток екологічної свідомості як ціннісно орієнтованої системи переконань, що визначає поведінку особистості у взаємодії з природою.

Діяльнісний компонент забезпечує практичну реалізацію набутих знань і сформованих цінностей через активну взаємодію з довкіллям. Він включає участь у природоохоронній діяльності, виконання екологічно доцільних дій у повсякденному житті, здатність до проєктування і реалізації екологічних ініціатив, а також формування навичок відповідальної поведінки щодо використання природних ресурсів. У межах цього компонента важливим є розвиток готовності до екологічно відповідальної діяльності як складника професійної і громадянської позиції особистості.

Важливою умовою ефективної реалізації концепції є створення освітнього середовища, що забезпечує безпосередній контакт здобувачів з природою, інтеграцію екологічного змісту в освітні компоненти, використання сучасних освітніх технологій, зокрема інтерактивних і візуальних, а також підготовку педагога як носія екологічних і гуманістичних цінностей. У цьому контексті значну роль відіграє цілісна система форм і методів організації освітнього процесу, що забезпечує безпосереднє залучення здобувачів освіти до пізнання та збереження довкілля. Зокрема, ефективними є такі форми роботи, як екскурсії та польові практики, які створюють умови для безпосереднього

контакту з природним середовищем, сприяють розвитку спостережливості, формуванню цілісного уявлення про природні явища та усвідомленню екологічних взаємозв'язків. Важливе місце посідає проєктна діяльність, що забезпечує інтеграцію знань і практичних умінь, розвиток дослідницьких навичок, а також формування відповідальності за результати власної діяльності. Екологічні акції, у свою чергу, виступають засобом реалізації соціально значущої активності, сприяють формуванню громадянської позиції та екологічної відповідальності.

Методичний інструментарій охоплює спостереження за природними явищами як базовий спосіб пізнання довкілля, що розвиває уважність, аналітичне мислення та здатність до інтерпретації природних процесів. Проблемне навчання стимулює інтелектуальну активність здобувачів освіти, формує вміння бачити екологічні проблеми та знаходити шляхи їх розв'язання. Моделювання екологічних ситуацій дозволяє відтворювати складні взаємозв'язки у природному середовищі, сприяє розвитку системного мислення та прийняттю обґрунтованих рішень. Важливим доповненням є рефлексивні практики, які забезпечують осмислення власного досвіду взаємодії з природою, формування особистісного ставлення до екологічних проблем та внутрішню мотивацію до екологічно відповідальної поведінки. Таким чином, поєднання зазначених форм і методів сприяє переходу від пасивного засвоєння знань до активної діяльності, забезпечує інтеграцію когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів навчання і виховання, що відповідає сучасним вимогам до формування екологічної свідомості особистості.

Очікуваними результатами впровадження концепції є сформована екологічна свідомість, розвиток екологічної культури, здатність до відповідальної поведінки в довкіллі, а також інтеграція знань, почуттів і діяльності як основи гармонійного розвитку особистості здобувачав освіти. Наукова новизна запропонованої концепції полягає у систематизації педагогічних ідей В. Сухомлинського в контексті сучасних підходів до

екологічної освіти та їх інтерпретації як цілісної еколого-естетичної педагогічної системи, що відповідає викликам сьогодення, зокрема необхідності формування екологічної культури в умовах глобальних екологічних і соціальних трансформацій. Практичне значення концепції виявляється у можливості її впровадження в освітній процес закладів освіти, а також у розробці навчально-методичного забезпечення, спрямованого на формування екологічної свідомості та культури відповідального ставлення до природи. Таким чином, педагогічна спадщина В. Сухомлинського постає як потужний аксіологічний і методологічний ресурс розвитку сучасної екологічної освіти, що забезпечує інтеграцію знань, почуттів і діяльності в процесі формування екологічно свідомої особистості.

Висновки. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано, що педагогічна спадщина В. Сухомлинського містить значний концептуальний потенціал для розвитку сучасної екологічної освіти, зокрема в аспекті виховання ціннісного ставлення/любви до природи як цілісного еколого-естетичного феномена. Доведено, що ідеї педагога щодо гармонійної взаємодії людини з природним середовищем, єдності пізнання, почуттів і діяльності відповідають сучасним науковим підходам до формування екологічної свідомості особистості. Узагальнення наукових підходів і аналіз педагогічних праць В. Сухомлинського дали змогу інтерпретувати його спадщину не лише в межах морального виховання, а у ширшому вимірі – як цілісну концепцію виховання любові до природи, що інтегрує аксіологічний, естетичний і діяльнісний компоненти. Встановлено, що ця концепція ґрунтується на принципах природовідповідності, гуманізму, єдності емоційного і раціонального, діяльності та зв'язку з життям, що забезпечує її відповідність сучасним освітнім парадигмам. Розроблено структуровану модель виховання любові до природи, яка включає когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти, зміст яких конкретизовано через систему знань, ціннісних орієнтацій і практичної діяльності здобувачів освіти. Обґрунтовано педагогічні умови реалізації концепції, зокрема інтеграцію екологічного змісту в освітній

процес, використання інтерактивних і візуальних технологій, організацію безпосереднього контакту з природою та формування педагога як носія екологічних цінностей. Визначено, що ефективність виховання любові до природи забезпечується через застосування різноманітних форм і методів навчання, зокрема екскурсій, польових практик, проєктної діяльності, екологічних акцій, проблемного навчання, моделювання екологічних ситуацій та рефлексивних практик, які сприяють активному залученню здобувачів освіти до екологічно доцільної діяльності. Практичне значення дослідження полягає у можливості впровадження розробленої концепції в освітні програми, а також у використанні її положень для розроблення навчально-методичного забезпечення, спрямованого на формування екологічної свідомості та культури відповідального ставлення до довкілля.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні та апробації методик реалізації запропонованого підходу в умовах цифровізації освіти, зокрема з використанням інтерактивних, візуалізаційних і змішаних (blended learning) технологій, що сприятимуть підвищенню ефективності еколого-естетичного виховання. Важливим напрямом є емпірична перевірка результативності концептуальних положень шляхом проведення педагогічних експериментів із використанням кількісних і якісних методів дослідження, що дозволить оцінити динаміку формування екологічної свідомості здобувачів освіти. Перспективним також є розроблення діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів, а також створення моделей інтеграції ідей В. Сухомлинського в освітні програми. Окремої уваги потребує дослідження можливостей інтернаціоналізації педагогічної спадщини В. Сухомлинського, її адаптації до вимог міжнародного освітнього простору та співвіднесення з сучасними глобальними освітніми ініціативами, зокрема концепцією сталого розвитку та принципами забезпечення якості освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Баранюк, І. Г. (2017). *Слово–Природа–Краса в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського*: монографія. Імекс-ЛТД.
- Баранюк, І. (2023). Художньо-педагогічні твори Василя Сухомлинського як виховний засіб в початковій школі: методичний аспект. *Інноватика у вихованні*, (18), 163–173. <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i18.558>
- Білавич, Г., Дідух, І., Довгий, О., Данилів, І. (2021). Казки та оповідання Василя Сухомлинського як чинник морального виховання особистості дитини. *Молодь і ринок*, 5–6(191–192), 6–11. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239262>
- Березівська, Л. Д., Марусинець, М. М., Сухомлинська, Л. В. (Упоряд.) (2020). *Василь Сухомлинський в діалозі з сучасністю*: монографія. <https://lib.iitta.gov.ua/729917/>
- Височан, Л. (2018а). Літературна спадщина Василя Сухомлинського як чинник етико-екологічного виховання молодших школярів. *Освітні обрії*, 47(2), 105–108. <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/401/467>
- Височан, Л. М. (2018b). Твори Василя Сухомлинського як засіб екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 1 (60), 66–71. http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2018/60/part_1/14.pdf
- Вітвицька, С. С., Смайлова, Т. У. (2024). Проблеми сімейного виховання в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського: етнопедагогічні засади. *Наука і техніка*, 4(32), 517–529. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-4\(32\)-517-529](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-4(32)-517-529)
- Кравцов, В. О., Кравцова, Т. О. (2018). Теорія природовідповідного виховання у педагогіці Василя Сухомлинського. *Наукові записки ЦДПУ. Серія: Педагогічні науки*, (172), 120–126. <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/172/27.pdf>
- Кушнір, В. М. (2020). *Януш Корчак та Василь Сухомлинський: дві постаті гуманістичної педагогіки*: монографія. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/13299/3/Монографія.pdf>
- Павленко, Ю. (2020). Феномен педагогічної казки Василя Сухомлинського. *Науково-педагогічні студії*, (4), 45–53. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2020-4-45-53>
- Радул, О., Ткаченко, О. (2024). Естетичне виховання засобами природи в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Наукові записки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, (214), 78–84. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-84-90>
- Старикова, Л. В. (2017). Оповідання та казки Василя Сухомлинського та їх розповсюдження в Україні і світі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 5(91), 122–127.
- Сухомлинська, Л. В. (2018). Світ живого в педагогіці Василя Сухомлинського. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки*, (171), 223–229. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_171_45
- Сухомлинська, Л. (2024). Листи-відгуки читачів на статтю В. Сухомлинського «Джерело невмирущої криниці». *Науково-педагогічні студії: науковий журнал*, (8), 161–182. <https://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2024/11/NPS-2024-8.pdf>
- Сухомлинська, Л. (2022). Літературно-художня спадщина В. Сухомлинського в матеріалах міжнародних та всеукраїнських педагогічних читань (історіографічний аспект). *Науково-педагогічні студії*, (6), 126–135. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-126-135>
- Сухомлинська, Л. (2019). Шкільний сад – складова освітньо-виховного середовища школи Сухомлинського. *Інноватика у вихованні: зб. наук. пр.*, (10), 119–128. <https://doi.org/10.35619/iuu.v0i10.155>

- Сухомлинська, О. В. (2020a). Василь Сухомлинський крізь призму часу: деякі зауваги до розгляду ідей. *Інноватика у вихованні: зб. наук. пр.*, 1(11), 6–16. <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i11.279>
- Сухомлинська О. В. (2020b). Педагогічний досвід крізь призму ідей і практики Василя Сухомлинського в ретроспективі. *Наук.-мед. студії*, (4), 64–74. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2020-4-64-74>
- Сухомлинська, О. В. (2021). Праці сучасних українських науковців у вимірі сухомлиністики. *Нова пед. думка*, (2), 3–11. <http://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-106-2-3-11>
- Сухомлинська, О. В., Сухомлинська, Л. В. (2024). Педагогічні читання «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю» (1993–2023) крізь призму сьогодення. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*, (105), 14–19. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865>
- Dolatkhah, M., & Lundh, A. H. (2016). Information and experience: audio-visual observations of reading activities in Swedish comprehensive school classrooms 1967–1969. *History of Education*, 45(6), 831–850. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1166268>
- Kleinau, E., & Riettiens, L. (2020). ‘Nature’ in German colonial literature for children and young people. *History of Education*, 49(4), 440–458. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1753825>
- Malinen, A., Laine-Frigren, T., & Kaarninen, M. (2022). Rebuilding emotional ties for children returning from abroad: children’s literature and informal education in post-Second World War Finland. *History of Education*, 51(4), 578–595. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2021.2010814>
- Sukhomlynska, O., Cockerill, A. (2023). Moral education as a constant factor in the pedagogical process. Vasily Sukhomlinsky’s Educational and Social Experience. *Second International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Second Edition / Ed. Terence Lovat, Ron Toomey, Neville Clement, Kerry Dally. Springer. S. 449–470. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24420-9_24

REFERENCES

- Baraniuk, I. H. (2017). *Slovo–Pryroda–Krasa v pedahohichnii spadshchyni Vasylia Sukhomlynskoho*: monohrafiia. Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Baraniuk, I. (2023). Khudozhno-pedahohichni tvory Vasylia Sukhomlynskoho yak vykhovnyi zasib v pochatkovii shkoli: metodychnyi aspekt. *Innovatyka u vykhovanni*, (18), 163–173. <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i18.558> [in Ukrainian].
- Bilavych, H., Didukh, I., Dovhyi, O., Danyliv, I. (2021). Kazky ta opovidannia Vasylia Sukhomlynskoho yak chynnyk moralnoho vykhovannia osobystosti dytyny. *Molod i rynok*, 5–6(191–192), 6–11. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239262> [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D., Marusynets, M. M., Sukhomlynska, L. V. (Uporiad.) (2020). *Vasyl Sukhomlynskyi v dialozi z suchasnistiu*: monohrafiia. <https://lib.iitta.gov.ua/729917/> [in Ukrainian].
- Vysochan, L. (2018a). Literaturna spadshchyna Vasylia Sukhomlynskoho yak chynnyk etyko-ekolohichnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv. *Osvitni obrii*, 47(2), 105–108. <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/401/467> [in Ukrainian].
- Vysochan, L. M. (2018b). Tvory Vasylia Sukhomlynskoho yak zasib ekolohichnoho vykhovannia ditei molodshoho shkilnoho viku. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 1 (60), 66–71. http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2018/60/part_1/14.pdf [in Ukrainian].
- Vitvytska, S. S., Smailova, T. U. (2024). Problemy simeinoho vykhovannia v pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho: etnopedahohichni zasady. *Nauka i tekhnika*, 4(32), 517–529. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-4\(32\)-517-529](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-4(32)-517-529) [in Ukrainian].

- Kravtsov, V. O., Kravtsova, T. O. (2018). Teoriia pryrodovidpovidnoho vykhovannia u pedahohitsi Vasylia Sukhomlynskoho. *Naukovi zapysky TsDPU. Serii: Pedahohichni nauky*, (172), 120–126. <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/172/27.pdf> [in Ukrainian].
- Kushnir, V. M. (2020). *Yanush Korchak ta Vasyl Sukhomlynskyi: dvi postati humanistychnoi pedahohiky: monohrafiia*. Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/13299/3/Monohrafiia.pdf> [in Ukrainian].
- Pavlenko, Yu. (2020). Fenomen pedahohichnoi kazky Vasylia Sukhomlynskoho. *Naukovo-pedahohichni studii*, (4), 45–53. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2020-4-45-53> [in Ukrainian].
- Radul, O., Tkachenko, O. (2024). Estetychne vykhovannia zasobamy pryrody v pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrajnskoho derzhavnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Pedahohichni nauky*, (214), 78–84. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-84-90> [in Ukrainian].
- Sarykova, L. V. (2017). Opovidannia ta kazky Vasylia Sukhomlynskoho ta yikh rozpovsiudzhennia v Ukraini i sviti. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, 5(91), 122–127 [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, L. V. (2018). Svit zhyvoho v pedahohitsi Vasylia Sukhomlynskoho. *Naukovi zapysky [Tsentralnoukrajnskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Serii: Pedahohichni nauky*, (171), 223–229. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_171_45 [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, L. (2024). Lysty-vidhuky chytachiv na stattiu V. Sukhomlynskoho «Dzherelo nevmyrushchoi krynytsi». *Naukovo-pedahohichni studii: naukovyi zhurnal*, (8), 161–182. <https://dnbp.gov.ua/wp-content/uploads/2024/11/NPS-2024-8.pdf> [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, L. (2022). Literaturno-khudozhnia spadshchyna V. Sukhomlynskoho v materialakh mizhnarodnykh ta vseukrajnskykh pedahohichnykh chytan (istoriohrafichniy aspekt). *Naukovo-pedahohichni studii*, (6), 126–135. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-126-135> [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, L. (2019). Shkilnyi sad – skladova osvithno-vykhovnoho seredovyshcha shkoly Sukhomlynskoho. *Innovatyka u vykhovanni: zb. nauk. pr.*, (10), 119–128. <https://doi.org/10.35619/iiu.v0i10.155> [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O. V. (2020a). Vasyl Sukhomlynskyi kriz pryzmu chasu: deiaki zauvahy do rozghliadu idei. *Innovatyka u vykhovanni: zb. nauk. pr.*, 1(11), 6–16. <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i11.279> [in Ukrainian].
- Sukhomlynska O. V. (2020b). Pedahohichnyi dosvid kriz pryzmu idei i praktyky Vasylia Sukhomlynskoho v retroperspektyvi. *Nauk.-ped. studii*, (4), 64–74. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2020-4-64-74> [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O. V. (2021). Pratsi suchasnykh ukrainskykh naukovtsiv u vymiri sukhomlynistyky. *Nova ped. dumka*, (2), 3–11. <http://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-106-2-3-11> [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O. V., Sukhomlynska, L. V. (2024). Pedahohichni chytannia «Vasyl Sukhomlynskyi u dialozi iz suchasnistiu» (1993–2023) kriz pryzmu sohodennia. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*, (105), 14–19. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865> [in Ukrainian].
- Dolatkhah, M., & Lundh, A. H. (2016). Information and experience: audio-visual observations of reading activities in Swedish comprehensive school classrooms 1967–1969. *History of Education*, 45(6), 831–850. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1166268>
- Kleinau, E., & Riettiens, L. (2020). ‘Nature’ in German colonial literature for children and young people. *History of Education*, 49(4), 440–458. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1753825>

- Malinen, A., Laine-Frigren, T., & Kaarninen, M. (2022). Rebuilding emotional ties for child evacuees returning from abroad: children's literature and informal education in post-Second World War Finland. *History of Education*, 51(4), 578–595. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2021.2010814>
- Sukhomlynska, O., Cockerill, A. (2023). Moral education as a constant factor in the pedagogical process. Vasily Sukhomlinsky's Educational and Social Experience. *Second International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Second Edition / Ed. Terence Lovat, Ron Toomey, Neville Clement, Kerry Dally. Springer. S. 449–470. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24420-9_24

Svitlana Lapayenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the
Department of Sukhomlynskyi Studies of the V. Sukhomlynsky State Scientific and
Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine

ORCID: 0000-0002-0412-6618

e-mail: slapaenko@ukr.net

THE CONCEPT OF FOSTERING LOVE FOR NATURE IN THE PEDAGOGICAL LEGACY OF VASYL SUKHOMLYNSKY WITHIN CONTEMPORARY EDUCATIONAL RESEARCH DISCOURSE

Abstract. *The article provides a theoretical substantiation and develops a concept of fostering love for nature in the pedagogical legacy of V. Sukhomlynsky within the context of contemporary scientific and educational discourse. The relevance of the study is determined by the need to form individuals' environmental consciousness in the face of escalating ecological challenges, as well as by the growing tendency to diminish the role of the aesthetic component in the educational process. Based on the analysis of scientific sources and pedagogical works of V. Sukhomlynsky, it is demonstrated that his ideas possess significant potential to be interpreted as a holistic ecological and aesthetic system of education that integrates cognitive, emotional-value, and activity-based dimensions of personal development. The article identifies the methodological foundations of the concept, which are based on the integration of axiological, learner-centered, ecological, activity-based, and cultural approaches. The purpose, objectives, principles of implementation, and structural components of fostering love for nature – namely cognitive, emotional-value, and activity-based – are revealed. The pedagogical conditions for the effective implementation of the concept are substantiated, and appropriate forms and methods of organizing the educational process aimed at activating environmentally responsible activities of learners are determined. The scientific novelty of the study lies in the systematization of V. Sukhomlynsky's pedagogical ideas in the context of contemporary approaches to environmental education and their interpretation as a holistic ecological and aesthetic pedagogical system. The practical significance of the*

study consists in the possibility of implementing its provisions in educational programs, as well as using them to improve the content, forms, and technologies of environmental education in educational institutions. The prospects for further research are outlined in relation to the digitalization of the educational process, empirical verification of the effectiveness of the concept, and its integration into the international educational space.

Keywords: *environmental education, environmental consciousness, fostering love for nature, pedagogical legacy of V. Sukhomlynsky, ecological and aesthetic education, axiological approach, activity-based approach, sustainable development.*

Катерина Лукашенко

науковий співробітник відділу
педагогічного джерелознавства та біографістики
ДНПБ імені В.О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0002-4457-4423
e-mail: berezanskaya1994@gmail.com

ЕЛЕКТРОННИЙ РЕСУРС «ПЕДАГОГИ УКРАЇНИ ТА СВІТУ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ БІОГРАФІЧНОГО ПОРТРЕТА УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГА-ЕМІГРАНТА ОЛЕКСАНДРА ТИСОВСЬКОГО (1886–1968)

***Анотація.** У статті теоретично й аналітично обґрунтовано можливості електронного інформаційно-бібліографічного ресурсу «Педагоги України та світу» як засобу формування науково верифікованого біографічного портрета українського педагога-емігранта Олександра Васильовича Тисовського (1886–1968). Акцент зміщено з традиційного опису персоналії на аналіз ролі Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського як інституції, що здійснює джерелознавче виявлення, бібліографічне впорядкування, цифрову репрезентацію та наукову інтерпретацію матеріалів про діячів освіти. З'ясовано, що саме для постатей еміграційного кола електронний ресурс набуває особливої цінності, оскільки дає змогу поєднати розпорошені за різними країнами, мовами, видавничими осередками й типами документів біографічні свідчення в єдину цілісну систему. Визначено, що персональна сторінка, побудована за моделлю ресурсу, виконує не лише довідкову, а й дослідницьку, комунікаційну, освітню та меморіалізаційну функції. На основі праць із педагогічної біографіки, цифрової гуманітаристики, біобібліографії та аналізу аналогічних персональних сторінок ресурсу окреслено структурні компоненти сторінки, присвяченої О. В. Тисовському, а саме біографічний нарис, бібліографію праць, бібліографію матеріалів про життя й діяльність, повнотекстові документи, фотогалерею, матеріали з ушанування пам'яті та блок використаних джерел. Доведено, що електронний формат дає змогу репрезентувати О. Тисовського не фрагментарно як засновника «Пласту» або автора окремих праць, а комплексно як біолога, педагога, організатора виховної системи, викладача, діяча української еміграції та репрезентанта транснаціонального педагогічного досвіду. Зроблено висновок, що електронний ресурс уможливорює доказове, структурно впорядковане й*

методологічно виважене представлення персоналії та є дієвим інструментом повернення розпорошеної педагогічної спадщини до сучасного українського науково-освітнього простору.

Ключові слова: *електронний ресурс, педагогічна біографіка, біографічний портрет, Олександр Тисовський, український педагог-емігрант, цифрова гуманітаристика, ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Цифрова трансформація гуманітарного знання закономірно змінила уявлення про способи репрезентації історико-педагогічної спадщини. Якщо впродовж тривалого часу біографічні відомості про діячів освіти акумулювалися переважно в друкованих енциклопедіях, словниках, покажчиках, окремих статтях і монографіях, то нині дедалі більшої ваги набувають електронні ресурси, здатні поєднувати різні типи документів, різні часові шари знання та різні формати подання інформації в межах єдиної цифрової платформи. Особливої актуальності це набуває тоді, коли йдеться про постаті українських педагогів-емігрантів, чия спадщина зберігається фрагментарно, географічно розпорошено, нерідко перебуває поза межами національного академічного обігу та вимагає не лише бібліографічного збирання, а й науково виваженого структурування.

У цьому контексті вагомою постає діяльність Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, яка не обмежується традиційним комплектуванням і зберіганням документів, а виступає активним суб'єктом формування цифрової педагогічної пам'яті. Електронний інформаційно-бібліографічний ресурс «Педагоги України та світу» демонструє нову модель бібліотеки як інтегратора джерел, посередника між архівом і користувачем, між документом і науковою інтерпретацією. Саме тому дослідження потенціалу такого ресурсу доцільно здійснювати не лише на загальному рівні, а й через конкретну персоналію, яка потребує повернення до сучасного освітньо-наукового простору.

Показовою в цьому сенсі є постать Олександра Васильовича Тисовського, знаного як педагога, біолога, організатора молодіжного виховання, автора праць із природознавства та пластового самовиховання, а також діяча

української еміграції. Його інтелектуальна й педагогічна спадщина охоплює різні періоди, інституції, середовища та країни, а відтак потребує такого формату представлення, який не лише накопичує відомості, а й вибудовує цілісний біографічний портрет. Отже, проблема полягає у з'ясуванні того, яким чином електронний ресурс може стати інструментом не просто популяризації окремого імені, а наукового конструювання цілісного образу українського педагога-емігранта на підставі верифікованих джерел, бібліографічних масивів і цифрових засобів репрезентації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання педагогічної біографіки, формування біографічних ресурсів і ролі бібліотек у поширенні науково достовірного знання вже привертала увагу українських дослідників, однак потенціал електронної персональної сторінки як інструмента формування саме біографічного портрета педагога-емігранта потребує подальшого осмислення. Л. Березівська розглянула Державну науково-педагогічну бібліотеку України імені В. О. Сухомлинського як інтегратор і поширювач педагогічного біографічного знання, окресливши її місце в інституційному розвитку вітчизняної педагогічної біографіки (Березівська, 2015). У подальших працях дослідниця обґрунтувала значення електронного інформаційно-бібліографічного ресурсу для професійної підготовки педагогів та показала його освітній потенціал у формуванні історико-педагогічного світогляду (Березівська, 2019). Л. Березівська і Т. Дерев'янко акцентували увагу на ролі електронного ресурсу та пов'язаного з ним онлайн-проекту у поширенні педагогічного біографічного знання, а також у залученні широкої аудиторії до осмислення спадщини видатних освітян (Березівська, Дерев'янко, 2020).

Важливим для нашого дослідження є також блок праць, присвячених цифровій інфраструктурі бібліотеки та розвитку цифрової гуманітаристики. У статті Л. Березівської, О. Пінчук і Н. Вараксіної вебпортал бібліотеки проаналізовано як інформаційний ресурс для реалізації досліджень у галузі освіти, педагогіки й психології, що дозволяє розглядати персональні сторінки не ізольовано, а як елемент ширшої цифрової екосистеми (Berezivska, Pinchuk,

Varaksina, 2020). Л. Березівська, О. Пінчук, С. Хопта, Є. Демида й Х. Середя довели вплив ресурсу «Outstanding Educators of Ukraine and the World» на розвиток цифрової гуманітаристики, пов'язавши його з новими формами акумулювання, структурування та поширення гуманітарного знання (Berezivska et al., 2022). Історіографічний вимір цієї проблематики розкрито у праці Х. Середи та Т. Дерев'янко, які розглянули ресурс «Педагоги України та світу» у контексті відкритої науки й актуальних підходів до цифрової репрезентації педагогічної спадщини (Середя, Дерев'янко, 2025).

Теоретичне підґрунтя для осмислення біографічного портрета як наукового конструкту забезпечують праці В. Попика, де уточнено понятійний апарат біографіки, біографістики та біобібліографії й окреслено їх методологічні межі (Попик, 2015). Ю. Вернік, аналізуючи світовий досвід розвитку інформаційно-біографічних систем, показала, що сучасні біографічні ресурси дедалі більше тяжіють до мультимодальної структури, відкритого доступу та гнучких механізмів оновлення (Vernik, 2020). Л. Пономаренко здійснила зіставлення традиційних і електронних ресурсів біобібліографічної інформації, наголосивши на перевагах цифрового формату щодо оперативності доповнення, комунікаційної мобільності та зручності використання в освітньому процесі (Пonomarenko, 2025). А. Доркену пов'язала розвиток ресурсу «Видатні педагоги України і світу» із ширшими процесами становлення суспільства знань, а П. Рогова окреслила концептуальні засади формування інтегрованого галузевого інформаційного ресурсу на базі ДНПБ (Доркену, 2012; Рогова, 2013).

Окремий напрям досліджень становлять праці, у яких аналізуються конкретні персональні сторінки ресурсу. Світлана Хопта на прикладі сторінок, присвячених Марії Монтессорі та Олені Пчілці, показала, що електронна сторінка здатна поєднати біографію, бібліографію, повнотекстові документи, фотоматеріали й дані про вшанування пам'яті в логічно цілісну цифрову репрезентацію постаті (Хопта, 2020a; Хопта, 2020b). Наталія Чала, аналізуючи сторінку про Дж. Дьюї, засвідчила продуктивність такого формату для

популяризації педагогічних ідей та для методичного супроводу історико-педагогічних студій (Чала, 2020). Разом із тим наявні праці переважно стосуються або загальної характеристики ресурсу, або окремих персональних сторінок, не акцентуючи спеціально на проблемі формування біографічного портрета українського педагога-емігранта, що й зумовлює наукову доцільність нашого дослідження.

Мета та завдання статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі можливостей електронного інформаційно-бібліографічного ресурсу «Педагоги України та світу» як засобу формування цілісного біографічного портрета українського педагога-емігранта Олександра Васильовича Тисовського.

Для досягнення поставленої мети передбачено такі завдання: з'ясувати місце ресурсу у структурі сучасної цифрової педагогічної біографіки; окреслити джерельний потенціал матеріалів про О. В. Тисовського для підготовки персональної сторінки; визначити структурні, змістові та функціональні компоненти електронної сторінки, здатної забезпечити науково верифіковане і водночас доступне представлення біографічного портрета діяча.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний електронний інформаційно-бібліографічний ресурс у сфері історії освіти не можна зводити лише до цифрового носія довідкових відомостей. Його функція істотно ширша, адже він поєднує джерелознавчий добір, бібліографічний опис, аналітичне впорядкування, структурне моделювання матеріалу та комунікацію з користувачем. Саме в такому вимірі варто розглядати ресурс «Педагоги України та світу», що формується на вебпорталі ДНПБ і репрезентує педагогічну спадщину у цифровому гуманітарному просторі. За змістовою логікою цей ресурс постає не як механічне зібрання окремих сторінок, а як цілісна система, у межах якої кожна персоналія вбудовується в ширший історико-педагогічний контекст. Відповідно, персональна сторінка стає осередком інтеграції різномірних документів і водночас способом їх наукової інтерпретації. Таке розуміння ресурсу узгоджується з підходами, за якими

бібліотека виступає інтегратором педагогічного біографічного знання та провідником його в сучасний інформаційний простір (Березівська, 2015), а також із концептуальним баченням ДНПБ як ядра галузевого інтегрованого ресурсу, сформульованим П. Роговою (Рогова, 2013). Офіційна характеристика ресурсу підкреслює його спрямованість на популяризацію життя, діяльності й творчої спадщини видатних педагогів та освітян, що дає підстави розглядати його як особливу форму організації науково-освітньої пам'яті (Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського, 2026).

Для біографіки принципово важливим є те, що електронний ресурс дає змогу не лише накопичувати факти, а й вибудовувати їх у певну модель особистості. Якщо друкований біобібліографічний покажчик, як правило, акцентує на переліку документів і забезпечує насамперед бібліографічну навігацію, то електронна сторінка надає можливість поєднати фактографічний, текстовий, візуальний і контекстуальний рівні. У понятійному полі, окресленому В. Попиком, біографічний портрет виникає на перетині біографіки, біографістики та біобібліографії, тобто там, де факт життя, інтерпретація досвіду і документальна база утворюють цілісне смислове поле (Попик, 2015). У цьому сенсі електронна сторінка є не просто технічним інструментом, а методологічно значущою формою організації матеріалу. Така форма особливо продуктивна тоді, коли потрібно поєднати біографію діяча з його працями, рецепцією його спадщини, історією інституцій, у яких він працював, та подальшою меморіалізацією імені. Переваги електронних ресурсів у порівнянні з традиційними біобібліографічними виданнями полягають у відкритості, гнучкості оновлення, можливості розміщення гіперпосилань, сканованих текстів, фотодокументів, а також у зручності пошуку за різними ознаками, що детально окреслено у сучасних дослідженнях біобібліографічної інформації (Пономаренко, 2025). Узагальнення світового досвіду інформаційно-біографічних систем додатково переконує, що цифровий формат є оптимальним для репрезентації складних багаторівневих персоналій, особливо тих, чий життєвий шлях має транснаціональний характер (Vernik,

2020).

Постаті українських педагогів-емігрантів становлять окрему й водночас складну групу об'єктів цифрової біографіки. Їхні життєписи зазвичай пов'язані з кількома державами, різними академічними й громадськими середовищами, різномовними публікаціями та неоднорідною джерельною базою. Через це побудова біографічного портрета таких діячів не може обмежуватися короткою енциклопедичною довідкою. Вона потребує відтворення траєкторії життя, професійної самореалізації, громадянської позиції, рецепції творчої спадщини та подальшої історії пам'яті. Саме тому ресурсний підхід, реалізований у цифровому форматі, дає нові можливості для наукового опрацювання таких персоналій. Л. Березівська і Т. Деревянко слушно наголошують, що через біографії знаних педагогічних постатей можна простежувати розвиток української та зарубіжної освіти як у макроісторичних, так і в мікроісторичних вимірах (Березівська, Деревянко, 2020). Ця теза особливо продуктивна щодо Олександра Тисовського, біографія якого є водночас історією педагогічної думки, історією молодіжного виховання, історією наукової діяльності в галузі природознавства і частиною ширшої історії української еміграції. Таким чином, у його випадку електронна сторінка має відображати не лінійно-біографічну схему, а багатовимірну структуру життєтворчості, де окремі події, праці й інституційні зв'язки підлягають взаємному тлумаченню.

Джерельна база для формування сторінки О. В. Тисовського є достатньо багатогою, однак вона розпорошена та нерівномірно введена до наукового обігу. Базові біографічні відомості, що окреслюють хронологію життя, освітній і професійний шлях, громадську діяльність, роль у заснуванні й розвитку «Пласту», містить новітня стаття в «Енциклопедії Сучасної України» (Семкович, Токарський, 2025). Для включення персоналії у ширше поле педагогічної біографіки важливим є й енциклопедичний біографічний словник «Педагоги України (друга половина XIX – початок XXI ст.)», який засвідчує інституційне визнання постаті в сучасному корпусі українського освітнього знання (Педагоги України..., 2025). Водночас особливу цінність для

електронної сторінки становлять джерела, які дозволяють відійти від загальної довідковості й увиразнити інтелектуальний доробок діяча. Насамперед йдеться про покажчик Леоніда Бачинського «Бібліографія друкованих праць проф. д-ра Олександра Тисовського. 1909–1966 рр.», де систематизовано значний масив публікацій ученого і наочно засвідчено географічну та мовну розгалуженість його друкованої спадщини (Бачинський, 1967). Саме такий бібліографічний матеріал у цифровому середовищі перестає бути лише реєстром назв і перетворюється на каркас майбутнього біографічного портрета, адже дозволяє встановити тематичні домінанти, періоди інтенсивної публікаційної активності, видавничі осередки та коло читацького призначення праць.

Своєрідність О. Тисовського як об'єкта електронної репрезентації полягає також у тому, що його спадщина не вкладається в одну дисциплінарну нішу. Він постає не лише як автор пластової концепції самовиховання, а й як педагог-природознавець, популяризатор науки, організатор виховного середовища, викладач університетського рівня, інтелектуал української еміграції. Саме тому на сторінці має бути відображено кілька взаємопов'язаних змістових векторів. Перший із них – власне біографічний, що відтворює життєвий шлях від навчання у Львівському університеті й праці в Академічній гімназії до еміграційного періоду у Відні. Другий – науково-педагогічний, який охоплює праці з біології, природознавства, методики викладання та виховної теорії. Третій – пластовий, де особливого значення набуває книга «Життя в Пласті», яка в багатьох перевиданнях зберегла функцію ключового тексту для розуміння засад пластового світогляду та виховної системи, розробленої О. Тисовським (Тисовський, 1997). Отже, електронна сторінка має не просто подати факт існування цього видання, а показати його місце у формуванні педагогічної концепції автора. У цьому аспекті продуктивним є досвід персональних сторінок ресурсу, де основні тексти діячів не лише названо, а й інтегровано в логіку цифрової репрезентації як смислові центри всієї сторінки (Хопта, 2020а; Хопта, 2020b; Чала, 2020).

Структурно сторінка, присвячена О. В. Тисовському, має будуватися за

принципом доказової повноти й навігаційної прозорості. Розділ «Біографія» доцільно формувати як науковий нарис, у якому факти життєвого шляху поєднуються з характеристикою провідних напрямів діяльності та місця діяча в українській історії освіти. Розділ «Бібліографія праць» повинен охоплювати його праці з біології, педагогіки, природознавства, пластового виховання та публіцистики, а за можливості – містити тематичне групування, що дозволить користувачеві побачити внутрішню структуру творчої спадщини. Розділ «Бібліографія праць про життя та діяльність» має віддзеркалювати не лише класичні історико-педагогічні студії, а й новітні енциклопедичні, довідкові та бібліографічні матеріали, завдяки чому біографічний портрет набуватиме рефлексивної глибини. Розділ «Повнотекстові документи (скани)» є принципово важливим, оскільки саме він переводить сторінку зі статусу оглядового ресурсу у статус ресурсу джерельного. Наявність цифрових копій таких видань, як «Пласт», «Життя в Пласті», бібліографічного покажчика праць ученого та окремих матеріалів еміграційного періоду, робить ресурс не лише довідковим, а й дослідницьким. Фотогалерея й матеріали з ушанування пам'яті доповнюють сторінку візуальним і комеморативним вимірами, що особливо важливо для персоналій, чия пам'ять існує на перетині академічної традиції, громадського культу й молодіжної організаційної культури. Саме таке поєднання компонентів відповідає моделі ресурсу, окресленій у сучасних дослідженнях і практиці ДНПБ (Berezivska et al., 2022; Середа, Деревянко, 2025).

Водночас актуалізується потреба в посиленні наукової верифікації цифрових біографічних ресурсів, адже оперативність їх наповнення та оновлення має поєднуватися з високими вимогами до достовірності, повноти й джерельної обґрунтованості інформації. Електронний формат часто помилково сприймається як простір оперативного накопичення відомостей, де швидкість важливіша за перевіреність. Проте у випадку педагогічної біографіки таке уявлення є методологічно хибним. Електронна сторінка повинна спиратися на точні бібліографічні описи, уніфіковані принципи відбору матеріалів,

зіставлення енциклопедичних, довідкових, архівних, публіцистичних і наукових джерел, а також на фіксацію походження цифрових копій. Тільки за цієї умови біографічний портрет не перетвориться на компілятивний нарис чи меморіальний ескіз. Саме тому ресурс, який формує бібліотека, вигідно відрізняється від випадкових мережових публікацій, адже поєднує бібліографічну культуру, наукове редагування та інституційну відповідальність за якість репрезентації. Досвід розвитку ресурсу «Педагоги України та світу» засвідчує, що цифровий формат не скасовує вимог джерелознавчої дисципліни, а, навпаки, посилює їх, оскільки кожна неточність у відкритому доступі здатна швидко відтворюватися в нових текстах і посиланнях (Доркену, 2012; Berezivska, Pinchuk,, Varaksina, 2020). Звідси впливає ще одна перевага електронної сторінки про О. Тисовського – можливість поступового уточнення й нарощування джерельного масиву без руйнування цілісної структури сторінки, що особливо важливо для персоналії, джерела про яку ще продовжують виявлятися в бібліотеках, архівах та еміграційних збірках.

Поряд із науковою функцією, сторінка про О. В. Тисовського має вагомий освітній і соціокультурний потенціал. Для студентів, викладачів, істориків освіти, пластових дослідників і широкого кола зацікавлених користувачів вона може стати точкою доступу до системно впорядкованого масиву знань про діяча, який дотепер часто поставав у суспільній свідомості фрагментарно – передусім як засновник «Пласту». Електронний ресурс дає можливість розширити уявлення про постать і повернути Тисовському повноту його педагогічної, наукової та культурної ролі. У цьому сенсі цифрова сторінка слугує не лише збереженню пам'яті, а й переосмисленню місця діяча в історії української освіти. Саме такий підхід відповідає сучасним завданням відкритої науки, цифрової гуманітаристики та педагогічної біографіки, де знання має бути не лише вірогідним, а й доступним, комунікативно ефективним та придатним до подальшого використання в дослідженні й навчанні (Середа, Деревянко, 2025). Отже, електронна сторінка «Тисовський Олександр Васильович (1886–1968)» у межах ресурсу «Педагоги України та світу» може

розглядатися як перспективна модель того, як бібліотека засобами цифрової організації знання формує біографічний портрет українського педагога-емігранта і водночас повертає його спадщину в актуальний національний та міжнародний інтелектуальний обіг.

Висновки. Електронний інформаційно-бібліографічний ресурс «Педагоги України та світу» слід розглядати як повноцінний інструмент сучасної педагогічної біографіки, здатний забезпечувати не лише накопичення, а й наукове моделювання біографічного знання. На прикладі персоналії Олександра Васильовича Тисовського доведено, що електронна сторінка дає змогу інтегрувати енциклопедичні відомості, бібліографічні масиви, повнотекстові документи, візуальні матеріали та дані про вшанування пам'яті в єдину структурно впорядковану систему. Саме така система уможлиблює формування цілісного біографічного портрета діяча, який постає не фрагментарно, а в багатовимірності своїх наукових, педагогічних, виховних, організаційних та еміграційних практик. З'ясовано, що для постатей українських педагогів-емігрантів електронний формат має особливу евристичну цінність, оскільки долає територіальну та документальну розпорошеність джерел і забезпечує їх науково верифіковане поєднання. У підсумку електронний ресурс, створюваний бібліотекою, постає не лише технологічним середовищем доступу до інформації, а й дієвим механізмом повернення української педагогічної спадщини до сучасного національного науково-освітнього простору.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні й науковому наповненні персональної сторінки «Тисовський Олександр Васильович (1886–1968)» на вебпорталі ДНПБ, а також у залученні до неї нових еміграційних, архівних і бібліографічних матеріалів. Не менш важливим є подальше осмислення методики цифрового представлення української педагогічної діаспори як окремого сегмента національної біографічної пам'яті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бачинський, Л. (1967). Бібліографія друкованих праць проф. д-ра Олександра Тисовського-Дрот-а. 1909–1966 рр. Клівленд, Нью-Йорк: Курін УПС ім. Степана Тисовського. <https://diasporiana.org.ua/dityacha-literatura/8904-tisovskiy-o-zhittya-v-plasti/>
- Березівська, Л. Д. (2015). Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського як інтегратор і поширювач педагогічного біографічного знання. *Українська біографістика*, 12, 283–295. https://lib.iitta.gov.ua/165891/1/ubi_2015_12_16.pdf
- Березівська, Л. Д. (2019). Електронний інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу» як основа професійної підготовки педагогів. *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: збірник наукових праць учасників VIII Українсько-польського, Польсько-українського наукового форуму* (Т. 2, с. 222–228). Київ, Переяслав-Хмельницький.
- Березівська, Л. Д., & Деревянко, Т. М. (2020). Електронний ресурс «Видатні педагоги України та світу» й онлайн-проект «Ми стоїмо на плечах наших попередників: видатні педагоги-ювіляри». *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(1), 1–3. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-4>
- Березівська, Л. Д. (наук. ред.). (2025). *Педагоги України (друга половина XIX – початок XXI ст.): енциклопедичний біографічний словник*. ТВОРИ.
- Вернік, Ю. В. (2020). World experience of development of information biographical systems in the global network. *Українська біографістика*, 20, 327–338. <https://doi.org/10.15407/ub.20.327>
- Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського. (2026). *Педагоги України та світу: електронний інформаційно-бібліографічний ресурс* (Л. Д. Березівська науковий керівник). <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/>
- Доркену, А. М. (2012). Інформаційний ресурс «Видатні педагоги України і світу» Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського в контексті розвитку суспільства знань. *Українська біографістика*, 9, 364–378. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ubi_2012_9_20
- Пономаренко, Л. (2025). Традиційні та електронні ресурси біобібліографічної інформації: характеристика, порівняння, значення. *Науково-педагогічні студії*, (9), 272–292. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-272-292>
- Попик, В. І. (2015). Biography – біографіка – біографістика – біобібліографія: понятійний арсенал історико-біографічних досліджень. *Український історичний журнал*, 3, 122–136.
- Рогова, П. І. (2013). Про концепцію створення інтегрованого галузевого інформаційного ресурсу на базі Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. *Вісник Книжкової палати*, 10(207), 8–12.
- Семкович, О. Д., & Токарський, Ю. М. (2025). Тисовський Олександр Васильович. *Енциклопедія Сучасної України*. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. <https://esu.com.ua/article-890337>
- Середа, Х., & Деревянко, Т. (2025). Цифровий ресурс «Педагоги України та світу» у контексті відкритої науки: історіографічний аспект. *Науково-педагогічні студії*, 9, 193–209. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-193-209>
- Тисовський, О. (1997). *Життя в Пласті: посібник для українського пластового юнацтва* (4-те вид.). Торонто: Головна Пластова Булава. <https://diasporiana.org.ua/dityacha-literatura/8904-tisovskiy-o-zhittya-v-plasti/>
- Хопта, С. (2020а). Постать Марії Монтессорі в інформаційнобібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу» ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського (до 150-річчя від дня народження). *Науково-педагогічні студії*, (4), 75–89.

<https://doi.org/10.32405/2663-5739-2020-4-75-89>

- Хопта, С. (2020b). Постать Олени Пчілки у структурі інформаційно-бібліографічного ресурсу «Видатні педагоги України та світу» ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. *Історико-педагогічний альманах*, 1, 31–36. <https://doi.org/10.31499/2307-4833.1.2020.217302>
- Чала, Н. (2020). Педагогічна діяльність Дж. Дьюї в електронному інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу». *Вісник Книжкової палати*, 11(292), 23–28. [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2020.11\(292\).23-28](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2020.11(292).23-28)
- Berezivska, L. D., Pinchuk, O. P., Hopta, S. M., Demyda, Ye. F., & Sereda, K. V. (2022). Creation of information and bibliographic resource “Outstanding educators of Ukraine and the world” and its influence on the development of digital humanities. *Information Technologies and Learning Tools*, 87(1), 1–17. <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4825>
- Berezivska, L. D., Pinchuk, O. P., Varaksina, N. V. (2020). The webportal of V.O. Sukhomlynsky State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine as an information resource for implementation of research in education, pedagogy and psychology. *Information Technologies and Learning Tools*, 78(4), 249–265. <https://doi.org/10.33407/itlt.v78i4.4055>

REFERENCES

- Bachynskyi, L. (1967). Bibliohrafiia drukovanykh prats prof. d-ra Oleksandra Tysovskoho-Drot-a. 1909–1966 rr. [Bibliography of printed works of Prof. Dr. Oleksandr Tysovskiy-Drot. 1909–1966]. Klivlend, Niu-York: Kurin UPS im. Stepana Tysovskoho. <https://diasporiana.org.ua/dityacha-literatura/8904-tisovskiy-o-zhittya-v-plasti/> [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D. (2015). Derzhavna naukovo-pedahohichna biblioteka Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho yak intehtor i poshyriuvach pedahohichnoho biohrafichnoho znannia [V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine as an integrator and disseminator of pedagogical biographical knowledge]. *Ukrainska biohrafistyka* [Ukrainian Biographistics], 12, 283–295. https://lib.iitta.gov.ua/165891/1/ubi_2015_12_16.pdf [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D. (2019). Elektronnyi informatsiino-bibliohrafichnyi resurs «Vydatni pedahohy Ukrainy ta svitu» yak osnova profesiinoi pidhotovky pedahohiv [The electronic information and bibliographic resource “Outstanding Educators of Ukraine and the World” as a basis for teachers’ professional training]. In *Osvita dlia myru = Edukacja dla pokoju: zbirnyk naukovykh prats uchasnykiv VIII Ukrainsko-polskoho, Polsko-ukrainskoho naukovo forumu* [Education for Peace = Edukacja dla pokoju: collection of scientific papers of participants of the VIII Ukrainian-Polish, Polish-Ukrainian scientific forum] (Vol. 2, pp. 222–228). Kyiv, Pereiaslav-Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D., & Derevianko, T. M. (2020). Elektronnyi resurs «Vydatni pedahohy Ukrainy ta svitu» y onlain-proiekt «My stoiemo na plechakh nashykh poperednykiv: vydatni pedahohy-iuviliary» [The electronic resource “Outstanding Educators of Ukraine and the World” and the online project “We stand on the shoulders of our predecessors: outstanding educators-jubilarians”]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine], 2(1), 1–3. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-4> [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D. (Ed.). (2025). *Pedahohy Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XXI st.): entsyklopedychnyi biohrafichnyi slovnyk* [Educators of Ukraine (the second half of the 19th century – the beginning of the 21st century): encyclopedic biographical dictionary]. TVORY. [in Ukrainian].
- Vernik, Yu. V. (2020). World experience of development of information biographical systems in the global network. *Ukrainska biohrafistyka* [Ukrainian Biographistics], 20, 327–338.

<https://doi.org/10.15407/ub.20.327>

- Derzhavna naukovo-pedahohichna biblioteka Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho. (2026). *Pedahohy Ukrainy ta svitu: elektronnyi informatsiino-bibliohrafichnyi resurs* [Educators of Ukraine and the World: electronic information and bibliographic resource] (L. D. Berezivska naukovyi kerivnyk). <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/> [in Ukrainian].
- Dorkenu, A. M. (2012). Informatsiinyi resurs «Vydatni pedahohy Ukrainy i svitu» Derzhavnoi naukovo-pedahohichnoi biblioteki Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho v konteksti rozvytku suspilstva znan [The information resource “Outstanding Educators of Ukraine and the World” of the V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine in the context of knowledge society development]. *Ukrainska biohrafistyka* [Ukrainian Biographistics], 9, 364–378. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ubi_2012_9_20 [in Ukrainian].
- Ponomarenko, L. (2025). Tradytiini ta elektronni resursy biobibliohrafichnoi informatsii: kharakterystyka, porivniannia, znachennia [Traditional and electronic resources of biobibliographic information: characteristics, comparison, significance]. *Naukovo-pedahohichni studii* [Research and Educational Studies], 9, 272–292. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-272-292> [in Ukrainian].
- Popyk, V. I. (2015). Biography – biohrafika – biohrafistyka – biobibliohrafiia: poniatiinyi arsenal istoryko-biohrafichnykh doslidzhen [Biography – biographica – biographistics – biobibliography: conceptual arsenal of historical and biographical research]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal* [Ukrainian Historical Journal], 3, 122–136. [in Ukrainian].
- Rohova, P. I. (2013). Pro kontseptsiiu stvorennia integrovanoho haluzevoho informatsiinoho resursu na bazi Derzhavnoi naukovo-pedahohichnoi biblioteki Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho [On the concept of creating an integrated sectoral information resource on the basis of the V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine]. *Visnyk Knyzhkovoi palaty* [Bulletin of the Book Chamber], 10(207), 8–12. [in Ukrainian].
- Semkovych, O. D., & Tokarskyi, Yu. M. (2025). Tysovskiy Oleksandr Vasylovych [Oleksandr Vasylovych Tysovskiy]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy* [Encyclopedia of Modern Ukraine]. Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy. <https://esu.com.ua/article-890337> [in Ukrainian].
- Sereda, Kh., & Derevianko, T. (2025). Tsyfrovyi resurs «Pedahohy Ukrainy ta svitu» u konteksti vidkrytoi nauky: istoriohrafichnyi aspekt [The digital resource “Educators of Ukraine and the World” in the context of open science: historiographical aspect]. *Naukovo-pedahohichni studii* [Research and Educational Studies], (9), 193–209. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-193-209> [in Ukrainian].
- Tysovskiy, O. (1997). Zhyttia v Plasti: posibnyk dlia ukrainskoho plastovoho yunatstva [Life in Plast: a manual for Ukrainian Plast youth] (4th ed.). Toronto: Holovna Plastova Bulava. <https://diasporiana.org.ua/dityacha-literatura/8904-tisovski-y-o-zhittya-v-plasti/> [in Ukrainian].
- Hopta, S. (2020a). Postat Marii Montessori v informatsiinobibliohrafichnomu resursi «Vydatni pedahohy Ukrainy ta svitu» DNPB im. V. O. Sukhomlynskoho (do 150-richchia vid dnia narodzhennia) [The figure of Maria Montessori in the information and bibliographic resource “Outstanding Educators of Ukraine and the World” of the V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine (to the 150th anniversary of her birth)]. *Naukovo-pedahohichni studii* [Research and Educational Studies], (4), 75–89. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2020-4-75-89> [in Ukrainian].
- Hopta, S. (2020b). Postat Oleny Pchilky u strukturi informatsiino-bibliohrafichnogo resursu «Vydatni pedahohy Ukrainy ta svitu» DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho [The figure of Olena Pchilka in the structure of the information and bibliographic resource “Outstanding Educators of Ukraine and the World” of the V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine]. *Istoryko-pedahohichniy almanakh* [Historical and Pedagogical Almanac], 1, 31–36. <https://doi.org/10.31499/2307->

[4833.1.2020.217302](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2020.11(292).23-28) [in Ukrainian].

- Chala, N. (2020). Pedahohichna diialnist Dzh. Diui v elektronnomu informatsiino-bibliografichnomu resursi «Vydatni pedahohy Ukrainy ta svitu» [John Dewey's pedagogical activity in the electronic information and bibliographic resource "Outstanding Educators of Ukraine and the World"]. *Visnyk Knyzhkovoї palaty* [Bulletin of the Book Chamber], 11(292), 23–28. [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2020.11\(292\).23-28](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2020.11(292).23-28) [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D., Pinchuk, O. P., Hopta, S. M., Demyda, Ye. F., & Sereda, K. V. (2022). Creation of information and bibliographic resource "Outstanding educators of Ukraine and the world" and its influence on the development of digital humanities. *Information Technologies and Learning Tools*, 87(1), 1–17. <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4825>
- Berezivska, L. D., Pinchuk, O. P., & Varaksina, N. V. (2020). The webportal of V.O. Sukhomlynsky State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine as an information resource for implementation of research in education, pedagogy and psychology. *Information Technologies and Learning Tools*, 78(4), 249–265. <https://doi.org/10.33407/itlt.v78i4.4055>

Kateryna Lukashenko,

Researcher of the Department

of Pedagogical Source Studies and Biographistics

V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine,

Kyiv, Ukraine,

ORCID ID: 0000-0002-4457-4423

e-mail: berezanskaya1994@gmail.com

**ELECTRONIC RESOURCE «EDUCATORS OF UKRAINE AND THE
WORLD» AS A MEANS OF FORMING A BIOGRAPHICAL PORTRAIT
OF THE UKRAINIAN EMIGRANT EDUCATOR OLEKSANDR
TYSOVSKYI (1886–1968)**

Abstract. The article theoretically and analytically substantiates the possibilities of the electronic information and bibliographic resource "Educators of Ukraine and the World" as a means of forming a scientifically verified biographical portrait of the Ukrainian emigrant educator Oleksandr Vasylovych Tysovskyi (1886–1968). The emphasis is shifted from a traditional description of the personality to the analysis of the role of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine as an institution that carries out source identification, bibliographic organisation, digital representation, and scholarly interpretation of materials about educators. It is shown that electronic resources are especially valuable for personalities of the *émigré* milieu because they enable the integration of biographical evidence scattered across different countries, languages, publishing centres, and document types into a coherent system. It is determined that a personal webpage built according to the model of the resource performs not only a reference function, but also research, communicative, educational, and memorial functions. On the basis of works on pedagogical biography,

digital humanities, and biobibliography, as well as the analysis of analogous personal webpages within the resource, the structural components of a webpage devoted to O. V. Tysovskiy are outlined, namely a biographical essay, bibliography of works, bibliography of publications about his life and activity, full-text documents, photo gallery, materials on commemorating his memory, and a list of sources used. It is proved that the electronic format makes it possible to present O. Tysovskiy not fragmentarily as the founder of Plast or the author of individual works, but comprehensively as a biologist, educator, organiser of an educational system, university teacher, figure of the Ukrainian emigration, and representative of transnational pedagogical experience. It is concluded that the electronic resource enables an evidence-based, structurally ordered, and methodologically sound representation of the personality and serves as an effective instrument for returning a dispersed pedagogical heritage to the contemporary Ukrainian scholarly and educational space.

Keywords: *electronic resource, pedagogical biography, biographical portrait, Oleksandr Tysovskiy, Ukrainian emigrant educator, digital humanities, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine.*

DOI <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2026-10-117-135>

УДК 37.091.3:81'246.2(71)

Дмитро Малежик,
кандидат історичних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Військового інституту телекомунікацій
та інформатизації імені Героїв Крут,
Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-1242-2134
e-mail: dmytro8588@gmail.com

Олена Михальова,
викладач кафедри іноземних мов
Військового інституту телекомунікацій
та інформатизації імені Героїв Крут,
Київ, Україна
ORCID: 0009-0000-7489-6899
e-mail: lenamylhalova@gmail.com

ВНЕСОК ПЕДАГОГІВ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В СТАНОВЛЕННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

***Анотація.** У статті здійснено комплексний аналіз внеску педагогів української діаспори в Канаді у становлення та розвиток білінгвальної освіти, а саме українсько-англійських навчальних програм. Проаналізовано історичні передумови виникнення двомовних програм, зокрема запровадження політики мультикультуралізму в 1970-х роках. Визначено внесок ключових діячів української діаспори (М. Костюк, М. Лупула, Н. Прокопчук та ін.) в інституціалізацію білінгвального навчання в системі державних шкіл провінції Альберта. Охарактеризовано специфіку діяльності перших вчителів двомовних класів, які виконували функції не лише викладачів, а й розробників навчально-методичного забезпечення, лідерів громадської думки та координаторів міжкультурної взаємодії. Встановлено, що діяльність педагогів української діаспори стосувалась різних рівнів організації білінгвального навчання: практичного, інституційного та адміністративно-методичного. Визначено специфіку канадської моделі, яка ґрунтується на принципах адитивного білінгвізму, часткового мовного занурення, інтеграції мовного та культурного компонентів і активної участі громади. Особливу увагу приділено методичним підходам, зокрема практико-орієнтованому розробленню навчальних програм, диференційованому навчанню, специфіці оцінювання та застосуванню європейських стандартів мовної освіти у викладанні*

української мови як етнокультурної спадщини. Доведено, що ефективність білінгвальної освіти забезпечується взаємодією педагогічної ініціативи, освітньої політики та громадської підтримки, а також здатністю педагогів виступати агентами освітніх змін. Встановлено, що діяльність Н. Прокопчук, М. Луцула та М. Костюк у галузі двомовного навчання є одним з найуспішніших прикладів інституціоналізації мовної освіти української діаспори. Досвід канадських педагогів-організаторів є цінним джерелом для вдосконалення систем білінгвальної освіти як за кордоном, так і в самій Україні.

Ключові слова: білінгвальна освіта, українська діаспора в Канаді, педагоги-організатори, мультикультуралізм, мова етнокультурної спадщини, освітня політика.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому дискурсі білінгвальна освіта розглядається як один із ключових інструментів формування багатомовної особистості, міжкультурної компетентності та соціальної інтеграції. Особливої ваги ця проблема набуває в умовах діаспорних спільнот, де мова виконує не лише комунікативну, а й ідентифікаційну функцію. Сьогодні, коли мільйони українців опинилися за кордоном, вивчення історичного досвіду канадських педагогів щодо організації двомовного навчання набуває особливої актуальності. Українська діаспора Канади створила одну з найбільш інституціоналізованих моделей білінгвального навчання, інтегровану в державну систему шкільної освіти та зорієнтовану на поєднання англійської як домінантної мови суспільства з українською як мовою етнокультурної спадщини. Канадський випадок є особливо показовим, оскільки тут двомовна освіта розвивалася у взаємодії з політикою мультикультуралізму, яка легітимувала підтримку мов меншин у публічному просторі (Cummins, 1984). Саме тому досвід українсько-англійських програм у Канаді має значення не лише для історії діаспорної освіти, а й для сучасної лінгводидактики, мовної політики та досліджень щодо мов етнокультурної спадщини (heritage language education). Феномен українсько-англійської білінгвальної програми (English-Ukrainian Bilingual Program), започаткованої в провінції Альберта у 1974 році, є безпрецедентним прикладом того, як ініціатива знизу, підтримана фаховими педагогами-організаторами, здатна змінити освітній простір цілої країни.

Попри наявність історичних і політико-освітніх праць, персоналізований вимір цієї теми досі висвітлений недостатньо. У фокусі наукової уваги переважно опиняються інституції, навчальні програми або мовна політика, тоді як діяльність конкретних педагогів-організаторів, які проєктували, впроваджували, методично підтримували та поширювали українсько-англійську білінгвальну освіту, залишається фрагментарно описаною. Водночас саме ці постаті дають змогу зрозуміти, яким чином етнокультурна ініціатива перетворювалася на стабільну освітню модель у межах канадської загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика білінгвальної освіти представлена досить широко в сучасній науковій літературі (Лотфі, 2019; Baker & Wright, 2017; Genesee, 2004). Теоретичну основу для осмислення канадської специфіки становлять праці Дж. Каммінза, який розробив концепцію адитивного білінгвізму та показав, що підтримка першої мови не перешкоджає, а сприяє академічному розвитку дитини й опануванню другої мови (Cummins, 2000; Cummins, 2014). Його рання праця про мовні меншини й політику мультикультуралізму в Канаді є важливою для розуміння ідеологічного тла, на якому поставали програми двомовної освіти для етнічних спільнот (Cummins, 1984). Процес формування українських навчальних програм у середовищі діаспори досліджували А. Білаш, О. Недашківська, Р. Михайлик та Е. Йттерстадт (Nedashkivska & Bilash, 2015; Mykhaylyk & Ytterstad, 2015). Загальнопедагогічні аспекти професійного розвитку вчителів у Канаді стали предметом наукової праці Н. Мукан (2010).

Системний огляд білінгвальної освіти в Канаді подають Дж. Дікс і Ф. Дженезі, які наголошують на розмаїтті канадських моделей двомовного навчання, включно з українськими програмами в західних провінціях (Dicks & Genesee, 2017). Праця С. Сілза та Дж. Пейтона аналізує принципи навчання мов етнокультурної спадщини (Seals & Peyton, 2016).

Попри значний масив наукової літератури, фокус уваги дослідників здебільшого зосереджений на політичних, змістовних і загальнометодичних

питаннях, однак потребує персоналізованого фокусу на педагогах-організаторах як носіях і трансляторах освітніх змін.

Мета та завдання статті. Метою статті є комплексний аналіз внеску педагогів української діаспори в організацію українсько-англійської білінгвальної освіти в Канаді. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати історичні передумови виникнення двомовних програм; охарактеризувати основні напрями роботи педагогів української діаспори; з'ясувати значення їхньої спадщини для сучасної лінгводидактики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Українсько-англійська білінгвальна освіта в Канаді виникла як результат взаємодії кількох чинників: історичної присутності української громади, суспільної потреби у збереженні мови спадщини, державної політики мультикультуралізму та активного педагогічного лідерства. У канадській дослідницькій традиції білінгвальна освіта розглядається не як уніфікована модель, а як спектр програм, що різняться за ступенем занурення, функціями мов та інституційною формою. Як стверджують науковці, канадський контекст характеризується співіснуванням офіційної двомовності з локальними моделями навчання мов меншин і мов етнокультурної спадщини (Dicks & Genesee, 2017; Nagy, 2021). Для українських програм у західних провінціях особливо важливою стала модель часткового мовного занурення, за якої українська мова використовується не лише як навчальний предмет, а й як засіб викладання окремих дисциплін (див. напр. Lyster, 2015). Саме така організація відповідає логіці адитивного білінгвізму, коли англійська не витісняє українську, а обидві мови функціонують у взаємодії, формуючи багатомовну компетентність учнів.

У теоретичному плані така модель корелює з висновками К. Бейкера про те, що стійка білінгвальна освіта потребує не лише мовного компоненту, а й соціальної легітимації мови, підготовлених учителів, відповідних матеріалів і підтримки батьківської спільноти (Baker, 2017). Аналогічно Дж. Каммінз доводить, що розвиток першої мови підтримує когнітивний та академічний розвиток дитини, а не вступає в конфлікт із мовою більшості; (Cummins, 2000).

Саме тому українсько-англійські програми в Канаді є цінними не лише як діаспорний феномен, а як приклад педагогічно обґрунтованої системи, що реалізує сильну модель білінгвальної освіти.

Водночас слід зауважити, що освіта з великою вірогідністю стала головним полем битви за канадську ідентичність. Наприкінці 1960-х – на початку 1970-х років виник рух, який мав на меті «націоналізувати» канадські університети та захистити їх від «американської колонізації», ідеї якого разом із своїми антиколоніальними та соціалістичними нотками, знайшли відгук у молоді другого покоління українців, яка цікавилася українськими студіями (Kravchenko, 2019, pp. 15–16).

Політичною та культурною передумовою формування українсько-англійської двомовної освіти стало впровадження в Канаді в 1971 р. мультикультуралізму як офіційної політики. Канада стала першою країною у світі в цьому напрямку, чим підтвердила цінність і гідність усіх своїх громадян незалежно від їхньої мови, расового чи етнічного походження або релігійної приналежності (Forbes, 2007; Kymlicka, 2010). Політика мультикультуралізму 1971 року передбачала певне визнання мов національних меншин (неофіційних мов). Крім того, звіт Королівської комісії з питань двомовності та двох культурності (B&BCommission) 1970 р. попонував запровадити в початкових школах мови, відмінні від англійської та французької, на вимогу батьків (Світлик, 2023, с.402; Lupul, 1985, p.234). У липні 1973 р. уряд Канади запропонував пілотний проект для 1–3 класів викладати в них предмети як англійською, так і українською мовами (Lupul, 1985, p.238). У 1977 році в рамках цієї політики федеральний уряд започаткував Програму культурного збагачення. Вона передбачала підтримку викладання неофіційних мов, насамперед для дітей із громад, де ці мови були «мовами етнокультурної спадщини» (рідною мовою або мовою предків цих дітей) (Burnaby, 2008, p.11). Українська громада з ентузіазмом підтримала впровадження цієї політики, а Університет Альберти отримав переваги від того, що став лідером у її реалізації. Зокрема, створення Канадського інституту українських студій

(CIUS) у 1976 році відбулося на тлі появи та розвитку федеральної та провінційної політики мультикультуралізму в Канаді (Nedashkivska & Bilash, 2015, pp. 111–112).

Ключову роль у створенні інституційної основи цієї системи відіграв доктор Манолій Р. Лупул. Його діяльність не обмежувалася академічною чи адміністративною сферою: М. Лупул був серед тих провідних представників української діаспори, які забезпечили перехід української мовно-культурної ініціативи зі сфери громадського життя до системи державного шкільництва, що він осмислював і в власних мемуарних працях. У мемуарах науковець і освітній ентузіаст згадував, як, будучи членом Канадської консультативної ради з питань мультикультуралізму, порушував питання про запровадження української мови перед можновладцями на конгресі в Манітобі (Lupul, 2005, pp. 121–128). М. Лупул був важливою фігурою у заснуванні українських білінгвальних програм у двох шкільних системах Едмонтону, а також у створенні інституцій, що підтримували розвиток українських студій та мовної освіти. Він був першим директором Канадського інститут українських студій (Canadian Institute of Ukrainian Studies, CIUS). Науковець вперше сформулював концепцію Центр викладання української мови (Ukrainian Language Education Centre, ULEC), що діє при CIUS в Університеті Альберти (Nedashkivska & Bilash, 2015, pp. 112–113). М. Лупул відзначав, що відкриття українського центру давалось нелегко, оскільки вчителі та державні службовці не завжди позитивно ставилися до пропозицій академічних кіл (Lupul, 2005, pp. 136–137).

Перша директорка ULEC Оленка Білаш у співпраці з М. Лупулом обстоювала необхідність включення української білінгвальної програми до стратегічного порядку денного всіх суб'єктів мовної освіти. Вони виходили з того, що її повноцінний розвиток можливий лише за умови мережевої взаємодії між дотичними інституціями, попри те, що частина відповідних функцій виходила за межі традиційного розуміння університетської компетенції (Nedashkivska & Bilash, 2015, pp. 112). Його стратегія передбачала легітимацію української мови як суспільно значущого освітнього ресурсу, а не лише

символу етнічної пам'яті. У цьому сенсі М. Лупула можна назвати інституційним архітектором українсько-англійської двомовної освіти в Канаді.

Методичний вимір підходу М. Лупула виявляється в тому, що він трактував білінгвальну освіту не як ізольований педагогічний феномен, а як невід'ємну складову ширшої системи мовного планування. На думку Дж. Каммінза, мовна політика в Канаді завжди була полем напруги між офіційною двомовністю, етнокультурними прагненнями та ресурсними обмеженнями (Cummins, 1984, р. 81–83). Саме в такому полі діяв М. Лупул, наполягаючи на тому, що мова етнокультурної спадщини має бути представлена не на периферії, а в інституційно закріплених формах (Lupul, 2005, р. 150–153). Звідси випливає кілька ключових рис його підходу: по-перше, орієнтація на публічну школу як основний простір підтримки мови; по-друге, поєднання освітньої політики з розробкою інфраструктури – підготовкою вчителів, розробленням матеріалів, науково-методичною підтримкою; по-третє, прив'язка мовної освіти до концепції мультикультуралізму, яка робила українську мову сумісною з канадською громадянською ідентичністю. Водночас великою заслугою вченого було запрошення на кафедру історії Університету Альберти І. Лисяка-Рудницького та започаткування М. Лупулом курсу «Освіта вибраних національних меншин в Західній Канаді» (Lupul, 2005, р. 153–154).

Особливого значення набуває той факт, що М. Лупул був не лише освітнім адміністратором, а й інтелектуалом, який формулював підстави для існування української білінгвальної освіти в канадському суспільстві (Canadian Institute of Ukrainian Studies, 2019). Через CIUS і пов'язані з ним ініціативи було створено стабільне середовище, у якому поєднувалися наука, культурна політика й педагогіка. ULEC, історія якого безпосередньо пов'язана з цими процесами, надалі став осередком розробки навчальних матеріалів, ресурсів для вчителів та підтримки програм у кількох провінціях (Encyclopedia of Ukraine, n.d.). Тому внесок М. Лупула доцільно трактувати як методологічний і

структурний: він заклав модель, у якій педагогічна інновація неможлива без інституційного забезпечення.

Якщо М. Лупул репрезентує інституційно-стратегічний рівень, то Надія Прокопчук уособлює практичний і методичний вимір українсько-англійської білінгвальної освіти. Вона є онукою іммігрантів першої хвилі, які приїхали до Канади із Західної України. Її професійна біографія показує, як теоретичні й політичні засади програми реалізуються на рівні конкретного класу. Н. Прокопчук стала першим педагогом українсько-англійської двомовної програми в м. Саскатуні (провінція Саскачеван) у 1979 році. На той час викладання здійснювалося за відсутності уніфікованого провінційного навчального плану, що вимагало від вчителя власного проєктування змісту навчання та створення програми «з нуля» (Ukrainian Canadian Congress, 2019). Згодом вона була залучена Міністерством освіти до створення білінгвальних навчальних програм, паралельно продовжуючи викладацьку діяльність у межах цієї освітньої ініціативи. Після завершення розроблення навчальних програм для всіх рівнів шкільної освіти (K–12) Н. Прокопчук обіймала низку адміністративних посад у системі Саскатунської католицької школи (Saskatoon Catholic Schools), зокрема працювала консультантом із релігійної освіти візантійського обряду, координатором зі зв'язків із громадськістю та помічником директора з освіти (Ukrainian Canadian Congress, 2019). Її досвід репрезентує модель поетапного проєктування навчальної програми на основі педагогічної практики, за якої зміст освіти не зводиться до механічного впровадження готових рішень, а формується безпосередньо в процесі викладання відповідно до актуальних освітніх потреб учнів. Такий підхід враховує позитивні аспекти методології вивчення мов етнокультурної спадщини (Montrul, 2010).

Специфіка програми, у якій працювала Н. Прокопчук, полягала в моделі часткового занурення: приблизно половина навчального часу проходила українською, а половина – англійською. Таке поєднання не зводило українську мову до ролі окремого предмета, а надавало їй функціонального статусу мови

навчання. За описами програми, вона також була збагачена культурним і релігійним компонентом, а громада залучалася до шкільного життя через проекти, свята, культурні події та взаємодію з батьками. Саме тому дидактична модель Н. Прокопчук може бути визначена як інтегрована білінгвальна педагогіка, де мовне навчання поєднане з культурною ідентичністю, а шкільний простір не відокремлений від спільноти.

Важливим методичним внеском Н. Прокопчук стало впровадження сучасних підходів до оцінювання української мови в білінгвальних програмах. Будучи асоційованим членом «Прерійського центру з вивчення української спадщини» (Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage) при коледжі Св. Томаса Мора, вона очолює проект з оцінювання рівня володіння українською мовою, результатами якого діляться викладачі мов у Канаді та Україні (Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage, n.d.). Через цей проект вона долучилася до адаптації Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти для української мови як мови спадщини. Звіт про проект підкреслює, що вчителі використовували справжні письмові роботи учнів, аналізували їх за CEFR-дескрипторами й формували більш справедливую модель оцінювання, чутливу до різних мовних профілів учнів (Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage, n.d.). Такий підхід ґрунтується на оцінюванні, диференційованому відповідно до індивідуального мовного профілю учня, що передбачає врахування його попереднього мовного досвіду, домашнього мовного середовища, тривалості участі в програмі та характеру контакту з українською мовою. Це особливо важливо в контексті навчання мови етнокультурної спадщини, де учнівські групи зазвичай характеризуються значною неоднорідністю рівнів мовної компетентності.

Діяльність Н. Прокопчук показує, що білінгвальна освіта потребує від учителя не лише знання методики викладання мови, а й здатності конструювати навчальне середовище, у якому мова, культура, ідентичність і навчальний зміст утворюють цілісну систему. Показово, що на пізніших етапах професійної діяльності педагогиня була залучена також до сфери навчання англійської мови

як додаткової (другої) та викладала курс із сучасних методів навчання англійської мови як мови міжнародного спілкування (Ukrainian Canadian Congress, 2019). Це демонструє взаємопов'язаність української білінгвальної освіти й ширшої канадської лінгводидактики, оскільки досвід роботи з мовою етнокультурної спадщини трансформується в компетентність у галузі багатомовної освіти загалом.

Третій важливий тип педагогічного новаторства в українській діаспорі репрезентує Мелоді Костюк. Якщо Н. Прокопчук працювала насамперед на рівні класу, а М. Лупул – на рівні інституційної стратегії, то М. Костюк уособлює адміністративно-методичний рівень, який забезпечує сталість, мережеву координацію та масштабування програм. Її діяльність пов'язана з українською білінгвальною освітою в Альберті та з підтримкою міжнародних мовних програм у ширшому провінційному контексті. У цій ролі вона виступає не як окремий учитель-новатор, а як координаторка й організаторка системи, що поєднує школи, учителів, навчальні ресурси й освітню політику (Schur, 2002, p. 352).

Методичне значення діяльності М. Костюк полягає насамперед у створенні підтримувального середовища для педагогів. У сучасній білінгвальній освіті за програмою занурення у мови етнокультурної спадщини якість програми залежить не лише від початкової ідеї чи навчального плану, а від постійної професійної підтримки вчителя (Мукан, 2010; Dicks & Genesee, 2017, p. 7–8). У цьому сенсі підхід М. Костюк можна окреслити як мережеву модель професійної підтримки. Її сутність полягає в тому, що білінгвальна програма функціонує як єдина спільнота взаємопов'язаних шкіл та педагогів, а її стійкість забезпечується завдяки системній методичній координації. Така модель є особливо важливою у сфері навчання успадкованих мов, оскільки ці програми нерідко спираються на обмежені кадрові ресурси та потребують централізованого супроводу для збереження високої якості. До того ж, освітянка була залучена в роботу Інституту інновацій у галузі викладання другої мови та Ради державних шкіл Едмонтону як спеціалістка з питань

навчальних програм і навчальних ресурсів (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, n.d.)

Роль М. Костюк також доцільно розглядати крізь призму концепції ресурсно-орієнтованої білінгвальної освіти. Ефективна програма двомовного навчання потребує не лише кваліфікованих учителів, а й якісного навчально-методичного забезпечення, інструментів оцінювання навчальних досягнень та налагодженої комунікації між усіма суб'єктами освітнього процесу (Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage, n.d.; Nedashkivska & Bilash, 2015). Саме на цьому рівні функціонує адміністративно-методичний фахівець, який не просто здійснює управління, а створює передумови для того, щоб педагогічні інновації ставали відтворюваними та інституційно сталими. У канадському соціокультурному просторі, де програми з вивчення мов етнокультурної спадщини значною мірою залежать від ініціативності локальних громад, така консолідуюча функція між спільнотою, закладами освіти та урядовими структурами набуває критичної ваги (Duff & Li, 2009). Дослідник М. Гвардадо відзначає, що програми мов етнокультурної спадщини в Канаді ефективні тоді, коли вони поєднують громадський запит із професійною освітньою структурою (Guardado, 2018). Саме цю логіку і втілює діяльність М. Костюк.

У ширшому плані аналіз трьох постатей – М. Лупула, Н. Прокопчук і М. Костюк – дає можливість побачити, що українсько-англійська білінгвальна освіта в Канаді є багаторівневою системою, у якій інституційний, педагогічний і адміністративно-методичний виміри взаємодіють і взаємно підсилюють один одного. Лупул забезпечує ідейну, політичну й інституційну рамку; Прокопчук реалізує програму на рівні класу та формує її методичне ядро; Костюк підтримує систему через координацію, ресурсне забезпечення та професійні мережі. Саме така трикомпонентна модель пояснює, чому українсько-англійська білінгвальна освіта в Канаді виявилася стійкішою за багато інших програм мов етнокультурної спадщини.

У функціонуванні білінгвальних програм для українських дітей у Канаді особливу роль відіграє громада, яка забезпечує не тільки підтримку, але й

активну участь у процесах, пов'язаних з просуванням та розвитку цих програм. Програми двомовної освіти, як правило, мають високий рівень залученості громади, що є основою для їхнього успіху та довготривалого існування. Однією з таких громадських організацій є Manitoba Parents for Ukrainian Education (MPUE), яка активно підтримує українські білінгвальні програми в провінції Манітоба (Manitoba Parents for Ukrainian Education, n.d.). Ця організація не тільки мобілізує батьків для участі в освітньому процесі, але й сприяє створенню культурних та освітніх заходів, які зміцнюють позитивне ставлення до двомовної освіти серед учнів та їхніх родин.

Громадські організації, такі як MPUE, забезпечують громадську підтримку, що включає не лише фінансову, але й організаційну допомогу для розширення програми, а також активно долучаються до просування ідеї двомовного навчання серед різних груп населення. Важливою є і культурна складова діяльності таких організацій, оскільки вони організовують святкові та культурні заходи, які не тільки сприяють інтеграції дітей у двомовне середовище, але й активно підтримують ідентичність української громади. Такі заходи можуть включати святкування традиційних українських свят, проведення культурних виставок або організацію виступів місцевих художників і музикантів. Ці активності допомагають створювати сприятливу атмосферу для навчання та розвиток мовної і культурної компетентності серед учнів, а також сприяють їхній соціалізації в багатокультурному середовищі Канади.

Згідно з сучасними дослідженнями, мова меншини зберігає свою життєздатність лише тоді, коли існує поєднання інституційної підтримки з активною участю локальних громад (Duff & Li, 2009). Більш того, як відзначають науковці, «термін «викладання мови етнокультурної спадщини» (heritage language education – Д.М.) з'явився, судячи з усього, у канадських програмах, незважаючи на наявність аналогічних програм у Великій Британії, Австралії та Сполучених Штатах Америки» (Duff & Li, 2009, р. 4). Канадський досвід показує, що такі програми найбільш ефективні, коли громада є не просто

стороннім спостерігачем, а активно співпрацює зі школою, урядовими структурами та іншими освітніми інституціями (Norton, 2016). Громадські організації, на відміну від шкіл, можуть ефективно мобілізувати підтримку на локальному рівні, залучати волонтерів, організовувати додаткові курси для батьків та дітей, що допомагають зберігати та поглиблювати знання української мови.

Серед інших впливових організацій, що активно підтримують українські програми в Канаді, слід відзначити Український конгрес Канади (UCC), яка забезпечує координацію з іншими громадами та урядовими інститутами для розвитку української освіти (Ukrainian Canadian Congress, n.d.). UCC активно працює над забезпеченням політичної підтримки для збереження мовної спадщини через програму лобіювання та організацію національних форумів і конференцій. Крім того, Центр навчання української мови (ULEC) є ще однією важливою організацією, що надає освітнім установам ресурси та методичні матеріали для впровадження програм з української мови, що також допомагає зміцнити мовну базу та підтримує професіоналізацію педагогів (Ukrainian Language Education Centre. University of Alberta, n.d.).

Отже, педагоги-організатори українських білінгвальних програм функціонують у соціокультурному просторі, який характеризується глибокою інтеграцією школи, громади та державної політики. Продуктивна взаємодія між освітніми інституціями та громадськими організаціями становить фундаментальну основу для підтримки та подальшого розвитку двомовних білінгвального навчання. Це також підкреслює важливість підтримки та лідерства з боку місцевих громад у просуванні двомовного навчання, яке не обмежується лише формальним навчанням, а включає в себе інтеграцію мови в повсякденне життя, культурні практики та соціальні зв'язки.

Висновки. Таким чином, становлення українсько-англійської білінгвальної освіти в Канаді стало можливим завдяки цілеспрямованій діяльності плеяди педагогів-організаторів. Їхня роль була багатогранною: від політичного лобіювання освітніх прав української громади до практичного

створення навчально-методичної бази та розбудови довіри серед батьків. Аналіз діяльності педагогів-представників української діаспори в Канаді дає підстави стверджувати, що її успішність зумовлена не одним чинником, а синергією освітньої політики, педагогічних інновацій та громадської участі. Манолій Лупул сформував інституційну рамку, у якій українська мова набула легітимного місця в державній школі; Надія Прокопчук забезпечила практичну й методичну реалізацію програми, адаптуючи її до потреб реального класу; Мелоді Костюк підтримувала систему на рівні мережевої координації, ресурсного забезпечення та професійного розвитку вчителів. Їхня діяльність показує, що білінгвальна освіта, у структурі якої важливе місце посідає мова етнокультурної спадщини, є найбільш життєздатною за умови поєднання функціонального двомовного навчання, культурного наповнення, професійного оцінювання та належної інституційної підтримки.

Досвід канадських українсько-англійських програм засвідчує ефективність адитивного білінгвізму та має значний евристичний потенціал для сучасної лінгводидактики, особливо в контекстах, де постає потреба поєднання мовної освіти з підтримкою культурної ідентичності. Він також свідчить про те, що роль педагога-організатора у двомовній освіті виходить далеко за межі викладання: такий педагог є розробником програм, медіатором між школою і громадою, агентом мовної політики та носієм інституційної пам'яті.

Українсько-англійську білінгвальну освіту в Канаді доцільно розглядати як ефективну модель двомовного навчання, що поєднує міцне концептуальне підґрунтя, фахове педагогічне лідерство та інституційну сталість. Для сучасної України та інших країн із потужними діаспорами цей досвід є важливим не лише як історичний прецедент, а як джерело методичних і організаційних рішень щодо підтримки мовної різноманітності, розвитку багатомовної освіти та формування міжкультурної компетентності.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є порівняльний аналіз методичного інструментарію канадських педагогів 1970–1980-х років із сучасними

підходами до організації білінгвального навчання в умовах глобальних міграційних процесів. Особливо важливим є вивчення адаптації моделей двомовного навчання до потреб нових хвиль міграції, зокрема в контексті інтеграції мов етнокультурної спадщини в багатомовних суспільствах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Лотфі, Г. (2019). Розвиток білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі: ретроспектива та сучасність. *Інноваційна педагогіка*, 12(2), 93–96. <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.20>
https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/22.pdf
- Муқан, Н., & Магдач, З. (2010). Зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Канади. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 26, 186–193. <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.20>
<https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/4956/4977>
- Світлик, М. (2023). Вивчення української мови в Канаді: особливості білінгвальної програми в державних школах Манітоби. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*, 2(50), 400–407. [https://doi.org/10.24144/2663-6840/2023.2\(50\).400-407](https://doi.org/10.24144/2663-6840/2023.2(50).400-407)
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters.
- Burnaby, B. (2008). *Language policy and education in Canada: Vol. 1. Language policy and political issues in education*. Memorial University of Newfoundland. <https://yorkspace.library.yorku.ca/server/api/core/bitstreams/ad76029d-2968-40f4-975c-d028cd851b1e/content>
- Canadian Institute of Ukrainian Studies (2019). *Dr. Manoly R. Lupul, 1927–2019*. University of Alberta. <https://www.ualberta.ca/en/canadian-institute-of-ukrainian-studies/news-and-events/news-at-the-cius/2019/july/dr-manoly-r-lupul-1927-2019.html>
- Cummins, J. (1984). Linguistic minorities and multicultural policy in Canada. In J. Edwards (Ed.), *Linguistic minorities, policies and pluralism* (pp. 81–105). Academic Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2014). Mainstreaming plurilingualism: Restructuring heritage language provision in schools. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking heritage language education* (pp. 1–19). Cambridge University Press.
- Dicks, J., & Genesee, F. (2017). Bilingual education in Canada. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd ed.). Springer.
- Duff, P. A., & Li, D. (2009). Indigenous, minority, and heritage language education in Canada: Policies, contexts, and issues. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 1–8. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.001>
- Encyclopedia of Ukraine. (n.d.). *Ukrainian-English bilingual education*. <https://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CU%5CK%5CUkrainianbilingualeducation.htm>
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (n.d.) *Canada: national representatives to the ECML*. <https://www.ecml.at/en/About-us/ECML-Member-States/Canada/National-contacts>
- Forbes, H. D. (2007). Trudeau as the first theorist of Canadian multiculturalism. In S. Tierney (Ed.), *Multiculturalism and the Canadian constitution* (pp. 27–42). UBC Press.

- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 547–576). Blackwell.
- Guardado, M. (2018). *Discourse, ideology and heritage language socialization: Micro and macro perspectives*. Walter de Gruyter.
- Kravchenko, V. (2019). The Canadian Institute of Ukrainian Studies: Foundations. *East/West: Journal of Ukrainian Studies*, 6(1), 9-49. <https://doi.org/10.21226/ewjus474>
- Kymlicka, W. (2010). Testing the Liberal Multiculturalist Hypothesis: Normative Theories and Comparative Evidence. *Canadian Journal of Political Science*, 43(2), 257–271. <https://doi.org/10.1017/S0008423910000041>
- Lupul, M. R. (Ed.). (1985). *Osvita: Ukrainian bilingual education*. Canadian Institute of Ukrainian Studies, University of Alberta.
- Lupul, M. R. (2005). *The Politics of Multiculturalism. A Ukrainian-Canadian Memoir*. Canadian Institute of Ukrainian Studies Press.
- Lyster, R. (2015). Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System*, 54, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.022>
- Manitoba Parents for Ukrainian Education. (n.d.). *About MPUE*. <https://mpue.ca/about-mpue/>
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3–23.
- Mykhaylyk, R., & Ytterstad, E. (2015). Directionality of cross-linguistic influence: Which referring choices do bilingual Ukrainian–English children make?. *International Journal of Bilingualism*, 21(1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/1367006915603824>
- Nagy, N. (2021). Heritage languages in Canada. In S. Montrul & M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* (pp. 178–204). Cambridge University Press.
- Nedashkivska, A. & Bilash, O. (2015). Ukrainian language education network: a case of engaged scholarship. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching and Learning*, 1(1), 107-131. <https://doi.org/10.15402/esj.2015.1.A07>
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage. (n.d.). *Ukrainian language assessment: Project overview & materials*. <https://pcuh.stmcollege.ca/ukrainian-language-assessment-project-overview-materials/>
- Seals, C.A. & Peyton, J. K. (2016). Heritage language education: valuing the languages, literacies, and cultural competencies of immigrant youth. *Current Issues in Language Planning*, 2016, 1-15 <http://doi.org/10.1080/14664208.2016.1168690>
- Schur, P. A. (2002). *The creation and development of Manitoba's English-Ukrainian bilingual program (1976–93): A thesis for the degree of Master of Education*. University of Manitoba.
- Ukrainian Canadian Congress. (2019). *Nadia Prokopchuk biography*. <https://congress2019.ucc.ca/speaker/dr-nadia-prokopchuk/>
- Ukrainian Canadian Congress (n.d.). *About UCC*. <https://www.ucc.ca/about-ucc/>
- Ukrainian Language Education Centre. University of Alberta. (n.d.). *History*. <https://www.ualberta.ca/en/canadian-institute-of-ukrainian-studies/centres-and-programs/ulec/about/history.html>

REFERENCES

- Lotfi, H. (2019). Development of bilingual school education in England and Wales: retrospective view and the present state. *Innovative pedagogy*, 12(2), 93-96. <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.20> https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/22.pdf [in Ukrainian].
- Mukan, N., & Mahdach, Z. (2010). The content of professional development of secondary school teachers in Canada. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series*, 26, 186–193.

- <https://doi.org/10.30970/vpe.20>
<https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/4956/4977> [in Ukrainian].
- Svitlyk, M. (2023). Studying the Ukrainian language in Canada: Features of the bilingual program in public schools of Manitoba. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Philological Series*, 2(50), 400–407. [https://doi.org/10.24144/2663-6840/2023.2\(50\).400-407](https://doi.org/10.24144/2663-6840/2023.2(50).400-407) [in Ukrainian].
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters.
- Burnaby, B. (2008). *Language policy and education in Canada: Vol. 1. Language policy and political issues in education*. Memorial University of Newfoundland. <https://yorkspace.library.yorku.ca/server/api/core/bitstreams/ad76029d-2968-40f4-975c-d028cd851b1e/content>
- Canadian Institute of Ukrainian Studies (2019). *Dr. Manoly R. Lupul, 1927–2019*. University of Alberta. <https://www.ualberta.ca/en/canadian-institute-of-ukrainian-studies/news-and-events/news-at-the-cius/2019/july/dr-manoly-r-lupul-1927-2019.html>
- Cummins, J. (1984). Linguistic minorities and multicultural policy in Canada. In J. Edwards (Ed.), *Linguistic minorities, policies and pluralism* (pp. 81–105). Academic Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2014). Mainstreaming plurilingualism: Restructuring heritage language provision in schools. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking heritage language education* (pp. 1–19). Cambridge University Press.
- Dicks, J., & Genesee, F. (2017). Bilingual education in Canada. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd ed.). Springer.
- Duff, P. A., & Li, D. (2009). Indigenous, minority, and heritage language education in Canada: Policies, contexts, and issues. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 1–8. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.001>
- Encyclopedia of Ukraine. (n.d.). *Ukrainian-English bilingual education*. <https://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CU%5CK%5CUkrainianbilingualeducation.htm>.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (n.d.) *Canada: national representatives to the ECML*. <https://www.ecml.at/en/About-us/ECML-Member-States/Canada/National-contacts>
- Forbes, H. D. (2007). Trudeau as the first theorist of Canadian multiculturalism. In S. Tierney (Ed.), *Multiculturalism and the Canadian constitution* (pp. 27–42). UBC Press.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 547–576). Blackwell.
- Guardado, M. (2018). *Discourse, ideology and heritage language socialization: Micro and macro perspectives*. Walter de Gruyter.
- Kravchenko, V. (2019). The Canadian Institute of Ukrainian Studies: Foundations. *East/West: Journal of Ukrainian Studies*, 6(1), 9–49. <https://doi.org/10.21226/ewjus474>
- Kymlicka, W. (2010). Testing the Liberal Multiculturalist Hypothesis: Normative Theories and Comparative Evidence. *Canadian Journal of Political Science*, 43(2), 257–271. <https://doi.org/10.1017/S0008423910000041>
- Lupul, M. R. (Ed.). (1985). *Osvita: Ukrainian bilingual education*. Canadian Institute of Ukrainian Studies, University of Alberta.
- Lupul, M. R. (2005). *The Politics of Multiculturalism. A Ukrainian-Canadian Memoir*. Canadian Institute of Ukrainian Studies Press.
- Lyster, R. (2015). Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System*, 54, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.022>

- Manitoba Parents for Ukrainian Education. (n.d.). *About MPUE*. <https://mpue.ca/about-mpue/>
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3–23.
- Mykhaylyk, R., & Ytterstad, E. (2015). *Directionality of cross-linguistic influence: Which referring choices do bilingual Ukrainian–English children make?*. *International Journal of Bilingualism*, 21(1), 1–23. <https://doi.org/10.1177/1367006915603824>
- Nagy, N. (2021). Heritage languages in Canada. In S. Montrul & M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* (pp. 178–204). Cambridge University Press.
- Nedashkivska, A. & Bilash, O. (2015). Ukrainian language education network: a case of engaged scholarship. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching and Learning*, 1(1), 107–131. <https://doi.org/10.15402/esj.2015.1.A07>
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage. (n.d.). *Ukrainian language assessment: Project overview & materials*. <https://pcuh.stmcollege.ca/ukrainian-language-assessment-project-overview-materials/>
- Seals, C.A. & Peyton, J. K. (2016). Heritage language education: valuing the languages, literacies, and cultural competencies of immigrant youth. *Current Issues in Language Planning*, 2016, 1–15 <http://doi.org/10.1080/14664208.2016.1168690>
- Schur, P. A. (2002). *The creation and development of Manitoba's English-Ukrainian bilingual program (1976–93): A thesis for the degree of Master of Education*. University of Manitoba.
- Ukrainian Canadian Congress. (2019). *Nadia Prokopchuk biography*. <https://congress2019.ucc.ca/speaker/dr-nadia-prokopchuk/>
- Ukrainian Canadian Congress (n.d.). *About UCC*. <https://www.ucc.ca/about-ucc/>
- Ukrainian Language Education Centre. University of Alberta. (n.d.). *History*. <https://www.ualberta.ca/en/canadian-institute-of-ukrainian-studies/centres-and-programs/ulect/about/history.html>

Dmytro Malezhyk,

PhD (History), Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
 Kruty Heroes Military Institute of
 Telecommunications and Informational Technology,
 Kyiv, Ukraine
 ORCID: 0000-0002-1242-2134
 e-mail: dmytro8588@gmail.com

Olena Mykhaliova,

Teacher at the Department of Foreign Languages,
 Kruty Heroes Military Institute of
 Telecommunications and Informational Technology,
 Kyiv, Ukraine
 ORCID: 0009-0000-7489-6899
 e-mail: olenamylhalova@gmail.com

THE CONTRIBUTION OF UKRAINIAN DIASPORA EDUCATORS TO THE ESTABLISHMENT OF BILINGUAL EDUCATION IN CANADA

Abstract. This article presents a comprehensive analysis of the contribution of educators from the Ukrainian diaspora in Canada to the establishment and development of bilingual education, specifically Ukrainian-English educational programs. The historical preconditions for the emergence of bilingual programs are analyzed, including the introduction of multiculturalism policies in the 1970s. The article highlights the contribution of key figures from the Ukrainian diaspora (M. Kostiuk, M. Lupul, N. Prokopchuk, and others) to the institutionalization of bilingual education within the public school system of Alberta. The paper characterizes the specific activities of the first teachers of bilingual classes, who not only served as educators but also as developers of educational and methodological resources, leaders of public opinion, and facilitators of intercultural interaction. It is established that the activities of Ukrainian diaspora educators involved various levels of bilingual education organization: practical, institutional, and administrative-methodological. The study identifies the features of the Canadian model, which is based on the principles of additive bilingualism, partial language immersion, integration of language and cultural components, and active community participation. Special attention is paid to methodological approaches, including practice-oriented development of curricula, differentiated teaching, assessment specifics, and the application of European language education standards in teaching Ukrainian as a heritage language. The article demonstrates that the effectiveness of bilingual education is ensured through the interaction of pedagogical initiative, educational policy, and community support, as well as the ability of educators to act as agents of educational change. It is concluded that the work of N. Prokopchuk, M. Lupul, and M. Kostiuk in the field of bilingual education is one of the most successful examples of the institutionalization of language education within the Ukrainian diaspora. The experience of Canadian educator-organizers serves as a valuable source for improving bilingual education systems both in the diaspora and in Ukraine itself.

Keywords: bilingual education, Ukrainian diaspora in Canada, educator-organizers, multiculturalism, heritage language, educational policy.

Людмила Мацук,
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0000-0003-0472-6813
e-mail: plo4447@ukr.net

Олександра Бондаренко,
доктор філософії з педагогічних і освітніх наук,
доцент кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0001-9332-612X
e-mail: fiot3bondarenko@gmail.com

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ОСНОВА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено теоретичні та практичні засади інтеграції та міждисциплінарності як ключових принципів сучасного освітнього процесу. Зроблено теоретичний аналіз наукових підходів, що дозволив виокремити кілька рівнів інтеграції: онтологічний, методологічний та прикладний. Підкреслено, що інтеграція та міждисциплінарність не обмежуються механічним об'єднанням знань, а сприяють розвитку системного мислення, когнітивної гнучкості та здатності здобувачів освіти аналізувати й розв'язувати складні комплексні завдання. Міждисциплінарний підхід розглядається як синтез знань із різних галузей, формування універсальних когнітивних і метакогнітивних умінь, інтегративного мислення та здатності переносити концепти й методи між дисциплінами. Наведено приклади реалізації інтегрованого змісту освіти, зокрема STEM-програми, міждисциплінарні курси, кейс-стаді та проєктну діяльність, що сприяє формуванню цілісного уявлення про досліджувані явища. Виявлено ключові труднощі її впровадження, такі як вузька предметна спеціалізація педагогів та відсутність єдиного понятійного апарату, що вимагає системних змін у підготовці фахівців та організації навчального процесу. Узагальнено, що інтеграція та міждисциплінарність є не лише сучасними освітніми тенденціями, а й необхідними умовами формування змісту освіти, адекватного викликам ХХІ століття. Визначено перспективні напрями подальших досліджень, серед яких розробка

інноваційних інтегрованих освітніх моделей, оцінка ефективності міждисциплінарних програм та вивчення впливу цифрових технологій на реалізацію інтегративного навчання. Отримані результати підкреслюють важливість міждисциплінарного підходу для розвитку комплексного мислення, когнітивної адаптивності здобувачів освіти та їхньої готовності до діяльності у динамічних та взаємопов'язаних глобальних контекстах.

Ключові слова: інтеграція знань, міждисциплінарність, мультидисциплінарність, трансдисциплінарність, освітній зміст, когнітивні вміння, освітні моделі, інноваційні підходи, інтегроване навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна освіта перебуває в умовах стрімкої трансформації на тлі глобалізації, динамічного розвитку науки, технологій та інформаційних потоків. Збільшення обсягу знань і ускладнення навчальних процесів ставлять перед освітньою системою завдання не лише передавати інформацію, а й формувати у здобувачів освіти здатність аналізувати, критично осмислювати та ефективно застосовувати знання у практичних і дослідницьких ситуаціях. Традиційна дисциплінарна організація навчання, орієнтована на відтворення фактів та ізольоване опанування конкретних предметів, дедалі частіше виявляє свою недостатність у формуванні комплексного мислення і готовності до розв'язання міждисциплінарних завдань.

Одним із ключових викликів сучасної педагогічної практики є інтеграція знань із різних галузей у навчальний процес, що передбачає використання міждисциплінарних і трансдисциплінарних підходів. Проте впровадження інтегрованого та міждисциплінарного навчання стикається з низкою проблем, зокрема вузькою предметною спеціалізацією педагогів, відсутністю єдиного понятійного апарату та складнощами у координації освітніх програм.

У цьому контексті актуальним є дослідження механізмів ефективної інтеграції та міждисциплінарності, які забезпечують розвиток системного мислення, когнітивної і метакогнітивної гнучкості, здатності здобувачів освіти до аналізу комплексних проблем і перенесення методів та концептів між дисциплінами. Розв'язання цих завдань має важливе значення для формування

освітнього контенту, який відповідає вимогам ХХІ століття та потребам динамічного інформаційного суспільства.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасній вищій освіті міждисциплінарність постає не просто як окрема педагогічна методика, а як глибинна системна трансформація підготовки фахівців. Якщо раніше диплом засвідчував переважно знання в межах однієї вузької спеціалізації, то нині він дедалі більше виявляє здатність працювати на перетині кількох галузей, інтегрувати різні типи знань і застосовувати їх у комплексних професійних ситуаціях. Ці зміни знаходять чітке вираження в оновленому законодавстві України. Зокрема, внесені у 2024 році зміни до Закону України «Про вищу освіту» (ст. 9) вперше на нормативному рівні закріпили поняття міждисциплінарної освітньої програми та надали університетам можливість розробляти програми, що поєднують кілька спеціальностей як у межах однієї, так і різних галузей знань (Верховна рада, 2014). Подальший розвиток цієї ідеї конкретизовано в наказі МОН № 482 від 21 березня 2025 року, який визначає три основні типи міждисциплінарних програм: поєднані (що інтегрують кілька спеціальностей в одну програму), комбіновані (які доповнюють базову спеціальність блоками з інших галузей) та галузеві (що формуються на стику наук у межах однієї галузі, як-от біохімія) (Міністерство освіти і науки України, 2025).

Важливим кроком стало також ухвалення у 2024 році закону про індивідуальні освітні траєкторії, який дозволяє студентам самостійно обирати до 25% навчальних дисциплін (Верховна рада, 2024). Це створює реальні умови для формування персоналізованих міждисциплінарних освітніх профілів, коли, наприклад, студент природничого напрямку може опановувати курси з менеджменту чи психології. У стратегічному вимірі ці процеси підтримуються Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки (Кабінет Міністрів України, 2022), яка визначає інтернаціоналізацію та розбудову спільних освітніх програм із європейськими університетами як ключові

пріоритети, що, своєю чергою, неможливо реалізувати без міждисциплінарного підходу.

Науковий дискурс також демонструє різноманіття підходів до осмислення інтеграції як основи міждисциплінарності. У межах системної інтерпретації (Van Lier, 2014) інтеграція трактується як процес формування цілісних структур, у яких окремі елементи втрачають автономність і входять до складнішої організації. Важливо, що результатом такого об'єднання стає поява нових якостей, які не зводяться до простої суми компонентів, що дозволяє розглядати інтеграцію як механізм якісного оновлення знання та переходу його на вищий рівень розвитку.

Натомість методологічно орієнтований підхід (Baudrillard, 2016) акцентує увагу не стільки на системних змінах, скільки на інструментах пізнання. У цьому випадку інтеграція проявляється через універсалізацію методів, принципів і дослідницьких стратегій, які можуть ефективно застосовуватися в різних галузях. Відповідно, вона не трансформує систему знання радикально, а розширює її аналітичний потенціал завдяки перенесенню та адаптації наукових підходів.

Отже, міждисциплінарність у сучасній вищій освіті України є водночас нормативно закріпленою практикою, стратегічним напрямом розвитку та теоретично осмисленим феноменом. Вона поєднує інституційні зміни, індивідуалізацію навчання і трансформацію наукового знання, формуючи нову модель підготовки фахівця, здатного діяти в умовах складного, взаємопов'язаного світу.

Окремої уваги заслуговують концепції, у яких інтеграція розглядається крізь призму наукової й освітньої практики. С. Галлахер і Д. Захаві (Gallagher & Zahavi, 2007) інтерпретують її як форму активної взаємодії між науками та навчальними дисциплінами, заснованої на обміні ідеями та підходами. Тут інтеграція постає як процес співпраці, що забезпечує більш повне осмислення досліджуваної реальності. Такий підхід підкреслює не стільки структурні зміни, скільки динаміку наукової взаємодії та її продуктивність.

Більш прикладний вимір інтеграції розкрито в науковому доробку С. Ромеро та С. Вентури (Romero & Ventura, 2007), де акцент переноситься на її наслідки для науки й освіти. Інтеграційні процеси, на їхню думку, призводять до посилення зв'язків між дисциплінами, формування нових типів відносин у системі знань і встановлення міжпонятійних зв'язків. Важливо, що інтеграція в цьому контексті розглядається як чинник структурної трансформації змісту освіти, що сприяє його систематизації та логічній упорядкованості (Romero & Ventura, 2007).

Подібну, але більш прагматичну позицію займає У. Хюбенталь (Hübenthal, 2003), який пов'язує необхідність інтеграції зі зростанням складності сучасних проблем. Науковець наголошує, що жодна навчальна дисципліна окремо не здатна забезпечити їх повноцінне розуміння та розв'язання (Hübenthal, 2003). У цьому сенсі інтеграція виступає не лише як теоретична категорія, але і як практична необхідність, зумовлена зовнішніми умовами розвитку науки й суспільства.

Таким чином, сучасні наукові дослідження розглядають інтеграцію як багатовимірне явище, що охоплює системні, методологічні та практичні аспекти й виступає важливим чинником розвитку науки та освіти. Водночас недостатньо висвітленими залишаються питання її ролі у формуванні змісту сучасної освіти та механізмів реалізації міждисциплінарних зв'язків в освітньому процесі.

Мета та завдання статті. Метою статті є дослідження теоретичних засад інтеграції та міждисциплінарності як основи формування сучасного змісту освіти в умовах XXI століття. Реалізація поставленої мети вимагає вирішення таких завдань, як-от: 1) проаналізувати сучасні підходи до визначення інтеграції та міждисциплінарності в освітній практиці та науковій літературі; 2) визначити рівні інтеграції змісту освіти та їхнє значення для організації освітнього процесу (плюридисциплінарність, міждисциплінарність, трансдисциплінарність); 3) вивчити педагогічні ефекти застосування міждисциплінарного змісту освіти, зокрема формування системного мислення,

здатності до синтезу знань та інтегративного підходу до розв'язання комплексних завдань; 4) окреслити перспективи та виклики впровадження інтегрованого та міждисциплінарного змісту освіти в сучасній школі і вищій освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порівняльний аналіз наукових підходів до трактування інтеграції дозволяє виокремити кілька взаємопов'язаних рівнів її осмислення: онтологічний – як властивість системи та джерело емерджентних якостей; методологічний – як процес універсалізації пізнавальних засобів; практичний – як форму міждисциплінарної взаємодії та кооперації; прикладний – як чинник трансформації освіти й наукової діяльності (Baudrillard, 2016; Gallagher & Zahavi, 2007; Hübenthal, 2003; Romero & Ventura, 2007; Van Lier, 2014).

Інтеграція постає як багаторівневий процес, що синтезує зазначені виміри та забезпечує якісні зміни у структурі наукового знання. Вона не обмежується механічним поєднанням окремих елементів або перенесенням методів, а передбачає їх системну взаємодію, результатом якої є формування нових когнітивних структур, здатних передавати складність і багатовимірність досліджуваних явищ.

В освітньому контексті інтеграція зумовлює трансформацію принципів конструювання змісту навчання – від дисциплінарної диференціації до інтегративних моделей організації знань. У таких моделях знання структуруються навколо проблемно-орієнтованих і процесуальних зв'язків, що забезпечує їх системність та функціональність. Наприклад, у програмах STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) дисципліни поєднуються для розв'язання комплексних проблем, що вимагають одночасного застосування знань з різних галузей. Інший приклад – міждисциплінарні освітні компоненти з екології, біоінформатики чи цифрових гуманітарних наук, які об'єднують методи та концепції декількох наук для формування цілісного розуміння складних явищ.

Водночас інтеграційні процеси не нівелюють предметну специфіку окремих наук, а передбачають їх узгоджену взаємодію на основі спільних методологічних засад, що сприяє розвитку системного мислення та готовності до розв'язання комплексних професійних завдань (Van Lier, 2014). У такий спосіб інтеграція виступає універсальним принципом розвитку науки й освіти, що відображає перехід до цілісного типу пізнання. Її актуальність визначається як внутрішніми закономірностями еволюції наукового знання, так і зростанням складності сучасних дослідницьких і практичних проблем.

У контексті стрімкого розвитку технологій та значного збільшення обсягу інформації перед системою освіти постає завдання не обмежуватися передаванням знань, а формувати у здобувачів освіти здатність ефективно працювати з інформаційними ресурсами. Мова йде про розвиток умінь ідентифікувати необхідні дані, критично їх осмислювати та трансформувати у структуроване, концептуально осмислене й практично застосовне знання. Таким чином, здобувачі освіти виступають не пасивними накопичувачами розрізнених відомостей, а активними суб'єктами пізнавальної діяльності. Одним із ключових шляхів досягнення цієї мети є формування здатності виявляти взаємозв'язки між явищами та сприймати навколишній світ як цілісну систему, а не як сукупність окремих елементів.

У цьому контексті Едгар Морін (Morin, 2001) наголошує, що сучасна освіта потребує докорінного переосмислення організації знань. Він стверджує, що традиційний розподіл знань на ізольовані дисципліни призводить до «спрощеного мислення», яке не здатне досягнути складності сучасного світу. На думку Е. Моріна, зміст навчання має бути спрямований на формування «складного мислення», що дозволяє пов'язувати розрізнені факти та розуміти взаємозалежність явищ. До ключових когнітивних інструментів такого підходу належать здатність контекстуалізувати інформацію, розпізнавати глобальні зв'язки та інтегрувати суперечливі дані для прийняття рішень. Ці інтелектуальні стратегії мають універсальний характер і є необхідними для вирішення непередбачуваних життєвих ситуацій.

Розвиваючи ідею цілісності знання, Е. Морін обґрунтовує перехід від простої міждисциплінарності до «трансдисциплінарної реформи» освіти. На цьому рівні інтеграція відбувається через універсальні оператори мислення та великі концептуальні вузли. Замість механічного поєднання предметів, автор пропонує фокусуватися на фундаментальних проблемах людського існування, де знання з різних галузей (біології, соціології, історії) природним чином переплітаються. Такий підхід базується на принципах системності та екології дії, де мислення здобувача освіти стає головним інструментом синтезу. Трансдисциплінарність, за Е. Моріном, – це не просто організаційна форма, а спосіб подолання кордонів між наукою та життям, що забезпечує гнучкість і глибину засвоєння знань. Сучасна освітня парадигма, спираючись на ідеї Е. Моріна та звіти ЮНЕСКО, виділяє три рівні системної інтеграції, як-от:

1. Мультидисциплінарність – розгляд об'єкта паралельно з позицій різних наук без їх взаємної трансформації.
2. Міждисциплінарність – активна взаємодія та перенесення методів аналізу з однієї дисципліни в іншу для створення цілісної картини.
3. Трансдисциплінарність – найвищий рівень, що характеризується концептуальною єдністю, яка виходить за межі окремих дисциплінарних рамок і формує спільний інтелектуальний простір (Morin, 2001).

Попри наявність цієї диференціації, в освітній практиці зазначені рівні часто не розмежовуються строго. У зарубіжних науково-педагогічних публікаціях та нормативних документах широко використовується узагальнювальний термін «інтегрований зміст», який слугує універсальним позначенням різних форм об'єднання знань. Це зумовлено тим, що в реальних освітніх моделях, зокрема в інтегрованих програмах, зазвичай поєднуються кілька рівнів інтеграції, що робить доцільним використання більш загального терміна.

Водночас у низці освітніх систем закріпилося поняття «міждисциплінарний зміст освіти», яке застосовується на позначення нових елементів освітніх програм. Воно, як правило, передбачає поєднання різних

рівнів інтеграції, зокрема у межах міждисциплінарних тем. Таким чином, у педагогічній практиці співіснують два основні терміни – «інтегрований зміст» та «міждисциплінарний зміст», тоді як у науковій спільноті зберігається більш чітке розмежування відповідних понять.

Теоретичне обґрунтування міждисциплінарності детально розроблено В. Ньюеллом. У рамках його концепції міждисциплінарний підхід обумовлений необхідністю вивчення складних систем, які характеризуються різноманіттям елементів і зв'язків (Newell, 2001). Науковець підкреслює, що обов'язковою умовою міждисциплінарного дослідження є наявність об'єкта зі складною структурою та поведінкою (Newell, 2001, p. 2).

Згідно з В. Ньюеллом (Newell, 2001), щоб дослідження можна було вважати міждисциплінарним, об'єкт повинен одночасно володіти багатогранністю та внутрішньою взаємопов'язаністю. Якщо об'єкт може бути адекватно описаний у межах однієї дисципліни, застосування міждисциплінарного підходу є необов'язковим. Якщо ж об'єкт має кілька аспектів, але між ними відсутній системний зв'язок, доцільнішим є мультидисциплінарний підхід. Міждисциплінарність виникає тоді, коли різні аспекти об'єднуються в межах єдиної системи, причому зв'язки між ними мають переважно нелінійний характер.

Виходячи з цього, міждисциплінарне дослідження спрямоване на синтез знань із різних галузей задля більш повного розуміння складних явищ. Такий синтез передбачає врахування великої кількості взаємопов'язаних змінних, що утворюють складну систему. Кожна наукова дисципліна традиційно фокусується на обмеженому наборі взаємопов'язаних змінних, тоді як міждисциплінарний підхід розширює межі аналізу, включаючи ширший спектр взаємозв'язків.

В. Ньюелл (Newell, 2001) також наголошує, що ефективність міждисциплінарної інтеграції підвищується, якщо розглядати об'єкти дослідження як самоорганізовані системи. У цьому випадку завдання дослідника полягає у виявленні закономірностей їх функціонування та

розвитку, що дозволяє глибше зрозуміти природу об'єкта (Newell, 2001, р. 3). В освітній практиці міждисциплінарний підхід реалізується через відбір та поєднання ідей, концептів і способів пізнання з різних галузей знань. Це дозволяє розглядати явища з різних перспектив та формувати у здобувачів освіти цілісне уявлення про них, що відповідає сучасним вимогам до змісту освіти.

В умовах стрімкої трансформації наукового знання та освітньої практики міждисциплінарність набуває статусу не лише одного з підходів, а принципово важливого засадничого підґрунтя для переосмислення змісту освіти. Як слушно стверджує Г. Несі (Nesi, 2003), звернення до міждисциплінарного підходу дозволяє вийти за межі однобічного розгляду явищ і забезпечує їх аналіз із різних концептуальних позицій. З цього погляду міждисциплінарність не лише розширює поле інтерпретації, а й поглиблює розуміння сутності досліджуваних процесів.

Особливу роль у цьому процесі відіграють абстрактні концепти, які в межах міждисциплінарного пізнання перестають бути виключно теоретичними конструкціями та перетворюються на універсальні інструменти аналізу й розв'язання проблем. Через них формується методологічний каркас пізнавальної діяльності, що дозволяє переносити способи мислення з однієї галузі знань в іншу. Таким чином, інтеграція наукових знань може розглядатися як складна система взаємопов'язаних методів, технологій та дослідницьких практик, що забезпечують узгодження різних дисциплінарних перспектив. У цьому контексті інтеграція виступає не лише як об'єднання елементів, а й як їх якісне перетворення, що веде до формування нового рівня цілісності знання (Nesi, 2003, р. 34).

На теоретичному рівні доцільно розмежовувати кілька аспектів міждисциплінарності, оскільки їхнє змішування часто призводить до методологічної невизначеності. По-перше, міждисциплінарність може розглядатися як спосіб організації та осмислення знання, що визначає логіку його структуризації. По-друге, вона виступає як освітня стратегія, спрямована

на передавання не лише знань, а й практичних умінь, що виходять за рамки окремих дисциплін. По-третє, міждисциплінарність проявляється як принцип проєктування освітнього процесу, у межах якого здобувачі освіти залучаються до діяльності, що вимагає синтезу різних видів знань і досвіду.

Практично це реалізується через різноманітні форми подання змісту освіти – від міждисциплінарних тем і інтегрованих програм до проєктної діяльності, досліджень та ігрових моделей. Проте, як показує аналіз зарубіжних досліджень, традиційна предметно-орієнтована модель навчання досі домінує в освітній практиці. Така модель, орієнтована переважно на відтворення інформації, обмежує можливості формування критичного мислення та встановлення міжпредметних зв'язків. Л. Фінк слушно зазначає, що подібний підхід не відповідає сучасним вимогам і не сприяє розвитку ключових компетенцій XXI століття (Fink, 2013).

У цьому контексті особливого значення набуває концепція «значущого навчання», запропонована Л. Фінком (Fink, 2003; 2013), відповідно до якої освітній процес має бути переорієнтований на активне залучення здобувачів освіти у пізнавальну діяльність. Це передбачає застосування практико-орієнтованих і проблемних методів, а також розвиток рефлексії як важливого компоненту навчання. Саме міждисциплінарний підхід створює найбільш сприятливі умови для реалізації цих принципів, оскільки він із самого початку орієнтований на вирішення комплексних завдань, наближених до реальних життєвих ситуацій. Використання таких методів, як проєкти, кейс-стаді, рольові ігри та експерименти, дозволяє подолати розрив між теорією і практикою та робить процес навчання більш осмисленим і продуктивним (Fink, 2013).

Розвиваючи цю позицію, К. Мозер, Дж. Айві та П. Хоппер (Moser, Ivy & Norrer, 2019) зазначають, що інтегративний характер змісту освіти сприяє не лише підвищенню мотивації здобувачів освіти, а й формуванню здатності до синтезу знань. У межах міждисциплінарного навчання здобувачі отримують можливість розглядати проблеми з різних поглядів, що забезпечує їх глибше

розуміння. Проте, незважаючи на визнання значущості інтеграції, її реалізація у шкільній практиці залишається фрагментарною, що свідчить про наявність суперечності між теоретичними засадами та реальною освітньою практикою (Moser, Ivy & Hopper, 2019).

Важливим є також внесок С. Кауфмана (Kaufman, 2013), який пропонує нове бачення інтелекту як динамічної системи особистісних ресурсів. У межах своєї концепції «переосмисленого інтелекту» він наголошує на важливості врахування індивідуальних траєкторій розвитку та інтелектуальної залученості кожного здобувача освіти. З цього погляду міждисциплінарна інтеграція змісту освіти виступає необхідною умовою для розкриття людського потенціалу, оскільки вона створює широке поле для застосування різних когнітивних стилів – від аналітичного до творчого та інтуїтивного. Такий підхід дозволяє активізувати складну мережу когнітивних функцій (Engagement), що сприяє не лише академічному успіху, а й глибокій персоналізації навчання. У міждисциплінарному середовищі створюються умови для розвитку автентичного діалогу, де інтелектуальна унікальність кожного учасника стає ресурсом для спільного розв'язання комплексних завдань (Kaufman, 2013).

Аналіз сучасних досліджень також засвідчує, що міждисциплінарність суттєво впливає на розвиток когнітивної сфери здобувачів освіти. Зокрема, вона сприяє формуванню критичного мислення, умінню працювати з неоднозначністю, виявляти приховані передумови та враховувати етичні аспекти аналізу (Федоренко, 2017). Ці навички стають особливо важливими в умовах сучасного інформаційного суспільства, де необхідна не стільки акумуляція знань, скільки здатність до їх осмислення та практичного застосування (Newell, 2007).

Враховуючи викладене, можна зробити висновок, що міждисциплінарний зміст освіти виступає не просто сукупністю інтегративних форм, а цілісною педагогічною стратегією. Його впровадження пов'язане з переходом від репродуктивної моделі навчання до моделі, орієнтованої на розвиток мислення, самостійності та здатності до розв'язання комплексних завдань. У цьому сенсі

міждисциплінарність виступає як необхідна умова формування сучасного типу пізнавальної діяльності, адекватного викликам ХХІ століття.

Внесок Дж. Бренсфорда (Bransford, 2000) у розвиток ідеї міждисциплінарної освіти пов'язаний із виявленням її додаткових педагогічних ефектів. Зокрема, він підкреслює, що інтеграція знань з різних галузей сприяє формуванню у здобувачів освіти інноваційного типу мислення та розвитку творчого підходу до пізнавального процесу (Bransford, 2000). Спираючись на дані нейронаук, когнітивних досліджень, соціальної психології та антропології, дослідник також відзначає важливу роль міждисциплінарності у подоланні стійких когнітивних спотворень. На його думку, цей ефект досягається через усвідомлення походження раніше сформованих уявлень та їх порівняння з альтернативними думками (Bransford, 2000). Ознайомлення з різними інтерпретаціями об'єкта дослідження сприяє перегляду усталених уявлень та формуванню більш об'єктивного розуміння.

Механізм цього процесу, як зазначає Дж. Бренсфорд (Bransford, 2000), реалізується за двома основними напрямками. По-перше, здобувачі освіти вчаться виявляти ідеї з різних предметних галузей, що дає змогу глибше зрозуміти проблему, яка розглядається. По-друге, вони набувають здатності інтегрувати ці ідеї в ширшу концептуальну систему аналізу. У результаті відбувається відмова від спрощених і часто хибних уявлень, що підвищує готовність до засвоєння нових знань та опанування різноманітних методологічних підходів (Bransford, 2000).

Розвиваючи цю проблематику, А. Репко, В. Ньювелл і Р. Шостак (Repko, Newell & Szostak, 2012) конкретизують спектр когнітивних умінь, формування яких забезпечується міждисциплінарним підходом. Передусім йдеться про здатність аналізувати досліджувані явища з різних позицій, використовуючи понятійний апарат різних наук. Це дає змогу здобувачам освіти усвідомити специфіку наукових методів і навчитися застосовувати різні способи пізнання для отримання обґрунтованих висновків, включно з перевіркою достовірності

даних засобами конкретних дисциплін. Такий підхід сприяє глибшому та багатовимірному розумінню вивчених проблем.

Крім того, міждисциплінарність сприяє розвитку як декларативних, так і процедурних знань. Перша група пов'язана з оволодінням фактичною інформацією, друга – з розумінням процесів і способів діяльності. Їхнє поєднання є необхідною передумовою розв'язання складних завдань (Repko, Newell & Szostak, 2012). Із засвоєнням цих знань здобувачі освіти набувають готовності до обговорення більш складних питань та залучення до аналітичної діяльності вищого рівня.

Ще одним значимим результатом міждисциплінарного навчання є здатність до інтеграції протилежних ідей, що виникають у різних наукових галузях. Оскільки різні дисципліни пропонують власні підходи до пояснення тих самих явищ, виникає потреба в їх узгодженні. Це вимагає від здобувачів освіти вміння порівнювати різні точки зору та формувати цілісне розуміння проблеми, що можливо лише за умови розвитку інтегративного мислення (Repko, Newell & Szostak, 2012).

Особливе місце в обґрунтуванні значущості інтеграції посідає концепція Л. Фінка, пов'язана з розробкою таксономії значущого навчання (Fink, 2013). На відміну від традиційної таксономії Б. Блума, орієнтованої переважно на когнітивні результати, підхід Фінка враховує ширший спектр чинників, включно з особистісним досвідом здобувачів освіти, особливостями людського навчання та емоційною складовою освітнього процесу. Його модель отримала широке визнання в зарубіжній педагогіці як відображення сучасних вимог до навчання (Fink, 2013).

Таксономія значущого навчання включає шість взаємопов'язаних напрямів: оволодіння фундаментальними знаннями, необхідними для подальшої освіти; розвиток умінь застосовувати знання на практиці; формування здатності до інтеграції ідей і встановлення зв'язків між різними науковими позиціями; осмислення «людського виміру», пов'язаного з розумінням себе та інших; розвиток внутрішньої мотивації до навчання; а

також формування метакогнітивних умінь, що дають змогу здобувачам освіти опановувати стратегії самостійного навчання. Усі ці компоненти тією чи іншою мірою передбачають використання міждисциплінарного змісту.

Принципово важливою характеристикою цієї таксономії є її циклічний і взаємозалежний характер. Йдеться про те, що окремі компоненти навчального процесу не функціонують ізольовано: розвиток одного елемента неминуче трансформує інші. Зокрема, формування метакогнітивних навичок не лише підвищує здатність студента до саморегуляції, а й посилює внутрішню мотивацію до навчання та сприяє ефективнішому встановленню зв'язків між знаннями з різних галузей (Fink, 2013). У результаті освітній процес набуває синергетичного характеру, де ефект навчання перевищує просту суму окремих освітніх компонентів.

У цьому контексті доцільно розмежувати три рівні інтеграції знань – мультидисциплінарність, міждисциплінарність і трансдисциплінарність, – які відрізняються не лише глибиною взаємодії дисциплін, а й логікою організації освітнього процесу.

Мультидисциплінарність передбачає паралельне вивчення кількох дисциплін без їх глибокої інтеграції. Кожна з них зберігає автономність, пропонуючи власну оптику аналізу проблеми, тоді як синтез знань робиться самим студентом. Наприклад, у магістерських програмах з публічного управління студенти одночасно опановують право, економіку та соціологію, отримуючи різні інтерпретації державних процесів, але без їхнього методологічного поєднання на рівні курсу.

Міждисциплінарність, натомість, передбачає інтеграцію методів і підходів різних наук для розв'язання спільних проблем. Тут знання не просто співіснують, а взаємопроникають, формуючи нову інтелектуальну якість. Прикладом є біоінженерія, де поєднуються біологія, інженерія, математичне моделювання та нанотехнології для створення інноваційних рішень, зокрема штучних органів. Аналогічно, у сфері Digital Humanities гуманітарні дослідження трансформуються завдяки застосуванню інструментів аналізу

даних і програмування (наприклад, мови Python) для інтерпретації текстів або реконструкції історичних процесів. За такого підходу інтеграція відбувається не на рівні тем, а на рівні методології та інструментарію.

Найвищим рівнем є трансдисциплінарність, яка виходить за межі академічного середовища та передбачає залучення зовнішніх стейкхолдерів – бізнесу, громади, державних інституцій – до спільного розв’язання складних, так званих «wicked problems». Тут дисциплінарні межі фактично зникають, поступаючись орієнтації на практичний результат. Показовим є приклад проєктів сталого розвитку, де студенти різних спеціальностей разом із представниками місцевої влади розробляють реальні стратегії ревіталізації міських територій. Подібну логіку реалізують і університетські альянси, такі як EPICUR, у межах яких формується спільний освітній простір, орієнтований на вирішення глобальних викликів – від зміни клімату до кібербезпеки.

Водночас, попри очевидні переваги міждисциплінарного підходу, його практична реалізація супроводжується низкою системних труднощів. Однією з ключових проблем є вузька предметна спеціалізація викладачів, яка ускладнює їхню ефективну взаємодію. Додатковими бар’єрами виступають відсутність спільного понятійного апарату, різниця в наукових традиціях і методологічних підходах, що ускладнює координацію та спільне проєктування навчальних програм. Водночас саме здатність до такої міжпрофесійної та міждисциплінарної взаємодії є критично важливою умовою успішної інтеграції змісту освіти та підвищення її якості (Woods, 2007).

Враховуючи вищевикладене, можна стверджувати, що міждисциплінарність виступає не лише як засіб збагачення змісту освіти, а й як важливий чинник розвитку когнітивних, метакогнітивних і особистісних характеристик здобувачів освіти. Її впровадження вимагає системних змін як в організації навчального процесу, так і в професійній підготовці педагогів.

Таким чином, інтеграція та міждисциплінарність постають не лише як сучасні тенденції, а й як необхідні умови формування змісту освіти, адекватного викликам XXI століття.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить, що інтеграція та міждисциплінарність є ключовими принципами формування змісту сучасної освіти. Вони дозволяють перейти від традиційної репродуктивної моделі навчання до моделі, орієнтованої на розвиток системного мислення, когнітивної гнучкості та здатності здобувачів освіти до розв'язання комплексних завдань.

Розглянуто різні рівні інтеграції змісту освіти – мультидисциплінарність, міждисциплінарність та трансдисциплінарність – та їхнє значення для організації навчання. Встановлено, що міждисциплінарний підхід забезпечує синтез знань із різних галузей, сприяє формуванню когнітивних і метакогнітивних умінь, розвитку критичного та інтегративного мислення, а також підвищує здатність здобувачів освіти переносити методи і концепти з однієї дисципліни в іншу. В освітньому контексті інтеграція та міждисциплінарність реалізуються через проєктну діяльність, STEM-програми (наприклад, освітня програма «Економічна кібернетика»), міждисциплінарні освітні компоненти, кейс-стаді та проблемно-орієнтоване навчання і навчання на основі викликів (challenge-based learning – CBL). Це дозволяє поєднувати практичні та теоретичні аспекти знань і забезпечує формування у здобувачів освіти здатності до комплексного аналізу явищ, оцінки альтернативних підходів та прийняття обґрунтованих рішень.

Попри теоретичні та практичні переваги міждисциплінарного підходу, у практиці його впровадження виникають певні руднощі, пов'язані з вузькою предметною спеціалізацією педагогів, відсутністю єдиного понятійного апарату та різницею наукових підходів. Це вимагає системних змін в організації освітнього процесу та професійній підготовці педагогів.

Таким чином, інтеграція та міждисциплінарність виступають не лише як сучасні тенденції, а як необхідні умови формування змісту освіти, адекватного викликам XXI століття, що забезпечує розвиток універсальних когнітивних, метакогнітивних і практичних компетенцій здобувачів освіти.

Перспективними напрямками подальших досліджень є: вивчення механізмів подолання організаційних та методологічних труднощів у впровадженні міждисциплінарності, зокрема формування спільного понятійного апарату та методологічної платформи для викладачів різних дисциплін; дослідження впливу цифрових технологій, онлайн-платформ та імерсивних навчальних середовищ на реалізацію міждисциплінарного навчання та інтеграцію знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Федоренко, С. В. (2017). *Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США*. [Дисертація на здобуття ступеня доктора педагогічних наук, Інститут проблем виховання НАПН України].
- Baudrillard, J. (2016). *The consumer society: Myths and structures*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd.
- Bransford, J. D. (2000). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- D'Hainaut, L. (1986). *Interdisciplinarity in General Education. A study following an International Symposium on Interdisciplinarity in General Education held at UNESCO Headquarters from 1 to 5 July 1985*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070823?posInSet=3&queryId=c7ef49a8-0488-4431-bd5e-1879c849e592>
- Fink, L. D. (2003). *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. https://www.bu.edu/sph/files/2014/03/www.deefinkandassociates.com_GuidetoCourseDesignAug05.pdf
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2007). *The Phenomenological mind: An introduction to philosophy of mind and cognitive science*. London: Routledge.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Hübenthal, U. (2003). Interdisciplinary thought. *Issues in Integrative Studies*, 12, 55–75.
- Moser, K. M., Ivy, J., & Hopper, P. F. (2019). Rethinking content teaching at the middle level: An interdisciplinary approach. *Middle school journal*, 50, 17–27.
- Nesi, H. (2003). The specification of dictionary reference skills in higher education. In R. Hartmann (Ed.), *Lexicography: Critical Concepts* (Vol. 1: Dictionaries, compilers, critics, & users, pp. 370–393). Routledge.
- Newell, W. H. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. *Issues in Integrative Studies*, 19, 1–26.
- Newell, W. H. (2007). Decision-Making in Interdisciplinary studies. In G. Morcol (Ed.), *Handbook of Decision-Making* (pp. 245–265), New York: Marcel Dekke.
- Repko, A. F., Newell, W. H., & Szostak, R. (2012). *Case studies in interdisciplinary research* (1st ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483349541>
- Romero, C., & Ventura, S. (2007). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert systems with applications*, 33(1), 135–146.

- Van Lier, L. (2014). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Routledge.
- Woods, C. (2007). Researching and developing interdisciplinary teaching: towards a conceptual framework for classroom communication. *Higher Education*, 54, 853–866.

REFERENCES

- Fedorenko, S. V. (2017). *Theory and methodology of forming the liberal humanistic culture of students of higher educational institutions of the USA*. [Dissertation for the degree of Doctor of Science in Pedagogy, Institute of Educational Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine]. Kyiv.
- Baudrillard, J. (2016). *The consumer society: Myths and structures*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd.
- Bransford, J. D. (2000). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- D'Hainaut, L. (1986). *Interdisciplinarity in General Education. A study following an International Symposium on Interdisciplinarity in General Education held at UNESCO Headquarters from 1 to 5 July 1985*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070823?posInSet=3&queryId=c7ef49a8-0488-4431-bd5e-1879c849e592>
- Fink, L. D. (2003). *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. https://www.bu.edu/sph/files/2014/03/www.deefinkandassociates.com_GuidetoCourseDesignAug05.pdf
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2007). *The Phenomenological mind: An introduction to philosophy of mind and cognitive science*. London: Routledge.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Hübenthal, U. (2003). Interdisciplinary thought. *Issues in Integrative Studies*, 12, 55–75.
- Moser, K. M., Ivy, J., & Hopper, P. F. (2019). Rethinking content teaching at the middle level: An interdisciplinary approach. *Middle school journal*, 50, 17–27.
- Nesi, H. (2003). The specification of dictionary reference skills in higher education. In R. Hartmann (Ed.), *Lexicography: Critical Concepts* (Vol. 1: Dictionaries, compilers, critics, & users, pp. 370–393). Routledge.
- Newell, W. H. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. *Issues in Integrative Studies*, 19, 1–26.
- Newell, W. H. (2007). Decision-Making in Interdisciplinary studies. In G. Morcol (Ed.), *Handbook of Decision-Making* (pp. 245–265), New York: Marcel Dekke.
- Repko, A. F., Newell, W. H., & Szostak, R. (2012). *Case studies in interdisciplinary research* (1st ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483349541>
- Romero, C., & Ventura, S. (2007). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert systems with applications*, 33(1), 135–146.
- Van Lier, L. (2014). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Routledge.
- Woods, C. (2007). Researching and developing interdisciplinary teaching: towards a conceptual framework for classroom communication. *Higher Education*, 54, 853–866.

Liudmyla Matsuk

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Theory and Methods of Preschool and
Special Education,

Vasyl Stefanyk Carpathian National University,

Ivano-Frankivsk, Ukraine

ORCID: 0000-0003-0472-6813

e-mail: plo4447@ukr.net

Oleksandra Bondarenko

Doctor of Philosophy in Pedagogical and Educational Sciences,

Associate Professor of the Department of English for Humanities 3,

National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
Kyiv, Ukraine

ORCID: 0000-0001-9332-612X

e-mail: fiot3bondarenko@gmail.com

**INTERDISCIPLINARITY AND INTEGRATION
AS A BASIS FOR SHAPING MODERN EDUCATION**

Abstract. *The article highlights the theoretical and practical foundations of integration and interdisciplinarity as essential principles of contemporary educational processes. A comprehensive theoretical analysis of scientific approaches was conducted, which enabled the identification of multiple levels of integration, including ontological, methodological, and applied. The study emphasizes that integration and interdisciplinarity are not limited to the mechanical combination of knowledge; rather, they promote the development of systemic thinking, cognitive flexibility, and learners' abilities to analyze and solve complex, real-world problems. The interdisciplinary approach is conceptualized as a synthesis of knowledge across different fields, facilitating the acquisition of universal cognitive and metacognitive skills, integrative thinking, and the capacity to transfer concepts and methods between disciplines. The article provides examples of implementing integrated educational content, including STEM programs, interdisciplinary courses, case studies, and project-based learning, all of which contribute to the formation of a holistic understanding of the studied phenomena. Key challenges in implementation are identified, such as the narrow subject specialization of teachers and the absence of a unified conceptual framework, which necessitate systemic changes in both professional teacher training and the organization of the educational process. It is concluded that integration and interdisciplinarity represent not only contemporary educational trends but also essential conditions for designing curricula that are responsive to the challenges of the 21st century. Prospective directions for further research are proposed, including the development of innovative integrated educational models, assessment of the effectiveness of interdisciplinary programs, and the exploration of the impact of digital technologies on the implementation of*

integrative learning strategies. The findings underscore the critical role of interdisciplinary approaches in fostering complex problem-solving skills, enhancing learners' cognitive adaptability, and preparing students for dynamic and interconnected global contexts.

Keywords: *knowledge integration, interdisciplinarity, multidisciplinary, transdisciplinarity, educational content, cognitive skills, educational models, innovative approaches, integrative learning.*

Олександр Міхно,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу педагогічного джерелознавства та біографістики
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського, м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-5271-9530
ResearcherID: AEA-1026-2022
e-mail: amihno@ukr.net

Тетяна Деревянко,
молодший науковий співробітник
відділу педагогічного джерелознавства та біографістики
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського, м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0003-3980-7584
e-mail: t.derevyanko@ukr.net

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ПРАЦІ АВГУСТИНА ВОЛОШИНА «ПРО ШКІЛЬНЕ ПРАВО БУДУЧОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ» (ПРАГА, 1942)

***Анотація.** У статті здійснено історико-педагогічний аналіз праці А. Волошина «Про шкільне право будучої Української держави» (Прага, 1942) та реконструйовано історико-інтелектуальний контекст її створення. Доведено, що ця праця має не прикладний, а програмно-нормативний характер і репрезентує цілісний проєкт національної системи освіти, зорієнтований на потреби майбутнього державного устрою. Герменевтичне прочитання джерела дало змогу виявити внутрішню логіку концепту «шкільного права» та систематизувати його основні засади. Показано, що ядром освітньої моделі А. Волошина є поєднання релігійно-морального виховання, національної ідеї та принципів свободи й субсидіарності в управлінні освітою. У процесі компаративного аналізу встановлено, що звернення А. Волошина до освітніх моделей різних країн виконує передусім аргументаційну функцію. Критика радянської, лаїцистської та надмірно централізованих систем освіти використовується для обґрунтування власної концепції, спрямованої проти державного монополізму й ідеологічного примусу. Водночас така критика має наукову цінність як історичне свідчення пошуку альтернатив тоталітарним моделям організації шкільництва в середині ХХ ст. Реконструкція структурно-функціональної моделі*

національної шкільної системи показала, що А. Волошин пропонує послідовну освітню вертикаль – від дошкільного виховання до вищої школи, поєднану з диференціацією за здібностями, змішаною системою фінансування та децентралізованим управлінням. Окремі організаційні елементи цієї моделі, зокрема принципи децентралізації, участі громадськості в управлінні освітою та орієнтації на практичну підготовку, можуть розглядатися як предмет аналітичних роздумів у сучасних освітніх дискусіях. Водночас результати дослідження засвідчують, що загальна концептуальна рамка «шкільного права» А. Волошина не може бути безпосередньо перенесена в сучасний освітній контекст без критичного переосмислення. Домінування релігійно-морального компонента та селекційна логіка організації освіти відображають цінності й уявлення свого часу та мають оцінюватися крізь призму сучасних принципів світськості, інклюзивності й прав людини. Зроблено висновок, що праця А. Волошина є важливою пам'яткою української педагогічної та державницької думки середини ХХ ст. Її наукове значення полягає не в пропонуванні готових рішень для освітньої політики ХХІ ст., а у поглибленні розуміння історичних моделей національного освітнього мислення, їхньої внутрішньої логіки, потенціалу та обмежень у контексті сучасних викликів.

Ключові слова: Августин Волошин, історія освіти, шкільне право, українська педагогічна діаспоріана, педагогічна біографіка, освітня політика.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Освітні концепції, створені українськими педагогами в еміграції в 1920–1980-х роках, становлять важливе джерело для реконструкції уявлень про національну школу в умовах відсутності власної державності. Серед них праця Августина Волошина «Про шкільне право будучої Української держави» (Прага, 1942) вирізняється спробою системного обґрунтування системи освіти, яка мала б забезпечити духовну єдність, громадянську стійкість та культурну тяглість українського суспільства. Створена під час Другої світової війни, ця праця пропонує бачення освіти як засобу національного самозбереження.

Попри наявність численних досліджень, присвячених педагогічній спадщині А. Волошина, його концепт «шкільного права» як цілісна нормативно-організаційна модель досі не став предметом спеціалізованого системного аналізу. Актуальність такого дослідження зростає в умовах сучасної російсько-української війни, що супроводжується цілеспрямованими спробами

агресора зруйнувати українську культурну сферу та освітню інфраструктуру. Воєнні події 2022–2026 років висвітлили провідну роль освіти не лише як механізму передачі знань, а й як стійкісного інституту, який забезпечує відтворення національної ідентичності, збереження історичної пам'яті та формування готовності суспільства до довготривалого спротиву.

У цьому контексті звернення до праці А. Волошина дає можливість виявити, як українські педагоги в еміграції конструювали ідею освіти як інструмента національного самозахисту. Його текст пропонує модель, засновану на ціннісній інтеграції суспільства, співпраці держави та громади, релігійно-моральній парадигмі виховання та децентралізації управління – елементах, що в умовах війни набувають нової інтерпретації й практичної ваги. Таким чином, аналіз Волошиного «шкільного права» дає змогу 1) реконструювати інтелектуальні пошуки української педагогічної діаспори 1940-х років і 2) співвіднести їх із сучасними дискусіями щодо змісту, ціннісних засад та стратегічних функцій освіти в період Війни за Незалежність України й повоєнного відновлення.

Метою статті є виявлення та аналіз концептуальних засад і структурно-функціональної моделі системи освіти, запропонованої А. Волошиним, а також оцінка її потенційної релевантності для сучасних дискусій щодо національної освітньої політики. Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**: реконструювати історико-інтелектуальний контекст написання праці А. Волошина «Про шкільне право будучої Української держави» (1942), виявити засадничі філософсько-педагогічні принципи, на яких ґрунтується Волошинів концепт «шкільного права», здійснити аналіз порівняльного методу автора як інструмента обґрунтування національної освітньої моделі, побудувати структурно-функціональну модель національної системи освіти, запропоновану А. Волошиним, окреслити інтерпретаційні межі та актуальність ідей педагога в контексті сучасних освітніх дискусій.

Методологічну основу дослідження становлять історико-педагогічний аналіз, компаративний підхід та герменевтичне прочитання джерела, що відповідає сучасним методологічним стандартам педагогічної науки. Історико-педагогічний аналіз дає змогу реконструювати логіку становлення і розвитку педагогічних ідей у їхньому історичному контексті (Berezivska, 2023; Mikhno, 2023; Sukhomlynska & Cockerill, 2023), а компаративний підхід сприяє системному зіставленню освітніх явищ та моделей у різних соціокультурних умовах (Neubauer, 2024). Герменевтичне прочитання джерела в цьому дослідженні ґрунтується на розумінні педагогічного тексту як історично зумовленої смислової цілісності, значення якої розкривається у взаємодії авторського задуму, соціокультурного контексту та сучасної інтерпретаційної перспективи. Такий підхід узгоджується з класичною традицією філософської герменевтики, що розглядає текст не як просту фіксацію фактів, а як носій багаторівневих смислів, відкритих до інтерпретації (Gadamer, 2013; Ricoeur, 1976), а також із сучасними педагогічними дослідженнями, у яких герменевтика використовується як інструмент аналізу освітніх концепцій і практик (Stenalt, Mathiasen, 2024; Özaşkın-Arslan et al., 2024).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна спадщина А. Волошина впізнавана в українській історико-педагогічній науці. Дослідницький інтерес до його діяльності як організатора освіти на Закарпатті та автора численних навчальних видань має тривалу традицію, що бере початок ще з ювілейного нарису В. Бирчака (1924). У сучасному науковому дискурсі, особливо впродовж останнього десятиліття, можна виокремити два взаємодоповнювальні напрями вивчення його доробку.

Перший напрям охоплює дослідження загальнобіографічного та оглядового характеру, у яких репрезентовано широкий контекст життя і діяльності А. Волошина. Фундаментальні праці М. Вегеша та С. Віднянського пропонують ґрунтовний аналіз його політичного шляху й державницької ролі, водночас окреслюючи освітні сюжети в ширшому контексті національного відродження краю (2022). До цього корпусу належать і найновіші академічні

публікації, зокрема наша енциклопедична стаття (Міхно, 2025), у якій систематизовано віхи педагогічної біографії А. Волошина та окреслено його місце в українському педагогічному каноні. Водночас сучасні дослідники актуалізують питання взаємозв'язку між його учительським досвідом і формуванням лідерських якостей. Цю лінію послідовно простежено в іншій нашій праці, присвяченій еволюції А. Волошина від педагога до державотворця (Міхно, 2024).

Другий напрям зосереджений на практичній педагогічній та просвітницькій діяльності А. Волошина. У цих студіях детально аналізують його внесок у розвиток української освіти й педагогічної думки як директора Ужгородської учительської семінарії, автора понад 40 шкільних підручників із різних дисциплін, організатора видавництва «Унію» та редактора кількох періодичних видань. Особливо показовою є спроба Т. Бабиної узагальнити філософсько-етичний вимір його спадщини, виокремивши моральні цінності, духовність та національне виховання як її змістові домінанти (2019). У низці інших досліджень проаналізовано прикладні компоненти педагогічної системи А. Волошина: інтеграцію християнських цінностей у виховання, аспекти соціального та родинного виховання, дитиноцентричний підхід, методичні засади навчання, проблематику естетичного виховання тощо (Бобела, 2018; Квас, 2018).

Сукупність цих праць формує важливу джерельну та аналітичну основу для сучасного осмислення педагогічного доробку А. Волошина. Проте, попри різноаспектність наявної історіографії, комплексний аналіз його теоретично-програмної праці еміграційного періоду – трактату «Про шкільне право будучої Української держави» (1942) – залишається фактично поза увагою. Як ранні, так і найновіші дослідження (А. Вегеш & М. Вегеш, 2025; Геревич, 2021; Мишанич, 2002) переважно згадують цю працю фрагментарно, не розкриваючи її внутрішньої логіки, структурної побудови й методології порівняльного обґрунтування. Концепт «шкільного права» як спроби сконструювати модель

національної системи освіти у взаємодії з європейськими освітніми тенденціями досі не став предметом цілісного та системного аналізу. Саме цю наукову лакуну й покликане заповнити пропоноване дослідження, спрямоване на герменевтичне прочитання праці А. Волошина як самостійного теоретичного проєкту, що фіксує його уявлення про ідеальну модель освіти майбутньої Української держави.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Історико-інтелектуальний контекст створення праці.

Праця А. Волошина «Про шкільне право будучої Української держави» (Прага, 1942) посідає особливе місце в його публіцистичній та науково-педагогічній спадщині еміграційного періоду. На відміну від підручників, методичних праць і публікацій, спрямованих на практичні потреби школи, цей текст має виразно програмний і нормативно-концептуальний характер. Він репрезентує спробу синтезувати педагогічний, правовий і державницький досвід автора у формі цілісного проєкту освітньої системи майбутньої Української держави. У цьому сенсі «шкільне право» у Волошиновому розумінні виходить за межі вузько трактованого законодавчого регулювання середньої школи й постає як модель системи освіти загалом: від дошкільного виховання до вищої школи. Герменевтичний аналіз цього джерела дає змогу розглядати його як історико-педагогічний документ і як свідому спробу автора осмислити освіту в координатах майбутнього державного устрою, виходячи з історичного досвіду Європи та України як її невіддільної частини. Таке тлумачення «шкільного права» як цілісної освітньої системи, а не сукупності нормативів, узгоджується з герменевтичним підходом, у межах якого смисл педагогічного тексту розкривається через реконструкцію його внутрішньої логіки та ціннісних передумов (Ricoeur, 1976; Дераєре, 2012).

Уже на початку праці А. Волошин окреслює принципову залежність шкільної системи від політичної культури держави, наголошуючи, що «кожна держава нормує законами правний лад шкільництва», а самі шкільні закони безпосередньо пов'язані з «розвитком політичної культури держави» (Волошин,

1942, с. 1). Інтелектуальне тло створення праці визначається багаторічною педагогічною діяльністю А. Волошина, а також його досвідом державного управління освітою та участю в політичному житті. Колишній директор учительської семінарії, організатор шкільної справи на Закарпатті, президент Карпатської України, він бачив освіту як базовий інструмент державотворення. Поява цієї праці безпосередньо пов'язана й з еміграційною долею автора. Після ліквідації Карпатської України в березні 1939 р. А. Волошин опинився в еміграції в Празі, де продовжив наукову та громадську діяльність, зокрема в Українському вільному університеті. Саме в цьому еміграційному інтелектуальному середовищі, позначеному активними дискусіями про майбутнє України та її державний устрій, формувалося бачення освіти як одного з основних чинників національного відродження. Важливу роль у творенні змісту праці відіграли політичні й ідеологічні обставини 1942 року. Написаний у розпал Другої світової війни, текст А. Волошина фіксує інтелектуальний пошук засад майбутнього державного устрою України в умовах глобального воєнного протистояння та краху довоєнних політичних моделей. У ширшій історичній перспективі ця війна постає не лише як руйнівний фактор, а й як історичний злам, що відкриває можливість для переосмислення основ суспільного життя. За таких обставин освіта мислиться як стратегічний ресурс післявоєнного відродження, а «шкільне право» — як нормативна рамка формування відповідального громадянина, здатного поєднати національну ідентичність, моральну стійкість і соціальну відповідальність.

Ідеологічно праця А. Волошина розміщується між кількома полюсами: радикальним запереченням тоталітарних освітніх систем, насамперед радянської, критичним ставленням до західноєвропейського лаїцизму та пошуком власної синтетичної моделі, заснованої на християнсько-соціальній доктрині, принципах свободи й субсидіарності. Порівняльний аналіз різних національних систем освіти виконує тут не стільки описову, скільки аргументаційну функцію, слугуючи обґрунтуванню авторського проєкту.

Адресатом трактату є передусім українська наукова, зокрема педагогічна, та політична еміграція, а також коло інтелектуалів, залучених до дискусій про майбутнє України поза межами радянського простору. Текст не орієнтований на масового читача: його термінологія, структура й стиль засвідчують прагнення автора вступити в концептуальний діалог із фаховою аудиторією: педагогами, правниками, політичними діячами, які мислили категоріями довготривалого національного проєкту. Водночас праця має і виразний мобілізаційний потенціал, адже пропонує й аналітичну модель, і нормативне бачення освіти як морального та інституційного фундаменту майбутньої держави.

Концептуальні засади «шкільного права» за А. Волошином

У праці «Про шкільне право будучої Української держави» А. Волошин вибудовує концепцію шкільного права як ціннісно й нормативно цілісну систему, що поєднує філософсько-етичні, націєтворчі та організаційно-правові виміри. Для автора шкільне право не зводиться до сукупності адміністративних приписів; воно осмислюється як інструмент реалізації виховної місії школи та держави. Показово, що поняття «виховання» у тексті вжито 34 рази (підрахунок здійснено автором статті), що дає підстави розглядати його як одну з концептоутворювальних категорій праці й свідчить про програмну значущість виховного імперативу в структурі авторського мислення (Волошин, 1942).

Фундаментом освітньої системи А. Волошин вважає моральність, органічно пов'язану з релігійною традицією. Аргументуючи цю позицію, він звертається до історико-педагогічного досвіду античності, зокрема до римських мислителів (Катона, Цицерона, Сенеки), які пов'язували силу держави з рівнем моральності громадян, стверджуючи, що «основою державного ладу й сили є моральність» (Волошин, 1942, с. 4). Хоча ця теза подана в контексті історичного огляду, вона відображає засадничу логіку авторської концепції: школа не може бути ціннісно нейтральною інституцією, оскільки покликана формувати морально відповідальну особистість. Критично оцінюючи лаїцистські та матеріалістичні моделі виховання (про це детальніше йтиметься далі – О. М.), А. Волошин застерігає від відриву освіти від духовних засад, що, на його

переконавання, послаблює суспільну солідарність і громадянську відповідальність.

Водночас шкільне право в А. Волошина має виразну націєтворчу спрямованість. Апелюючи до історичного досвіду, він зазначає, що ще «старінні греки свідомо виховували для держави», розглядаючи виховання як справу загальногромадянського значення (Волошин, 1942, с. 3). У цьому контексті школа постає як простір формування національної свідомості та патріотизму, а її завданням є виховання громадянина, здатного усвідомлювати свою відповідальність перед народом і державою.

Важливим складником концепції є організаційно-правовий принцип поєднання державної відповідальності за освіту з гарантіями свободи й плюралізму. А. Волошин визнає за державою провідну роль у впорядкуванні та правовому оформленні шкільної системи, проте наголошує: таке нормування виправдане лише тоді, коли воно не перетворюється на монополізм і не суперечить інтересам виховання. Тому право заснування й утримання шкіл різними суб'єктами – державою, церквою, громадами та приватними особами – він розглядає як запобіжник ідеологічного примусу й надмірного централізму (Волошин, 1942).

Отже, концепція «шкільного права» А. Волошина постає як збалансована модель, у якій морально-етичні засади, націєтворча функція освіти та принципи свободи організації шкільної справи утворюють єдине смислове ціле. Саме в цій інтеграції нормативного, виховного й державницького вимірів полягає її програмний характер та актуальність.

Порівняльний аналіз як метод обґрунтування: критика й орієнтири

Значне місце в праці посідає порівняльний аналіз освітніх систем різних країн. А. Волошин звертається до цього методу не з описовою метою, а як до інструмента критичного відбору й аргументації. Через зіставлення різних моделей він окреслює межі допустимого в освітній політиці та формує нормативні орієнтири для майбутньої Української держави.

Антимоделлю, від якої автор принципово відштовхується, постає радянська освітня система. А. Волошин розглядає її як приклад крайнього державного монополізму, за якого школа перетворюється на знаряддя ідеологічного примусу. Він наголошує, що в радянській моделі виховання підпорядковується політичній доктрині, а школа використовується для формування « нової людини » шляхом систематичного впливу на світогляд дитини. Особливо різкою є критика руйнування моральних і релігійних основ виховання, а також витіснення родини з виховного процесу, що, за А. Волошином, призводить до духовної деградації суспільства і знецінення особистої відповідальності (Волошин, 1942, с. 12–13).

Не менш показовою для автора є й лаїчна модель шкільництва, передусім на прикладі Франції. Аналізуючи наслідки послідовного виключення релігії зі школи, А. Волошин застерігає від ілюзії ціннісної нейтральності освіти. Він підкреслює, що формальне відокремлення школи від релігійної традиції не усуває світоглядного впливу, а лише замінює його іншими, часто прихованими ідеологічними настановами. У результаті, на його переконання, школа втрачає моральну опору, що негативно позначається як на вихованні особистості, так і на суспільній згуртованості (Волошин, 1942, с. 10–11).

Поряд із критикою А. Волошин звертається й до позитивних прикладів, які розглядає як джерело конструктивних орієнтирів. Англійська система освіти приваблює його передусім децентралізованим характером та активною участю громад у шкільній справі, що створює баланс між державним наглядом і місцевою ініціативою. У шкільництві Сполучених Штатів Америки він відзначає поєднання свободи, плюралізму та ролі приватної й філантропічної підтримки, яка сприяє різноманітності форм освіти та зменшує ризик державного диктату. Німецька модель, зі свого боку, є для А. Волошина прикладом високої організованості, чіткості структури й розвиненої системи професійної освіти, зорієнтованої на потреби суспільства та економіки (Волошин, 1942).

Попри детальність описів, жодна з проаналізованих систем не пропонується як зразок для механічного наслідування. А. Волошин послідовно демонструє, що кожна модель сформована в конкретному історичному й культурному контексті, а отже, може бути використана лише вибірково. Саме через зіставлення антимodelей, критичних прикладів і позитивних елементів він вибудовує власне бачення «шкільного права», яке має поєднати моральні засади, національну орієнтацію та організаційну свободу.

Таким чином, порівняльний аналіз в А. Волошина не є дескриптивним, а виконує функцію обґрунтування власної моделі шкільного права майбутньої Української держави.

Структурно-функціональна модель національної шкільної системи

У своїй праці А. Волошин пропонує цілісну модель організації національної освіти, яка виходить за межі окремих інституцій або рівнів навчання і постає як нормативно осмислена система, покликана забезпечити безперервність виховання від раннього дитинства до вищої освіти. Герменевтичне прочитання тексту дає змогу розглядати цю модель як внутрішньо узгоджену конструкцію, у якій кожен елемент виконує визначену соціальну, виховну й державотворчу функцію.

Вертикаль шкільної структури, реконструйована на основі Волошиногового тексту, вибудовується за принципом поступовості та наступності. Освітній процес починається з дошкільного виховання («захоронки»), яке мислиться не як підготовка до навчання у вузькому дидактичному сенсі, а як первинний простір моральної соціалізації дитини. Центральне місце в системі займає восьмирічна обов'язкова народна школа, що має універсальний характер та охоплює всіх дітей незалежно від соціального походження. Водночас уже на цьому рівні закладено ідею диференціації: здібніші учні можуть переходити до горожанських або середніх шкіл, тоді як інші – здобувати освіту з виразнішою практичною та професійною орієнтацією. Наступні ланки – горожанська школа, середня школа різних типів та вищі навчальні заклади – завершують освітню

вертикаль, спрямовану на формування інтелектуальних і професійних еліт (Волошин, 1942, с. 15–16). У такий спосіб Волошин поєднує ідею загальнообов'язкової освіти з принципом відбору за здібностями, уникаючи як елітарної замкненості, так і зрівняльного підходу.

Зміст освіти в цій моделі має комплексний характер і не зводиться до академічного навчання. Інтерпретація Волошинового тексту дає змогу виокремити кілька смислових шарів, які взаємодіють між собою: загальноосвітнє ядро, релігійно-моральне виховання, практичну трудову підготовку та національно-патріотичний компонент. При цьому релігійно-моральний вимір не подається як додаток до навчального плану, а розглядається як світоглядна основа всієї виховної роботи. Практична спрямованість освіти, особливо на рівні народної школи, покликана пов'язати навчання з реальними життєвими потребами та майбутнім фахом учнів, тоді як національно-патріотичне виховання забезпечує формування культурної ідентичності та громадянської відповідальності. У сукупності ці елементи створюють уявлення про школу як інституцію цілісного розвитку особистості, а не лише передачі знань.

Не менш важливим компонентом Волошинової моделі є організація управління освітою. Герменевтичне прочитання дає змогу трактувати його концепцію управління як послідовну реалізацію принципу субсидіарності. Держава, в особі міністерства, зберігає функції загального нагляду, нормування і координації, однак не монополізує освітню сферу. Значна роль відводиться крайовим та окружним інспектурам, а також громадським освітнім радам, через які до управління залучаються громади, церква й інші суспільні чинники (Волошин, 1942, с. 16). Така модель управління покликана забезпечити одночасно єдність освітнього простору та автономію локальних ініціатив, що, на переконання А. Волошина, є необхідною умовою розвитку національної культури.

Фінансово-економічні засади шкільної системи логічно доповнюють організаційну модель. Освіта розглядається як спільна справа держави й

суспільства, а тому її фінансування має змішаний характер. Поряд із державними асигнуваннями та коштами місцевих бюджетів Волошин передбачає спеціальні освітні податки, приватні пожертви й субсидії для недержавних, зокрема церковних і громадських, шкіл. У такому підході простежується прагнення уникнути як комерціалізації освіти, так і її повної залежності від державного апарату, що відповідає загальній логіці його критики централізованих і тоталітарних моделей.

У підсумку структурно-функціональна модель національної шкільної системи, запропонована А. Волошином, постає як інтегрований проєкт, у якому вертикаль освітніх інституцій, зміст виховання, принципи управління та фінансові механізми підпорядковані спільній меті: формуванню морально стійкого, національно свідомого й соціально відповідального громадянина майбутньої Української держави. Результати авторської герменевтичної реконструкції цієї моделі подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Структурно-функціональна модель національної системи освіти за
Августином Волошином**

Аналітичний вимір	Змістовна характеристика
Освітня вертикаль	Захоронка → 8-річна обов'язкова народна школа (з диференціацією) → горожанська школа → середня школа різних типів → університети та академії
Функція народної школи	Загальнообов'язкова основа національної освіти; поєднання виховання, навчання та первинної професійної орієнтації
Зміст освіти	Загальноосвітнє ядро; релігійно-моральне виховання; практична трудова підготовка; національно-патріотичне виховання
Принцип управління	Децентралізація та субсидіарність: держава – координація і нагляд; місцеві органи та громадські ради – організація й участь
Суб'єкти освітньої ініціативи	Держава, церква, громади, товариства, приватні особи
Фінансування	Державні кошти; місцеві бюджети; спеціальний податок; приватна ініціатива; субсидії недержавним школам
Загальна мета системи	Формування морально й національно свідомого громадянина як основи державного та культурного розвитку

Таким чином, реконструйована на основі герменевтичного прочитання праці А. Волошина структурно-функціональна модель національної шкільної системи

постає як цілісний нормативний проєкт, у якому освітня вертикаль, зміст навчання, управлінські механізми та фінансові засади утворюють взаємопов'язану систему. Водночас сама логіка цієї моделі, сформульованої в умовах бездержавного статусу українського народу, відкриває простір для подальшого осмислення її інтелектуальних джерел, обмежень і потенціалу. Саме в цьому контексті постає потреба розглянути концепцію А. Волошина в ширшому історико-педагогічному та європейському контексті, що й становить предмет дослідження наступного розділу.

Обговорення: історико-педагогічний контекст та інтерпретаційні межі.

Герменевтичне прочитання праці А. Волошина дає змогу розглядати її не лише як програмний текст свого часу, а й як інтелектуальний документ, у якому зафіксовано спробу концептуалізувати національну систему освіти в умовах відсутності української державності та складних соціокультурних трансформацій у Європі. У цьому сенсі актуальність ідей педагога полягає не стільки в можливості їх прямого застосування, скільки у виявленні структурних принципів, що зберігають аналітичну цінність і в сучасному освітньому дискурсі.

Передусім йдеться про прогностичний потенціал окремих організаційних і управлінських положень. Зокрема, послідовне обґрунтування децентралізації управління освітою, участі місцевих громад і громадських інституцій, а також поєднання єдиних загальнонаціональних стандартів із варіативністю освітніх практик перегукується з сучасними підходами до освітнього врядування. У герменевтичній перспективі ці ідеї можуть бути інтерпретовані як рання спроба сформулювати модель освіти, зорієнтовану на баланс між державним регулюванням і суспільною автономією, що є характерним для багатьох європейських освітніх систем другої половини XX – початку XXI століття.

Водночас низка положень концепції А. Волошина потребує критичного осмислення з позицій сучасних ціннісних орієнтирів. Насамперед це стосується ролі релігії в освіті. У межах історичного контексту релігійно-моральний компонент виконував функцію світоглядного ядра виховання та засобу збереження культурної ідентичності. Проте в умовах сучасного секулярного, плюралістичного

й інклюзивного суспільства такі підходи не можуть розглядатися як універсально релевантні. Сучасна педагогічна наука оцінює подібні ідеї крізь призму прав людини, світськості освіти та поваги до культурного й світоглядного різноманіття, що зумовлює необхідність чіткого розмежування між історичним аналізом і нормативними освітніми моделями сьогодення.

Крім того, певні елементи селекційної логіки освітньої системи, запропонованої А. Волошином, можуть викликати дискусії у світлі сучасних уявлень про рівність освітніх можливостей та інклюзію. Хоча в межах його концепції селекція за здібностями розглядалась як інструмент соціальної ефективності та раціонального розподілу освітніх ресурсів, сьогодні такі механізми потребують особливої чутливості до ризиків соціальної нерівності та маргіналізації окремих груп.

З огляду на це праця А. Волошина постає передусім як важлива пам'ятка української педагогічної та державницької думки середини ХХ століття, що відображає інтелектуальні пошуки української педагогічної діаспори в контексті європейських педагогічних і політико-правових дискусій свого часу. Її значущість полягає у фіксації історичного бачення національної школи як інструмента культурного самозбереження та соціальної консолідації, а не в готових рецептах для сучасної освітньої політики.

Таким чином, актуальність ідей А. Волошина доцільно розглядати в аналітичному, а не нормативному вимірі: як джерело для осмислення історичних моделей освітнього мислення, їхніх можливостей та обмежень, а також як підґрунтя для критичного діалогу між минулим і сучасними цінностями освіти.

Висновки. Здійснений аналіз праці А. Волошина «Про шкільне право будучої Української держави» дає підстави стверджувати, що цей текст є цілісним інтелектуальним проєктом національної освіти, створеним у критичний момент світової історії. Реконструкція історичного контексту засвідчила, що авторська візія формувалася як відповідь на кризу тоталітарних освітніх моделей першої половини ХХ століття. Герменевтичний аналіз джерела показав, що концепт

«шкільного права» ґрунтується на поєднанні релігійно-морального імперативу та національної ідеї, які розглядаються автором як підвалини суспільної стійкості й культурної тяглості.

Через критичне зіставлення радянського монополізму у сфері освіти та європейських лаїцистських моделей А. Волошин вибудовує альтернативну концепцію, у якій державне регулювання поєднується з принципами децентралізації, субсидіарності й громадської ініціативи. Запропонована автором освітня вертикаль – від дошкільного виховання до вищої школи – репрезентує системно організовану модель, що передбачає змішане фінансування, диференціацію навчання за здібностями та багаторівневу структуру освітніх інституцій.

Актуальність спадщини А. Волошина в сучасному освітньому дискурсі полягає насамперед в її аналітичному потенціалі: окремі ідеї щодо децентралізації управління освітою, автономії освітніх громад та поєднання державної і суспільної відповідальності мають виразний прогностичний характер. Водночас низка засад запропонованої моделі відображає історичні реалії свого часу й потребує критичного переосмислення з позицій сучасних принципів світськості освіти, інклюзивності та прав людини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розширенні компаративного поля, зокрема в зіставленні концепції «шкільного права» А. Волошина з освітніми проєктами інших представників української педагогічної думки в еміграції, а також із сучасними моделями децентралізації управління освітою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бабина, Т. Г. (2019). Філософська, просвітницька та педагогічна спадщина Августина Волошина. *Modern Science – Moderní věda*, 7, 9–14. <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/16359>
- Бирчак, В. (1924). *Августин Волошин: його життя і діяльність: з нагоди ювілею 50-літніх уродин і 25-літньої праці*. УНІО. <https://web.nlu.org.ua/view.html?id=4>
- Бобела, С. І. (2018). *Соціальне виховання учнівської молоді у педагогічній спадщині Августина Волошина*. [Автореф. дис. канд. пед. наук, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка].
- Вегеш, А., & Вегеш, М. (Упоряд.). (2025). *Августин Волошин – президент Карпатської України: антологія*. РІК-У. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/73008>

- Вегеш, М., & Віднянський, С. (2022). *Августин Волошин* (5-те вид.). РІК-У. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/42687>
- Волошин, А. (1942). *Про шкільне право будучої Української держави*. Друкарня Протекторату Чехія й Морава в Празі. <https://diasporiana.org.ua/politologiya/voloshyn-a-pro-shkilne-pravo-buduchoyi-ukrayinskoyi-derzhavy/>
- Геревич, М. (2021). *Внесок А. І. Волошина у розвиток політичної та філософсько-правничої думки на західноукраїнських землях у першій половині ХХ ст.* [Дис. д-ра філософії, Ужгородський національний університет].
- Квас, О. (2018). Дитиноцентричні погляди та ідеї у педагогічній спадщині Августина Волошина. *Молодь і ринок*, 7, 12–16. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.140366>
- Мишанич, О. (2002). *Життя і творчість Августина Волошина*. Закарпаття.
- Міхно, О. П. (2024). Августин Волошин (1874–1945): від шкільного вчителя до національного лідера (до 150-річчя з дня народження педагога, громадсько-політичного діяча, президента Карпатської України, Героя України). В *Лідерство і обдарованість: сучасний науковий дискурс і освітня практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції* (с. 73–79). Інститут обдарованої дитини НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739732/>
- Міхно, О. П. (2025). Волошин Августин Іванович. В Л. Д. Березівська (Ред.), *Педагоги України (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.): енциклопедичний біографічний словник* (с. 84–85). Твори. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745951/>
- Berezivska, L. (2023). Pedagogical discourse on the new Ukrainian school 1917–1921: using newly gained independence to reach out to the world's ideas after the fall of the Russian Empire. *History of Education*, 52(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2126532>
- Depaepe, M. (2012). *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qdwdd>
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Transl.). Bloomsbury. https://www.google.com.ua/books/edition/Truth_and_Method/SkdMAQAAQB_AJ?hl=ru&gbpv=0
- Mikhno, O. (2023). The Images of the Ukrainian Teachers of the Early 20th Century (after materials of obituaries in pedagogical journals). *History of Education and Children's Literature*, 18(1), 79–94. <https://doi.org/10.48219/1169>
- Neubauer, A. (2024). Trends in Comparative Education in the 21st Century: Research Production and Areas of Interest. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20. <http://doi.org/10.31637/epsir-2024-288>
- Özaşkın-Arslan, A. G., Arslan, R., & Irmak, Ş. (2024). Reconstruction of a pre-service teacher reflection through objective hermeneutics. *Teaching and Teacher Education*, 140, Article 104485. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104485>
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Texas Christian University Press. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PHI/003/Bilddateien/Ricoeur_Interpretation_Theory.pdf
- Stenalt, M. H., & Mathiasen, H. (2024). Towards teaching-sensitive technology: a hermeneutic analysis of higher education teaching. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 17. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00449-2>
- Sukhomlynska, O., & Cockerill, A. (2023). Moral Education as a Constant Factor in the Pedagogical Process: Vasily Sukhomlinsky's Educational and Social Experience. In T. Lovat, R. Toomey, N. Clement, & K. Dally (Eds.), *Second International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 449–469). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24420-9_24

REFERENCES

- Babyna, T. H. (2019). The philosophical, educational and pedagogical legacy of Avhustyn Voloshyn. *Modern Science – Moderní věda*, 7, 9–14. <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/16359> [in Ukrainian].
- Byrchak, V. (1924). *Avhustyn Voloshyn: his life and work: on the occasion of the anniversary of his 50th birthday and 25 years of work*. UNIO. <https://web.nlu.org.ua/view.html?id=4> [in Ukrainian].
- Bobela, S. I. (2018). *Social education of students in the pedagogical heritage of Avhustyn Voloshyn*. (Extended Abstract of Candidate's thesis). Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. [in Ukrainian].
- Vehesh, A., & Vehesh, M. (Comps.). (2025). *Avhustyn Voloshyn – President of Carpathian Ukraine: anthology*. RIK-U. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/73008> [in Ukrainian].
- Vehesh, M., & Vidnianskyi, S. (2022). *Avhustyn Voloshyn* (5th ed.). RIK-U. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/42687> [in Ukrainian].
- Woloschyn, A. (1942). *Über das Schulrecht des künftigen Ukrainischen Staates*. Druckerei des Protektorates Böhmen und Mähren in Prag. <https://diasporiana.org.ua/politologiya/voloshyn-a-pro-shkilne-pravo-buduchoyi-ukrayinskoyi-derzhavy/> [in Ukrainian].
- Herevych, M. (2021). *The contribution of A. I. Voloshyn to the development of political and philosophical and legal thought in Western Ukrainian lands in the first half of the 20th century*. (Doctor's thesis). Uzhhorod National University. [in Ukrainian].
- Kvas, O. (2018). The child's centric views and ideas in the pedagogical heritage of Avgustyn Voloshyn. *Youth & market*, 7, 12–16. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.140366> [in Ukrainian].
- Myshanych, O. (2002). *The life and work of Avhustyn Voloshyn*. Zakarpattia. [in Ukrainian].
- Mikhno, O. P. (2024). Avhustyn Voloshyn (1874–1945): From School Teacher to National Leader (on the 150th anniversary of the birth of the educator, public and political figure, president of Carpathian Ukraine, Hero of Ukraine). In *Leadership and Giftedness: Modern Scientific Discourse and Educational Practice: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Online Conference* (pp. 73–79). Institute of Gifted Children of the NAES of Ukraine. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739732/> [in Ukrainian].
- Mikhno, O. P. (2025). Voloshyn Avhustyn Ivanovych. In L. D. Berezivska (Ed.), *Pedagogues of Ukraine (Second Half of the 19th – Early 21st Centuries): Encyclopaedic Biographical Dictionary* (pp. 84–85). Tvory. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745951/> [in Ukrainian].
- Berezivska, L. (2023). Pedagogical discourse on the new Ukrainian school 1917–1921: using newly gained independence to reach out to the world's ideas after the fall of the Russian Empire. *History of Education*, 52(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2126532>
- Depaepe, M. (2012). *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qdwdd>
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Transl.). Bloomsbury. https://www.google.com.ua/books/edition/Truth_and_Method/SkdMAQAAQB_AJ?hl=ru&gbpv=0
- Mikhno, O. (2023). The Images of the Ukrainian Teachers of the Early 20th Century (after materials of obituaries in pedagogical journals). *History of Education and Children's Literature*, 18(1), 79–94. <https://doi.org/10.48219/1169>
- Neubauer, A. (2024). Trends in Comparative Education in the 21st Century: Research Production and Areas of Interest. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20. <http://doi.org/10.31637/epsir-2024-288>
- Özaşkın-Arslan, A. G., Arslan, R., & Irmak, Ş. (2024). Reconstruction of a pre-service teacher reflection through objective hermeneutics. *Teaching and Teacher Education*, 140, Article 104485. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104485>

- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Texas Christian University Press. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PHI/003/Bilddateien/Ricoeur_Interpretation_Theory.pdf
- Stenalt, M. H., & Mathiasen, H. (2024). Towards teaching-sensitive technology: a hermeneutic analysis of higher education teaching. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 17. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00449-2>
- Sukhomlynska, O., & Cockerill, A. (2023). Moral Education as a Constant Factor in the Pedagogical Process: Vasily Sukhomlinsky's Educational and Social Experience. In T. Lovat, R. Toomey, N. Clement, & K. Dally (Eds.), *Second International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 449–469). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24420-9_24

Oleksandr Mikhno

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Head Researcher of the Department of Pedagogical Source Studies and
Biographistics of the V. Sukhomlynskyi State Scientific
and Educational Library of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-5271-9530
e-mail: amihno@ukr.net

Tetiana Derevianko

Junior Researcher of the Department of Pedagogical Source Studies and
Biographistics of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational
Library of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0003-3980-7584
e-mail: t.derevyanko@ukr.net

**CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE NATIONAL EDUCATION
SYSTEM IN AVHUSTYN VOLOSHYN'S WORK "ON THE SCHOOL LAW
OF THE FUTURE UKRAINIAN STATE" (PRO SHKILNE PRAVO
BUDUCHOI UKRAINSKOI DERZHAVY) (PRAGUE, 1942)**

Abstract. *The article provides a historical and pedagogical analysis of A. Voloshyn's work 'Pro shkilne pravo buduchoi Ukrainskoi derzhavy' / 'On the School Law of the Future Ukrainian State' (Prague, 1942) and reconstructs the historical and intellectual context of its creation. It is proved that this work is not of an applied but of a program-normative nature and represents a comprehensive project of the national education system oriented toward the needs of the future state structure. A hermeneutic reading of the source made it possible to reveal the internal logic of the School Law concept and to*

systematize its basic principles. It is shown that the core of A. Voloshyn's educational model is a combination of religious and moral upbringing, the national idea, and the principles of freedom and subsidiarity in educational management.

In the course of comparative analysis, it was established that A. Voloshyn's reference to the educational models of different countries primarily performs an argumentative function. The criticism of Soviet, secularist, and overly centralized education systems is used to justify his own concept directed against state monopoly and ideological coercion. At the same time, this criticism has scientific value as historical evidence of the search for alternatives to totalitarian models of schooling organization in the mid-twentieth century.

The reconstruction of the structural and functional model of the national school system showed that A. Voloshyn proposes a consistent educational vertical – from pre-school education to higher school – combined with differentiation by ability, a mixed system of financing, and decentralized management. Certain organizational elements of this model, particularly the principles of decentralization, public participation in educational management, and orientation toward practical training, can be considered as a subject of analytical reflection in contemporary educational discussions.

At the same time, the research results confirm that the general conceptual framework of A. Voloshyn's School Law cannot be directly transferred into the modern educational context without critical reimagining. The dominance of the religious and moral component and the selection logic of educational organization reflect the values and perceptions of their time and should be evaluated through the prism of modern principles of secularism, inclusiveness, and human rights. It is concluded that A. Voloshyn's work is an important monument of Ukrainian pedagogical and state-building thought of the mid-twentieth century. Its scientific significance lies not in offering ready-made solutions for twenty-first-century educational policy, but in deepening the understanding of historical models of national educational thinking, their internal logic, potential, and limitations in the context of modern challenges.

Keywords: *Avhustyn Voloshyn, history of education, School Law, Ukrainian pedagogical diasporiana, pedagogical biography, educational policy.*

Вікторія Раїнчук,
аспірантка кафедри загальної
педагогіки та педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу
«Ужгородський національний університет»,
м. Ужгород, Україна
ORCID: 0000-0003-0124-4798
e-mail: viktoriia.rainchuk@uzhnu.edu.ua

Магдалина Опачко,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу
«Ужгородський національний університет»,
м. Ужгород, Україна
ORCID: 0000-0002-1985-8053
e-mail: magdalena.opachko@uzhnu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНЕ ЛІДЕРСТВО ТА МЕНЕДЖМЕНТ ЗМІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗАКАРПАТТЯ

***Анотація.** У сучасних умовах розвитку вищої освіти, коли заклади стикаються з глобалізаційними процесами, цифровою трансформацією, соціальною нерівністю та зростаючою потребою в педагогічних інноваціях, питання лідерства й управління змінами набувають особливої актуальності. Вища школа Закарпаття, що функціонує в унікальному соціокультурному та прикордонному просторі, є прикладом того, як поєднання педагогічного лідерства та ефективного менеджменту змін може стати рушійною силою модернізації освітньої системи. Педагогічне лідерство спрямоване на формування академічної культури, орієнтованої на якісне навчання, професійний розвиток викладачів та створення інноваційного освітнього середовища. У свою чергу, менеджмент змін забезпечує стратегічне планування, організацію ресурсів та адаптацію освітніх інституцій до викликів XXI століття, що включають як внутрішні трансформації університетів, так і інтеграцію у європейський освітній простір.*

Дослідження засвідчують, що поєднання педагогічного лідерства й інструментів менеджменту змін сприяє підвищенню якості освіти, формуванню інноваційних практик викладання, розвитку цифрових компетентностей та створенню інклюзивного освітнього середовища. У контексті Закарпаття особливого значення набуває подолання освітніх

дисбалансів, оптимізація управлінських процесів у вищих навчальних закладах та забезпечення їхньої конкурентоспроможності на національному й міжнародному рівнях. Поєднання стратегій лідерства й управління змінами дозволяє університетам регіону формувати ефективну модель розвитку, що базується на принципах академічної автономії, відповідальності, партнерства та безперервного вдосконалення.

Отже, педагогічне лідерство та менеджмент змін у системі вищої школи Закарпаття постають не лише як інструменти управління, а як концептуальні засади модернізації, здатні забезпечити сталий розвиток освіти, підвищення її якості та інтеграцію у європейський освітній простір.

Ключові слова: педагогічне лідерство, менеджмент змін, вища школа, інноваційний розвиток, цифрова трансформація, освітні практики, Закарпаття.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах розвитку вищої освіти, з огляду на складні виклики XXI століття, такі як соціальна нерівність, цифрова трансформація, потреба в педагогічних інноваціях та прагнення до підвищення якості освіти, роль керівництва закладів вищої освіти набуває стратегічного значення як каталізатора інституційних змін (Datnow, 2014). Водночас ефективність цих змін значною мірою залежить не лише від педагогічного лідерства, але й від менеджменту освітніх процесів, здатного організовувати, координувати та оптимізувати ресурси університету для реалізації стратегічних цілей (Ryan, 2016).

Педагогічне лідерство концентрується на підвищенні якості викладання, ефективності навчання студентів та професійному розвитку викладачів. На відміну від адміністративного або операційного лідерства, педагогічне лідерство спрямоване на формування академічної культури, орієнтованої на навчання, та підтримку безперервного розвитку освітніх практик. Менеджмент змін у цьому контексті забезпечує системний підхід до впровадження інновацій, координації освітніх процесів, розвитку людського капіталу та використання цифрових технологій (Llorent-Bedmar, 2017). Педагогічні та управлінські лідери виступають посередниками між освітньою політикою,

навчальною діяльністю та потребами студентів, створюючи умови для колегіальної співпраці, інноваційного навчання та прийняття рішень на основі даних.

Дослідження демонструють, що поєднання педагогічного лідерства та менеджменту змін має прямий вплив на академічні досягнення студентів, професійний розвиток викладачів, формування позитивного освітнього клімату та розвиток стратегічних компетенцій університету (Коновальчук, 2021; Leithwood, 2020). Особливо значущим є цей вплив у регіонах із обмеженими ресурсами, де він сприяє зменшенню освітніх нерівностей, підтримує інклюзивне навчання та забезпечує стійку інтеграцію університетів у міжнародний освітній простір. На Закарпатті педагогічне лідерство та менеджмент змін стають інструментами модернізації управлінських практик, цифрової трансформації навчальних процесів та підвищення конкурентоспроможності регіональної вищої освіти.

Отже, формування ефективного педагогічного лідерства у поєднанні з менеджментом змін у вищих навчальних закладах Закарпаття є необхідною умовою забезпечення інноваційного розвитку освіти, підвищення якості навчання, зміцнення професійного потенціалу викладачів та створення академічної екосистеми, здатної адекватно реагувати на сучасні соціальні та освітні виклики.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика педагогічного лідерства та освітнього менеджменту широко представлена у сучасних наукових дослідженнях, де наголошується на їхньому впливі на якість освітнього процесу та інституційну стійкість університетів. Серед провідних наукових підходів до дослідження лідерства в освіті як багаторівневого феномену виділяють актор-мережеву теорію, дискурсивний інституціоналізм Schmidt (2008), теорію екологічних систем та концепцію рефракції (Goodson, 2017; Schmidt, 2008). Ці підходи розглядають лідерство як посередницьку діяльність між різними рівнями та акторами, проте не завжди враховують педагогічний вимір управління. Водночас саме педагогічне лідерство, за

результатами сучасних досліджень Hallinger (2016) та Leithwood (2021) (Hallinger, 2016; Leithwood, 2021), виявляється ключовим чинником підвищення якості освіти та професіоналізації викладацького складу.

Окрему увагу дослідники приділяють освітньому менеджменту в умовах глобалізації, цифрової трансформації та інтеграції до Європейського освітнього простору. За М. Фулланом (Fullan, 2016), успішне управління змінами передбачає поєднання інноваційної освітньої політики та ефективної організаційної культури. Українські науковці (Безлюдна, 2020) наголошують на необхідності впровадження стратегічного планування, розвитку академічної доброчесності, модернізації управлінських структур та диверсифікації джерел фінансування. У свою чергу, міжнародні дослідження (Clark, 2011; Altbach, 2007) підкреслюють роль університетів як відкритих інноваційних систем, інтегрованих у глобальні науково-освітні мережі.

Важливим напрямом сучасних наукових досліджень є цифровізація освітнього процесу, яка сприяє прозорості управління, підвищує доступність і персоналізацію навчання та формує нову парадигму університетського менеджменту (European Commission, 2020). Особливе значення цифрова трансформація має для регіонів прикордоння, зокрема Закарпаття, де університети виступають каталізаторами регіонального розвитку та інтеграції до європейського освітнього простору.

Метою статті є комплексний аналіз ролі педагогічного лідерства та менеджменту змін у системі вищої школи Закарпаття в умовах глобалізаційних та регіональних викликів.

Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких **завдань**:

- зробити аналіз наукових підходів до розуміння педагогічного лідерства та освітнього менеджменту;
- визначити особливості їхнього прояву у вищій школі Закарпаття;
- окреслити роль цифровізації та інноваційних управлінських практик у підвищенні ефективності освітнього процесу;

- розробити концептуальні орієнтири для інтеграції університетів регіону в європейський освітній простір.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах розвитку вищої освіти поняття менеджмент змін набуває особливої ваги, адже університети Закарпаття функціонують на перетині глобальних і локальних викликів. Менеджмент у класичному розумінні трактується як здатність досягати поставлених цілей, використовуючи ресурси, знання та мотивацію учасників освітнього процесу (Мескон, 1992). Проте у сфері вищої школи цей термін набуває додаткового змістового навантаження, адже поєднує традиційні управлінські функції (планування, організація, контроль) з оцінкою результативності освітньої діяльності.

Особливу роль у цьому контексті відіграє педагогічне лідерство, яке орієнтоване не лише на управління, а й на формування освітньої культури, підтримку професійного розвитку викладачів, створення умов для інноваційного навчання (Hallinger, 2016; Leithwood, 2021). На відміну від адміністративного управління, педагогічне лідерство зосереджується на взаємодії, співпраці та рефлексивному управлінні, що відповідає сучасній парадигмі «суб’єкт – суб’єкт» у вищій освіті (Карплюк, 2016).

Університети Закарпаття, що розташовані у прикордонному регіоні, перебувають у ситуації підвищених вимог: необхідність інтеграції до європейського освітнього простору, цифровізація управлінських та навчальних процесів, подолання соціально-економічних нерівностей. У цьому контексті менеджмент змін передбачає поєднання стратегічного бачення та педагогічного лідерства, що забезпечує:

- розвиток інноваційних освітніх програм;
- створення інклюзивного академічного середовища;
- підвищення конкурентоспроможності регіональних університетів;
- оптимізацію інформаційних потоків через впровадження інформаційно-педагогічного менеджменту (Карплюк, 2016).

Отже, педагогічне лідерство та менеджмент змін у системі вищої школи Закарпаття виступають як взаємодоповнюючі категорії: перше зосереджене на якості освітнього процесу, друге – на трансформації управлінських практик. Їхнє поєднання формує цілісну модель університетського розвитку, здатну відповідати сучасним викликам та забезпечувати сталий поступ у майбутньому (табл. 1).

Таблиця 1.

**Педагогічне лідерство та менеджмент змін у системі вищої школи
Закарпаття**

Критерій	Педагогічне лідерство	Менеджмент змін
Основний акцент	Якість викладання, навчання та професійний розвиток викладачів	Стратегічна трансформація управління університетами
Характер взаємодії	Суб'єкт–суб'єкт, співпраця, рефлексивне управління	Системне управління, орієнтоване на результат
Інструменти	Спостереження за навчальним процесом, педагогічний зворотний зв'язок, колаборація	Планування, організація, контроль, інформаційно-аналітичні системи
Очікувані результати	Покращення академічних досягнень, інклюзивність, позитивний освітній клімат	Інноваційні програми, цифровізація процесів, інтеграція в європейський простір
Регіональний аспект (Закарпаття)	Підвищення якості підготовки студентів, розвиток викладацького потенціалу	Подолання освітніх нерівностей, модернізація університетів регіону

У таблиці представлено системні відмінності та точки дотику між педагогічним лідерством і менеджментом змін, які у своїй єдності формують основу стратегічного розвитку університетів Закарпаття. Важливо підкреслити, що саме їхнє взаємне доповнення дозволяє поєднати академічну якість із управлінською ефективністю. Це створює умови для інтеграції регіональних університетів у європейський освітній простір, сприяє модернізації освітніх практик і водночас забезпечує інклюзивність та доступність вищої освіти.

Розвиток педагогічного лідерства та менеджменту змін у системі вищої школи Закарпаття відбувається у тісному взаємозв'язку з процесами цифрової трансформації. Цифровізація для прикордонних територій, зокрема Закарпаття, – це не лише технологічне оновлення, а й масштабна управлінська реформа, що

безпосередньо впливає на освітню сферу. Вона змінює традиційні підходи до прийняття управлінських рішень, формує прозорі та демократичні моделі менеджменту, посилює взаємодію між владними структурами, університетами, бізнесом та громадянським суспільством. У цьому контексті педагогічне лідерство набуває нового виміру: воно поєднує класичні освітні функції із здатністю інтегрувати цифрові інновації у навчальний процес, забезпечуючи тим самим конкурентоспроможність студентів та викладачів на глобальному ринку праці.

У науковому дискурсі ці процеси визначаються концептами «smart region» та «digital governance», які розглядають регіон як інтегровану цифрову екосистему. Для Закарпаття, що має транскордонне розташування, культурну різноманітність та активні євроінтеграційні зв'язки, такий підхід є не лише викликом, а й стратегічною можливістю. Саме університети, зокрема Ужгородський національний університет, стають ключовими центрами інновацій, які інтегрують педагогічне лідерство з менеджментом змін у цифровому середовищі.

Важливо підкреслити, що цифровізація у Закарпатті охоплює декілька рівнів. По-перше, вона сприяє розвитку транскордонних освітніх платформ і спільних науково-дослідних проєктів, що зміцнюють позиції регіону в європейському освітньому просторі. По-друге, цифрова трансформація створює інституційні передумови для демократизації університетського управління, посилюючи залучення студентів, викладачів та місцевих громад до процесів прийняття рішень. По-третє, вона забезпечує модернізацію освітнього процесу шляхом використання електронних платформ (Moodle, Zoom, Google Meet), гібридних форм навчання та інструментів академічної мобільності.

Менеджмент змін у закладах вищої освіти Закарпаття проявляється у здатності поєднати державну політику цифровізації з локальними ініціативами. Наприклад, УжНУ не лише впроваджує електронний документообіг і цифрові освітні ресурси, а й стає регіональним майданчиком для формування цифрових компетентностей у представників бізнесу та органів місцевого самоврядування.

У такий спосіб педагогічне лідерство, що орієнтується на якість освітнього процесу, трансформується у багатовимірну управлінську практику, яка охоплює як внутрішні академічні процеси, так і зовнішню взаємодію університетів із регіональним середовищем.

З іншого боку, цифровізація виявляє низку системних викликів: нерівномірність доступу до інтернету в гірських районах, відмінності у рівнях цифрової грамотності різних груп населення, недостатня інтеграція регіональних програм у європейський цифровий простір. Вирішення цих проблем потребує поєднання педагогічного лідерства (через освітні інновації та розвиток компетентностей) із менеджментом змін (через управлінські рішення, стратегічне планування та залучення ресурсів).

Унікальність розвитку вищої освіти Закарпаття визначається особливими умовами інтеграції регіону до європейського освітнього простору. Прикордонне розташування, наявність багатонаціонального середовища та традиційна орієнтація університетів на міжнародну співпрацю створюють передумови для апробації інноваційних моделей управління, що поєднують педагогічне лідерство та менеджмент змін. З одного боку, педагогічне лідерство орієнтоване на якість викладання, професійний розвиток викладачів і формування інклюзивного освітнього середовища. З іншого боку, менеджмент змін дозволяє забезпечити стратегічну трансформацію університетського управління, модернізацію інфраструктури та цифровізацію освітніх процесів. Їхнє поєднання є ключовим чинником підвищення конкурентоспроможності вищої школи регіону в умовах інтеграції до Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА).

Таблиця 2.

Вплив інтеграції до європейського освітнього простору на розвиток вищої школи Закарпаття та управління нею

Сфера впливу	Позитивні результати інтеграції	Проблеми та виклики	Управлінські наслідки
Освітні програми та стандарти	Гармонізація навчальних планів із європейськими; впровадження	Недостатня адаптація деяких спеціальностей до	Потреба в гнучкому оновленні програм, створенні механізмів їх

	компетентнісного підходу; зростання якості освітніх послуг	вимог ринку праці ЄС	постійної модернізації
Міжнародна співпраця	Активізація академічної мобільності (Erasmus+, подвійні дипломи); зростання партнерств із європейськими університетами	Низький рівень фінансування мобільності; мовний бар'єр для студентів і викладачів	Необхідність інституційної підтримки міжнародних проєктів, створення центрів міжнародної освіти
Фінансово-економічна сфера	Доступ до грантів ЄС; підвищення інвестиційної привабливості університетів	Залежність від зовнішнього фінансування; нерівний доступ закладів різного масштабу до програм підтримки	Формування системи фінансового планування, орієнтованої на диверсифікацію джерел
Соціальний вимір	Розширення доступу до європейських соціальних та освітніх програм; підвищення привабливості освіти в регіоні	Загострення проблеми «відтоку мізків» серед студентів і молодих науковців	Розробка програм підтримки молодих фахівців, створення умов для їхнього працевлаштування в регіоні
Управлінська система	Поширення європейських принципів університетської автономії, прозорості та підзвітності	Наявність бюрократичних бар'єрів; недостатня цифровізація управління	Впровадження сучасних моделей освітнього менеджменту, електронного врядування, стратегічного планування

Результати інтеграційних процесів показують, що вищі навчальні заклади Закарпаття поступово переходять до європейських стандартів університетської автономії, якості освіти та прозорості управління. Водночас залишаються проблеми, пов'язані з фінансовою нестабільністю, відтоком кадрів і нерівномірністю модернізації між різними університетами. У цьому контексті особливої ваги набуває поєднання педагогічного лідерства та менеджменту змін: перше спрямоване на підвищення академічної якості й розвиток освітньої культури, друге – на формування стратегічних інструментів управління, цифрову трансформацію та розбудову міжнародного партнерства. Саме така синергія здатна забезпечити системну інтеграцію вищої освіти Закарпаття до європейського освітнього простору та створити передумови для її інноваційного розвитку (Шоробура, 2015).

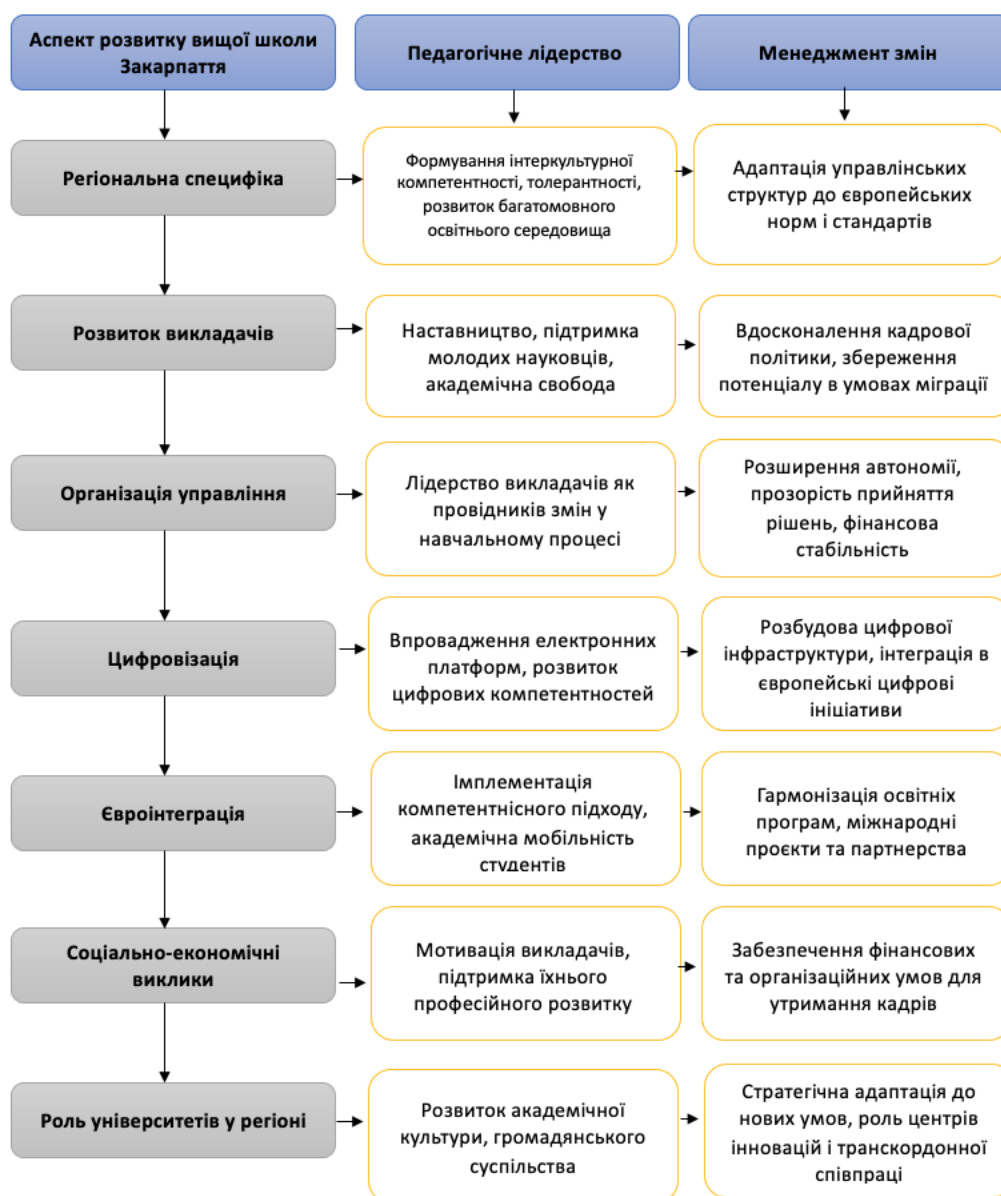


Рис. 1. Аспекти розвитку вищої школи Закарпаття

Джерело: створено автором

У системі вищої школи Закарпаття педагогічне лідерство та менеджмент змін формують взаємопов'язану модель розвитку, яка поєднує гуманістичний підхід до освітнього процесу з інноваційними управлінськими стратегіями. Педагогічне лідерство зосереджене на ролі викладача як наставника, організатора та провідника освітніх змін, тоді як менеджмент змін орієнтується на стратегічну трансформацію університетського середовища в умовах сучасних викликів. Для систематизації цих категорій запропоновано схему, що дозволяє простежити, як у

ключових аспектах розвитку вищої освіти поєднуються функції педагогічного лідерства та інструменти управління змінами (рис. 1).

Отже, педагогічне лідерство та менеджмент змін у системі вищої школи Закарпаття варто розглядати як взаємодоповнюючі напрями. Перше спрямоване на формування якісного освітнього середовища, розвиток професійних і особистісних якостей викладачів та студентів, тоді як друге забезпечує ефективну організацію, трансформацію та адаптацію університетів до нових соціально-економічних та культурних умов. Їхнє поєднання створює цілісну модель університетського розвитку, здатну інтегруватися в європейський освітній простір та водночас зберігати регіональну самобутність.

Висновки. В сучасних умовах розвитку вищої освіти Закарпаття менеджмент змін набуває особливої ваги. Університети регіону функціонують на перетині глобальних та локальних викликів, що потребує здатності адаптуватися до нових соціально-економічних, культурних і технологічних умов. Менеджмент змін у вищій школі поєднує традиційні управлінські функції – планування, організацію, контроль – із оцінкою результативності освітньої діяльності та стратегічним баченням розвитку закладів освіти.

Особливу роль у цьому процесі відіграє педагогічне лідерство, орієнтоване на підвищення якості викладання, професійного розвитку викладачів і формування інклюзивного навчального середовища. На відміну від адміністративного управління, педагогічне лідерство зосереджується на взаємодії, співпраці та рефлексивному підході до організації освітнього процесу. Воно забезпечує розвиток академічної культури, підтримку інноваційного навчання та адаптацію викладачів і студентів до сучасних освітніх вимог.

Поєднання педагогічного лідерства з менеджментом змін формує цілісну модель розвитку університетів Закарпаття. Таке поєднання дозволяє одночасно забезпечити високу якість освітнього процесу та ефективну стратегічну трансформацію управлінських практик. Воно сприяє модернізації освітніх програм, цифровій трансформації університетів та інтеграції закладів освіти у

європейський освітній простір, водночас зберігаючи регіональні особливості та культурну самобутність.

Цифровізація та євроінтеграційні процеси виступають додатковим стимулом для розвитку університетів Закарпаття. Вони дозволяють створювати транскордонні освітні платформи, забезпечувати демократизацію управління, інтегрувати локальні ініціативи з міжнародними проєктами та державними програмами. Це сприяє підвищенню конкурентоспроможності студентів і викладачів на глобальному ринку праці та зміцнює позиції регіональних університетів у Європейському освітньому просторі.

Отже, педагогічне лідерство та менеджмент змін виступають взаємодоповнюючими напрямками розвитку вищої школи Закарпаття. Перше забезпечує формування якісного, інноваційного та інклюзивного освітнього середовища, друге – ефективну організацію та стратегічну трансформацію університетів. Їхня синергія створює модель університетського розвитку, здатну відповідати сучасним викликам, підтримувати сталий поступ і інтегрувати регіональні заклади в європейський освітній простір.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ефективності інтеграції педагогічного лідерства та менеджменту змін у цифровому середовищі університетів Закарпаття та оцінку їхнього впливу на академічні результати й конкурентоспроможність регіональної вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Безлюдна, Н. В., Бойченко, В. В., Бялик, О. В., Гагарін, М. І., Дудник, Н. В., Кірдан, О. Л., Коберник, О. М., Котловий, С. А., Кудла, М. В., Прищепа, С. М., Стеценко, Н. М., Ткачук, Л. В., Ткачук, М. М. (2020). *Управління закладами освіти: теорія, історія, практика : колективна монографія* (за заг. ред. О. Л. Кірдан). Візаві. https://eprints.zu.edu.ua/32275/1/візаві_текст_2020%20BI3ABI.pdf
- Карплюк, С. О. (2016). Педагогічний менеджмент вищої школи на засадах ІКТ. *Науковий пошук молодих дослідників: збірник наукових праць студентів, магістрантів та викладачів*, 9, 182–185. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. <https://eprints.zu.edu.ua/21399/>
- Карплюк, С. О. (2016, 15 грудня). Інформаційно-педагогічний менеджмент у контексті управління процесом навчання студентів фізико-математичних спеціальностей. У О. М. Спірін (ред.), *Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь-2016»* (с. 30-33). Інститут

- інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707095/>
- Коновальчук, І. (2014). *Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах*: монографія. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
https://eprints.zu.edu.ua/28496/1/Моно_Коновальчук_8чрв2015.pdf
- Мескон, М., Альберт, М., & Хедоурі, Ф. (1992). *Основи менеджменту*. Освіта.
- Шоробура, І. М., Долинський, Є. В., & Долинська, О. О. (2015). *Менеджмент вищої освіти*: навч. посіб. Хмельницький: ПП Заколотний М. І.
- Altbach, P., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305.
<https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Clark, B. (2011). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press. <https://www.amazon.com/Higher-Education-System-Campus-368/dp/0520058925>
- Datnow, A., & Park, V. (2014). *Data-driven leadership*. Jossey-Bass Leadership Library in Education.
- European Commission. (2020, November 27). *Association implementation report on Ukraine: Joint staff working document (SWD(2020) 329 final)*.
[https://eeas.europa.eu/sites/default/files/2020_ukraine_association_implementation_report_f](https://eeas.europa.eu/sites/default/files/2020_ukraine_association_implementation_report_final.pdf)
[inal.pdf](https://eeas.europa.eu/sites/default/files/2020_ukraine_association_implementation_report_final.pdf)
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3088134>
- Goodson, I., & Rudd, P. (2017). *Negotiating neoliberal education*. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-854-9_1
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1). <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, 11(8), 377. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Seven strong claims about successful school leadership*.
https://www.researchgate.net/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Successful_School_Leadership
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgad, V., & Navarro-Granados, M. (2017). School leadership in disadvantaged contexts in Spain: Obstacles and improvements. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1). <https://doi.org/10.1177/174114321772808>
- Ryan, J. (2016). Strategic activism, educational leadership and social justice. *International Journal of Leadership in Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1096077>
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale* [Doctoral dissertation, University of Maryland].

REFERENCES

- Bezliudna, N. V., Boichenko, V. V., Bialyk, O. V., Haharin, M. I., Dudnyk, N. V., Kirdan, O. L., Kobernyk, O. M., Kotlovyyi, S. A., Kudla, M. V., Pryshchepa, S. M., Stetsenko, N. M., Tkachuk, L. V., Tkachuk, M. M. (2020). *Upravlinnia zakladamy osvity: teoriia, istoriia, praktyka: kolektyvna monografiia* (edited by O. L. Kirdan). Vizavi.
https://eprints.zu.edu.ua/32275/1/ВІЗАВІ_ТЕКСТ_2020%20BI3ABI.pdf [in Ukrainian].
- Karpliuk, S. O. (2016). Pedahohichniy menedzhment vyshchoi shkoly na zasadakh IKT. *Naukovyi poshuk molodykh doslidnykiv: zbirnyk naukovykh prats studentiv, mahistrantiv ta vykladachiv*, 9, 182–185. Vydavnytstvo ZhDU ім. І. Франка.
<https://eprints.zu.edu.ua/21399/> [in Ukrainian].

- Karpliuk, S. O. (2016, December 16). Informatsiino-pedahohichnyi menedzhment u konteksti upravlinnia protsesom navchannia studentiv fizyko-matematychnykh spetsialnostei. In O. M. Spirin (ed.), *Zbirnyk materialiv IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh "Naukova molod-2016"* (pp. 30-33). Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707095/> [in Ukrainian].
- Konovalchuk, I. (2014). Teoriia i tekhnolohiia realizatsii innovatsii u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: monohrafiia. Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franka. https://eprints.zu.edu.ua/28496/1/Моно_Коновальчук_8чрв2015.pdf [in Ukrainian].
- Meskon, M., Albert, M., & Hedouri, F. (1992). *Osnovy menedzhmentu*. Osvita. [in Ukrainian].
- Shorobura, I. M., Dolynskyi, Ye. V., & Dolynska, O. O. (2015). *Menedzhment vyshchoi osvity: navch. posib*. Khmelnytskyi: PP Zakolodnyi M. I. [in Ukrainian].
- Altbach, P., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Clark, B. (2011). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press. <https://www.amazon.com/Higher-Education-System-Campus-368/dp/0520058925>
- Datnow, A., & Park, V. (2014). *Data-driven leadership*. Jossey-Bass Leadership Library in Education.
- European Commission. (2020, November 27). *Association implementation report on Ukraine: Joint staff working document (SWD(2020) 329 final)*. https://eeas.europa.eu/sites/default/files/2020_ukraine_association_implementation_report_final.pdf
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3088134>
- Goodson, I., & Rudd, P. (2017). *Negotiating neoliberal education*. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-854-9_1
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1). <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, 11(8), 377. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership. https://www.researchgate.net/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Successful_School_Leadership
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgad, V., & Navarro-Granados, M. (2017). School leadership in disadvantaged contexts in Spain: Obstacles and improvements. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1). <https://doi.org/10.1177/174114321772808>
- Ryan, J. (2016). Strategic activism, educational leadership and social justice. *International Journal of Leadership in Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1096077>
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale* [Doctoral dissertation, University of Maryland].

Viktoriia Rainchuk

PhD Student of the Department of General Pedagogy and
High School Pedagogy
State University, Uzhhorod National University
Uzhhorod, Ukraine.

ORCID: 0000-0003-0124-4798

e-mail: viktoriia.rainchuk@uzhnu.edu.ua

Magdalyna Opachko

Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
professor of the Department of General Pedagogy and

High School Pedagogy

State University, Uzhhorod National University

ORCID: 0000-0002-1985-8053

e-mail: [magdalena.opachko@uzhnu.edu.ua](mailto:magdalen.opachko@uzhnu.edu.ua)

PEDAGOGICAL LEADERSHIP AND CHANGE MANAGEMENT IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF ZAKARPATTIA

Abstract. *In the modern context of higher education development, when institutions face globalization, digital transformation, social inequality, and an increasing demand for pedagogical innovation, the issues of leadership and change management acquire particular significance. The higher education system of Zakarpattia, functioning within a unique socio-cultural and cross-border space, serves as an example of how the combination of pedagogical leadership and effective change management can become a driving force for educational modernization. Pedagogical leadership is aimed at fostering an academic culture oriented toward high-quality teaching, continuous professional development of educators, and the creation of an innovative learning environment. In turn, change management provides strategic planning, resource organization, and institutional adaptation to the challenges of the 21st century, which include both internal university transformations and integration into the European Higher Education Area.*

Research findings indicate that the synergy of pedagogical leadership and change management contributes to improving educational quality, developing innovative teaching practices, strengthening digital competencies, and building inclusive learning environments. In the context of Zakarpattia, particular importance is attached to overcoming educational disparities, optimizing university governance, and ensuring institutional competitiveness at the national and international levels. The integration of leadership strategies and change management tools enables regional universities to develop effective models of growth based on the principles of academic autonomy, accountability, partnership, and continuous improvement.

Thus, pedagogical leadership and change management in the higher education system of Zakarpattia should be understood not only as instruments of governance but also as conceptual foundations of modernization capable of ensuring sustainable educational development, quality enhancement, and integration into the European educational space.

Keywords: *pedagogical leadership, change management, higher education, innovative development, digital transformation, educational practices, Zakarpattia.*

Микола Прищак

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філософії та гуманітарних наук
Вінницького національного технічного університету,
м. Вінниця, Україна,
ORCID: 0000-0002-7237-5464,
e-mail: m_pryschak@ukr.net

**КОНЦЕПТ «КОМУНІКАТИВНІСТЬ»:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ**

***Анотація.** В статті досліджено дискурс явища та поняття «комунікація» та визначено системотворчий (методологічний) концепт комунікативно-освітньої сфери розвитку особистості та комунікативного буття особистості загалом. Ним є явище та поняття «комунікативність».*

Доведено, що поняття «комунікативність» є методологічною основою означення педагогічної комунікативності. Педагогічна комунікативність – актуалізація в освітньому (педагогічному) процесі комунікативної свідомості, комунікативного спів-буття та комунікативної взаємодії як педагогічної системи «Я – Інший», на основі якої «учень» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість (суб'єктність). Інші актуалізуються в «учителеві», «книзі», «змісті освіти», «природі», «суспільстві», «культурі», «інших учнях», «батьках», «комп'ютері», «космосі», «божестві» та ін.

«Комунікативність» є також системотворчим концептом комунікативного підходу в освіті. Комунікативний підхід в освіті – універсальна ідея, яка визначає, розкриває, актуалізує комунікативність як онтологічну, аксіологічну, телеологічну основу розвитку особистості та методологічну основу освіти. Методологічно-гносеологічною суттю комунікативного підходу в освіті є розгляд освітніх явищ через призму поняття педагогічної комунікативності, яке поєднує, «знімає» інші комунікативні явища та поняття педагогіки: спілкування, діалог, взаємодія, комунікація, співробітництво, партнерство, взаємини, такт, толерантність та ін.

На основі проведеного дослідження явища та поняття «комунікативність» як системотворчого концепту комунікативного підходу в освіті, визначено ключові характеристики та принципи комунікативного підходу як методологічної основи освіти.

Ключові слова: освіта, педагогіка, педагогічна думка, спілкування, взаємодія, комунікація, комунікативність, комунікативний підхід, Україна.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Концепція нової української школи (ухвалена рішенням колегії МОН 27.10.2016) базується на засадах «педагогіки партнерства», в основі якої лежить багатостороння комунікація, спілкування, діалог, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, покликаними змінити односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень». Такий підхід потребує посилення ролі комунікативності як методологічної основи освіти.

Проведене нами в попередніх працях історико-педагогічне дослідження генези комунікативних ідей в педагогічній думці України другої пол. XX – поч. XXI ст. засвідчує наявність процесу посилення ролі комунікативних засад педагогіки та освіти загалом (Прищак, 2022; 2023; 2024).

Період з початку XXI ст. можемо визначити як етап «комунікативного прориву» в педагогіці та освіті. Якісно цей «прорив» визначається такими характеристиками:

По-перше, це зміна поглядів на означення (сутність, зміст) комунікативності в освіті. Так, комунікативно-педагогічні концепти «взаємини», «такт», «спілкування», «взаємодія», «комунікація», «комунікативність», набувають інших сутнісних, аксіологічних, змістовних та телеологічних форм, які відмінні від означення їх в радянській педагогіці. Зокрема, посилення обумовленості цих концептів явищами і поняттями «свобода», «суб'єктність», «демократія», «гуманізм», «плюралізм», «діалог», «духовність», «смысл», «цінність», «толерантність», «співробітництво», «партнерство» та ін.

По-друге, відбувається активний пошук системотворчого методологічного концепту (поняття) комунікативного підходу в освіті.

По-третє, проходить процес становлення комунікативного підходу в

освіті.

Розробка теорії комунікативного підходу в освіті потребує попереднього визначення системотворчого концепту комунікативного підходу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. З початку XXI ст. в педагогічній думці України відбувається активний дискурс системотворчого концепту комунікативних засад педагогіки та освіти. Роль «педагогічного спілкування» як системотворчого концепту комунікативно-педагогічних явищ досліджували І. Булах (2002), І. Зязюн (2004), З. Ковальчук (2014), С. Коломійченко (2010), М. Коць (2006), В. Мазяр (2013) та ін. Акцент на домінантній ролі в освітньому процесі «педагогічної взаємодії» робили С. Барда (2021), Л. Велитченко (2006), В. Кручек (2012), О. Матвієнко (2010), М. Томашевська (2020) та ін. На дослідженні «педагогічної комунікації» як важливого чинника комунікативного підходу зосереджували увагу Н. Бутенко (2006), Н. Волкова (2006), С. Мусатов (2008; 2012), М. Прищак (2010), О. Фенцик (2018), О. Шкуренко (2016), Г. Яценко (2008) та ін.

Значний вплив на комунікативний дискурс в освіті мають комунікативні ідеї викладені в працях: Ogienko, 2016; Isaieva, Leshchenko, & Sulaieva, 2019; Ciuchi, 2019; Berezenko, Cherkhava, & Musiienko, 2022; Mykytenko, Fedorchuk, Ivasyuta, Hrynya, & Kotlovskyi, 2022).

Окремі аспекти питання комунікативних засад педагогіки та освіти досліджували: Л. Березівська (реформування освіти) (2020; 2022), О. Савченко (реформування змісту шкільної освіти) (2009), Н. Хміль (розвиток засобів наукової комунікації як складника педагогічної науки) (2009) та ін.

Важливим методологічним чинником досліджень комунікативних засад освіти є наукові пошуки зарубіжних вчених (К.-О. Апель, Д. Бьолер, Ю. Хабермас та ін.), (Єрмоленко, 1999), ідеї гуманістичної психології та педагогіки К. Роджерса (2001) та ін., філософсько-педагогічні ідеї О. Больнова (1996).

Питання системотворчого концепту комунікативних засад педагогіки та освіти (комунікативного підходу в освіті) розглядаються переважно в контексті

дослідження інших педагогічних та освітніх проблем.

Отже, системотворчий концепт (поняття) комунікативного підходу в освіті у педагогічній думці України не визначено.

Мета та завдання статті. Означення та аналіз комунікативності як системотворчого концепту комунікативного підходу в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження дискурсу системотворчого концепту (поняття) комунікативного підходу в освіті засвідчує складність та суперечливість цього процесу. Причиною є невизначеність понять «спілкування» («педагогічне спілкування»), «взаємодія» («педагогічна взаємодія») та «комунікація» («педагогічна комунікація»), особливо в контексті їх співвідношення, та те, що ці поняття визначають різні аспекти (сфери) комунікативного буття особистості (Прищак, 2024).

Проведене дослідження дискурсу показує, що жодне з цих понять не може претендувати на роль системотворчого. Потрібне поняття, яке б синтетично поєднувало в собі поняття «спілкування», «взаємодія» та «комунікація» і було загальним для них.

У сучасній українській педагогічній думці зростає інтерес до використання поняття «педагогічна комунікація»: гуманістичні виміри педагогічної комунікації (І. Бех, І. Зязюн, С. Мусатов, В. Кремень та ін.); комунікація в педагогічному процесі (Н. Волкова, Н. Бутенко, О. Коваленко, Г. Селевко, С. Смотрицька, Г. Токарева, В. Филипчук, Г. Яценко та ін.); комунікативна компетентність педагога (Н. Бутенко, М. Заброцький, І. Зязюн, С. Максименко, О. Матвієнко, Л. Петухова, Г. Подановська, Л. Сергєєва, С. Сисоєва та ін.); діалогічність в процесі педагогічної комунікації (О. Балл, О. Нікуленко, Г. Салащенко, Н. Тарасович, О. Ткаченко, С. Хаджирадєва та ін.); психологічні засади педагогічної комунікації (І. Бех, О. Балл, Г. Дьяконов, В. Мусатов, С. Макаренко, Т. Щербан та ін.); самоідентифікація в педагогічній комунікації (В. Зливков) та ін.

В педагогіці ми зустрічаємо використання поняття «комунікативний» та

похідні від нього, зокрема, ««комунікативні засади», «комунікативний підхід», «комунікативні проблеми», комунікативна сфера» (а не сфера, засади, проблеми спілкування чи взаємодії) тощо.

Тому вже це говорить про те, що буде логічно системотворчим терміном означення комунікативної сфери обрати етимологічно ближчий термін «комунікація», а не «спілкування» чи «взаємодія».

З іншого боку, інерція традицій тоталітарно-адміністративної системи освіти, авторитарно-монологічної педагогіки, нечіткість, невизначеність самого явища та поняття «комунікація» гальмує процес усвідомлення ролі й визначення комунікативних засад педагогіки та освіти загалом.

Комунікація в педагогіці зводиться здебільшого до технологічного, інформаційного, мовленнєвого аспекту її означення як суто технологічного засобу передачі інформації, обміну інформацією (Волкова, 2006; Фенцик, 2018; Яценко, 2008) або зводиться до окремої функції (форми) спілкування (Бутенко, 2006; Волкова, 2006; Гончар, 2011).

Так, відома дослідниця педагогічної комунікації Н. Волкова визначає комунікацію як специфічний процес взаємообміну інформацією в системах «людина – людина», «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина»; процес самостійного пошуку інформації та її використання з метою самовдосконалення особистості, збагачення її за рахунок інформації. На основі цього педагог дає означення професійно-педагогічної комунікації: система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізується за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин (Волкова, 2006).

В дослідженнях проблеми «педагогічної комунікації» проявляється підхід, який полягає в тому, що комунікативні поняття «любов», «повага», «толерантність», «тактовність», «взаєморозуміння», «емпатія», «співпереживання», «доброзичливість», «зацікавленість» не є сутнісною та ціннісно-сміисловою основою комунікації, а є «технологічним додатком», який

учитель використовує для ефективної передачі інформації. Передача інформації визначається не як одна із форм комунікації, а як визначальна комунікативна дія, яка опосередковує, визначає інші складники комунікації. У цій ситуації нівелюється і виноситься на периферію «мета інформації», яка обумовлена духовно-смысловими, комунікативно-смысловими, ціннісними та суб'єктивними її складниками.

Усвідомлення педагогами недостатності концепту «обміну інформацією» для характеристики такого складного поняття як «педагогічна комунікація» знаходить своє (часткове) вирішення у: 1) розгляді педагогічної комунікації як «акту спілкування» або «акту взаємодії»; 2) поєднанні в понятті «педагогічна комунікація» сутнісних та змістовних ознак спілкування і комунікації, взаємодії та комунікації; 3) «обумовленості», а то й «прикрашанні» технократичного терміна «обмін інформацією» гуманістичними явищами та термінами «діалог», «смысл», «духовність», «цінності», «суб'єктивність» тощо.

Але такі підходи не долають, а тільки частково «лібералізують» технократичну суть явища та поняття «педагогічна комунікація» (Прищак, 2024).

Тому потрібно віднайти концептуальну, смислотворчу ідею, яка б могла бути синтетичним, системотворчим, об'єднувальним фактором різних підходів до педагогічної комунікації.

В контексті визначення цієї ідеї актуальним є пошук відповідного терміна, який би позначав феномен комунікації як «спів-буття», як фактор глибинного зв'язку елементів системи «Я – Інший», онтологічний фактор взаємодії людини у світі, онтологічний фактор розвитку особистості та методологічний фактор педагогічного процесу. Необхідне поняття, яке було б відповідним поняттю «екзистенційна комунікація» (Ясперс), «зустріч» (Больнов), «глибинне спілкування» (Батищев).

Відповідь потрібно шукати на шляху аналізу та взаємовизначення понять «комунікація» та «комунікативність».

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови (Бусел, 2004) термін «комунікативний» визначається як прикметник до комунікативність і як прикметник до комунікація в лінгвістичному значенні. Комунікативність – це здатність до спілкування, контактів; зв'язок, спілкування, контакти між кимось, чимось. «Комунікаційний» є прикметником до комунікація в технічному значенні (шляхи сполучення, лінії зв'язку тощо).

Вже даний аналіз дає можливість побачити «більшу близькість» поняття «комунікативність» до етичної, психологічної та педагогічної сфери, ніж до поняття «комунікація».

Аналіз буттєвої та категоріальної ідентифікації як понять «комунікація», «комунікативність», «комунікативний», «комунікаційний», так і понять «спілкування», «взаємодія», «діалог», засвідчує певну тупикову ситуацію у спробах визначення системотворчого концепту комунікативних засад педагогіки (освіти) та комунікативного буття особистості загалом, яка у вітчизняній комунікативістиці пов'язана насамперед з імперативним підходом вітчизняної наукової традиції до означення понять комунікація та спілкування та певними «патріотичними» та ідеологічними стереотипами.

На такому шляху проблему вибору системотворчого концепту комунікативного виміру буття людини та комунікативного підходу в освіті вирішити неможливо. Потрібно розрубати «гордієв вузол» проблеми, вирішивши її в контексті дискурсу комунікації всієї наукової традиції.

Латинський термін *communicatio* пов'язаний з дієсловом *communico*, що має кілька значень: 1) робити спільним (ділитися, ділити, робити спільно, брати участь, примиритися з кимсь, радитися з кимсь); 2) повідомляти (поділитися інформацією з метою мати спільні знання, спільно діяти); 3) розмовляти; 4) приєднувати, додавати, вносити; 5) зв'язувати, з'єднувати; 6) спілкуватися, мати справу, мати зв'язки і є похідним від *communis* – 1) спільний, загальний; 2) загальноприйнятий, загальновживаний (Литвинов, 1998).

Англійський термін *communication* – сполучення, зв'язок, передача; повідомлення, спілкування, комунікація, пов'язаний термінами: *common* (лат.

communis) – загальний, спільний; *commune* (лат. commune) – комуна, громада; спілкуватися, розмовляти; *communion* – спілкування, зносини, стосунки; віросповідання; причастя; *to be common* (лат. communicare) – бути спільним, з'єднувати, сполучатися, причащатися, радитися з кимось (Гороть, 2006).

Аналіз латинського походження терміна комунікація дає можливість зробити висновок, що в основі його визначення лежать поняття «спільне», «загальне», «єдність», «ціле», «співучасть», «взаємний».

Подібний підхід до аналізу терміна «комунікація» започатковано в психолого-педагогічних дослідженнях С. Мусатова (2008; 2012). Комунікація, на відміну від використання в інших парадигмах як поняття, що фіксує процеси інформування, функціонує в комунікативній концепції дослідника як одна з основних категорій. Вона уособлює ті узагальнення, за допомогою яких суб'єкт відображає та упорядковує досвід взаємодії зі світом та усвідомлює своє «Я» в ньому (Мусатов, 2012, с. 18).

На думку В. Мусатова (2012, с. 24–27), онтологічно поєднаний світ потрібно моделювати не тільки статично, а і як взаємодію, певний діалог макросвіту із людським буттям – мікросвітом. Діалектична єдність та взаємовизначення людини і світу здійснюються комунікативно. Єднання заради життя, а не тільки обміну інформації, – суть того явища, яким є людська комунікація: *communio* (з латинської) – роблю спільним, пов'язую.

Саме такий підхід наближає вченого до означення комунікації як системи буття особистості «Я – Інший» – комунікативності, а в особистісно-психологічному вимірі означення комунікативності як складної, системної властивості особистості: процес та стан свідомості, спів-буття та взаємодії «Я – Інший».

Тому замінюємо термін «комунікація» (в широкому розумінні цього поняття) на термін «комунікативність» як поняття «що окреслює людську взаємодію у світі» і даємо йому таке визначення: *комунікативність* – процес та стан свідомості, спів-буття та взаємодії «Я – Інший», на основі яких «Я»

усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість (суб'єктність). «Іншим» може бути «Я», «Ти», «Воно», «Ми». Інші об'єктивуються в «людях», «природі», «суспільстві», «культурі», «космосі», «божестві», «тексті», «комп'ютері» та ін. «Я – Інший» є системою (формулою) комунікативності, є системою буття особистості. Комунікативність актуалізується на двох рівнях буття особистості: 1) властивість особистості; 2) спосіб буття особистості.

Системний погляд на дискурс питання комунікації дає право системотворчим концептом всієї комунікативної сфери буття людини визначити «комунікативність» (Прищак, 2010а; 2010б).

З точки зору ієрархічного підходу до співвідношень та взаємодії різних систем, досконаліша духовна система не просто відкидає чи заперечує менш досконалі, але в певних функціях і проявах включає їх до свого складу. Тому комунікативність як «досконаліша духовна система» «в певних функціях і проявах» включає до свого складу комунікацію як «передавання та обмін інформацією».

Комунікативність як система буття особистості (система «Я – Інший») особистості визначається (характеризується) трьома, синтетично поєднаними вимірами (формами): 1) «комунікативна свідомість» як свідомість «Я – Інший»; 2) «стан спів-буття» як спів-буття в системі «Я – Інший». На особистісно-психологічному рівні спів-буття актуалізується як стан «переживання спів-буття»; 3) «комунікативна взаємодія» як взаємодія «Я – Інший», яка характеризується явищами, що визначають діяльнісний, активнісний, творчий, процесуальний компоненти комунікативності.

Ключовою умовою, першим кроком, успішності розвитку особистості є становлення «комунікативної свідомості особистості (свідомості-«Я – Інший»)). Визначальною властивістю комунікативної свідомості є усвідомлення, визначення комунікативності телеологічною основою буття людини (особистості), «мірою буття людини», «основою легітимації та критерієм істини, моралі та моральності». Комунікативна свідомість дає можливість

усвідомити себе суб'єктом життєтворчості та життєдіяльності в системі «Я – Інший». Але з іншого боку, «Я» усвідомлює суб'єктність та цінність «Іншого».

Наступним, ще важливішим аспектом актуалізації комунікативних засад розвитку особистості, є формування особистісного (внутрішнього, психічного) *стану комунікативності як стану спів-буття*, стану «переживання спів-буття», стану «спів-буттєвої спільності» (Нікітіна, 2008, с. 33) Комунікативність як стан спів-буття засвідчує глибинність зв'язку, єдність, цілісність комунікативної системи «Я – Інший». Основою внутрішнього стану комунікативності є не тільки комунікативна свідомість, а почуття, навіть несвідома установка на комунікативне буття, на взаємодію «Я – Інший». Особистість повинна не тільки усвідомлювати роль та необхідність комунікативності, але й відчувати, переживати її, «бути нею».

На основі ідей комунікативної свідомості та станів комунікативного спів-буття особистість вступає в ключовий вимір комунікативного буття – взаємодію у світі. *Взаємодія «Я – Інший»* (спів-дія) актуалізує діяльнісний (активнісний), творчий та процесуальний чинник «Я» як суб'єкта комунікативності. Саме ефективна взаємодія (співробітництво, співпраця) з іншими людьми є основою ефективності та успіху особистості.

Комунікативність як властивість особистості, проектуючись на зовнішній вимір буття особистості, стає способом буття особистості, стає самим буттям.

Термін «комунікативність» в контексті освіти (педагогіки) трансформується в «педагогічну комунікативність». *Педагогічна комунікативність* – актуалізація в освітньому (педагогічному) процесі комунікативної свідомості, комунікативного спів-буття та комунікативної взаємодії як педагогічної системи «Я – Інший», на основі якої «учень» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість (суб'єктність). Інші актуалізуються в «учителеві», «книзі», «змісті освіти», «природі», «суспільстві», «культурі», «інших учнях», «батьках», «комп'ютері», «космосі», «божестві» та ін. Тому «Я – Інший» як

система буття особистості є також системою (формулою) педагогічної комунікативності.

Педагогічна комунікативність як система освіти «учень – педагогічне середовище» актуалізує: 1) усвідомлення особистістю, на основі розвитку комунікативної свідомості, комунікативної сутності буття особистості та необхідності «комунікативного способу буття»; 2) на основі комунікативної свідомості та розвитку духовного, душевного, емоційно-почуттєвого та суб'єктного виміру внутрішнього буття особистості, особистісний «стан спів-буття» (фізичний, духовний, психологічний, емоційний) зі світом (внутрішнім та зовнішнім) як стан «переживання спів-буття»; 3) взаємодію особистості у світі як спосіб розвитку особистості, спосіб розвитку компетентності взаємодії особистості у світі та спосіб буття особистості загалом.

На жаль, невизначеність у сучасній науці понять «комунікація», «комунікативність» стала основою того, що комунікативний підхід як предмет дослідження аналізується здебільшого в контексті вивчення мови як наближення навчального процесу до «практики спілкування». Комунікативний підхід є «спробою уникнути формальних (або традиційних) підходів, що ґрунтуються на граматиці і перекладах, і перейти до підходів, за допомогою яких учень використовуватиме мову як засіб спілкування» (Філіпс, 1998, с. 94).

При розробці теорії комунікативного підходу потрібно відійти від технічного, технологічного, інформаційного, лінгвістичного підходу до питання комунікації і чітко визначитися з «комунікативними пріоритетами».

Обраний нами підхід до дослідження феномена «комунікативність» дає можливість дати таке означення комунікативного підходу в освіті. *Комунікативний підхід* в освіті – універсальна ідея, яка визначає, розкриває, актуалізує комунікативність як онтологічну, аксіологічну, телеологічну основу розвитку особистості та методологічну основу освіти. Методологічно-гносеологічною суттю комунікативного підходу в освіті є розгляд освітніх явищ через призму поняття педагогічної комунікативності, яке поєднує, «знімає» інші комунікативні явища та поняття педагогіки: спілкування, діалог,

взаємодія, комунікація, співробітництво, партнерство, взаємини, такт, толерантність та ін.

На цьому етапі дослідження не ставиться мета розробки теорії педагогічної комунікативності та на основі неї теорії комунікативного підходу в освіті. Ця проблема потребує подальших наукових пошуків.

На основі проведеного дослідження комунікативного виміру педагогіки та освіти, досліджуючи явища та поняття «комунікативність», «педагогічна комунікативність» як системотворчих понять комунікативного підходу в освіті, можемо визначити ключові принципи та характеристики комунікативного підходу як методологічної основи освіти:

– Комунікативний підхід в освіті актуалізує: 1) усвідомлення особистістю на основі розвитку комунікативної свідомості, комунікативної сутності буття особистості та необхідності «комунікативного способу буття»; 2) на основі комунікативної свідомості та розвитку духовного, душевного, емоційно-почуттєвого та суб'єктного виміру внутрішнього буття особистості, особистісний «стан спів-буття» (фізичний, духовний, психологічний, емоційний) зі світом (внутрішнім та зовнішнім) як стан «переживання спів-буття»; 3) взаємодію особистості у світі як спосіб розвитку особистості, спосіб розвитку компетентності взаємодії особистості у світі та спосіб буття особистості загалом.

– Комунікативний підхід ставить питання суб'єктності особистості. Процес взаємодії, дискурсу («—») між «Я» та «Іншим», актуалізує питання та відповідь про міру «Я» – міру суб'єктності у системі «Я – Інший»;

– Комунікативний підхід долає абсолютизацію «центровості» людини, яка притаманна філософії свідомості «Я» та в певній мірі особистісно орієнтованому підходу. Долаючи центровість «Я» (особистості), він смисловою, ціннісною, телеологічною основою освіти визначає комунікативну взаємодію в системі «Я – Інший», при якій стверджується роль, цінність Іншого, Інший визнається як рівноправний, актуалізується відповідальність за

Іншого.

– Система «Я – Інший» позбавляє цей підхід крайнощів як індивідуалізму, так і абсолютизації соціального, це система – «Я – Інший»,– яка ніколи не перетворюється в «Ми». Це шлях «пошуку міри», «золотої середини» (Арістотель) між індивідуальним і соціальним, свободою і відповідальністю як в житті людини, так і в педагогічному процесі. Вона також перешкоджає скочуванню педагогічного процесу в бік як класичної (раціоналістичної, технократичної) парадигми освіти, так і в бік некласичної (індивідуалістичної, анархічної) парадигми.

– Комунікативний підхід виводить нас на поняття «комунікативна свідомість» («Я – Інший»), в основі якої – діалог, співробітництво, толерантність, свобода та відповідальність і яка долає авторитаризм, монологічність, імперативність, раціоналізм класичної філософії свідомості «Я»

– Комунікативний підхід долає недоліки компетентнісного підходу, обумовлюючи необхідність формування компетентностей «ціннісною метою» освіти, гармонізуючи духовні та технологічно-компетентнісні аспекти розвитку та діяльності особистості.

– Комунікативність як методологічний принцип освіти є принципом системним, який поєднує в собі не тільки знаннєві та технологічні, але насамперед онтологічні, аксіологічні, телеологічні засади освіти та педагогіки. Онтологічні: комунікативність є основою розвитку особистості та суспільства. Аксіологічні: тільки комунікативність актуалізує такі цінності як духовність, свобода, любов, дружба, толерантність, повага, довіра, взаєморозуміння, співчуття, співпереживання, доброзичливість, зацікавленість, розуміння, асертивність, діалог, взаємодія, співробітництво, співтворчість тощо. Телеологічні: метою освіти (педагогіки) є усвідомлення та актуалізація ціннісних засад комунікативності в системі «Я – Інший» та розвиток на цій основі духовності, суб'єктності, соціальної та професійної компетентності.

– Комунікативна система «Я – Інший» актуалізує питання відповідальності

за Іншого, тому комунікативна парадигма освіти апріорно спрямована на розвиток в особистості відповідальності в різних системах комунікативної взаємодії, включаючи систему «людина – природа».

– Комунікативний підхід є методологічною основою педагогічних теорій: педагогіка дитиноцентризму, педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, педагогіка толерантності, особистісно зорієнтоване навчання та виховання, суб'єкт-суб'єктний підхід. Він вбирає в себе позитивні сторони особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, долаючи при цьому їхні недоліки.

– Комунікативний підхід в освіті розвиває в особистості світоглядну установку на діалогічний, дискурсивний спосіб легітимації ідеалів, цінностей, моральних принципів та їхніх критеріїв.

– Технологічною основою комунікативного підходу в навчально-виховному процесі є створення простору комунікативності з метою успішного вирішення освітніх завдань.

Висновки. Дослідження дискурсу системотворчого концепту (поняття) комунікативного підходу в освіті засвідчує складність та суперечливість цього процесу. Причиною є невизначеність понять «спілкування» («педагогічне спілкування»), «взаємодія» («педагогічна взаємодія») та «комунікація» («педагогічна комунікація»), особливо в контексті їх співвідношення, та те, що ці поняття визначають різні аспекти (сфери) комунікативного буття особистості. Аналіз, проведеного в педагогічній думці з початку ХХІ ст., дискурсу цих понять показує, що жодне з цих понять не може претендувати на роль системотворчого концепту комунікативного підходу в освіті. Потрібне поняття, яке б синтетично поєднувало в собі поняття «спілкування», «взаємодія» та «комунікація», було загальним для них.

Системний погляд на дискурс питання комунікації дає право системотворчим концептом всієї комунікативної сфери буття людини визначити «комунікативність», який є методологічною основою означення

педагогічної комунікативності. Педагогічна комунікативність – актуалізація в освітньому (педагогічному) процесі комунікативної свідомості, комунікативного спів-буття та комунікативної взаємодії як педагогічної системи «Я – Інший», на основі якої «учень» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість (суб'єктність). Інші актуалізуються в «учителеві», «книзі», «змісті освіти», «природі», «суспільстві», «культурі», «інших учнях», «батьках», «комп'ютері», «космосі», «божестві» та ін.

Реалізований підхід до дослідження феномена «комунікативність» дає можливість дати таке означення комунікативного підходу в освіті. *Комунікативний підхід* в освіті – універсальна ідея, яка визначає, розкриває, актуалізує комунікативність як онтологічну, аксіологічну, телеологічну основу розвитку особистості та методологічну основу освіти. Методологічно-гносеологічною суттю комунікативного підходу в освіті є розгляд освітніх явищ через призму поняття педагогічної комунікативності, яке поєднує, «знімає» інші комунікативні явища та поняття педагогіки: спілкування, діалог, взаємодія, комунікація, співробітництво, партнерство, взаємини, такт, толерантність та ін.

На основі проведеного дослідження комунікативного виміру педагогіки та освіти, досліджуючи явища та поняття «комунікативність», «педагогічна комунікативність», визначено ключові характеристики та принципи комунікативного підходу як методологічної основи освіти.

Перспективи подальших досліджень. На цьому етапі дослідження не ставиться мета розробки теорії педагогічної комунікативності та на основі неї теорії комунікативного підходу в освіті. Ця проблема потребує подальших наукових пошуків.

Здійснене нами дослідження може стати основою подальшого процесу розробки теорії комунікативного підходу в освіті, визначення концепту «комунікативність» онтологічною, аксіологічною й телеологічною основою сутності та розвитку особистості та визначальною методологічною основою

педагогіки та освіти загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Барда, С. І. (2021). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації синергетичного підходу в процесі педагогічної взаємодії. [Дис. ... д-ра філософії: спец. 013 – Початкова освіта, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка].
- Березівська, Л. Д. (2022). Концептуальні засади реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (1991–2017): історико-джерелознавчий аспект. *Науково-педагогічні студії*, (6), 9–25. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-9-25>
- Больнов, О. Ф. (1996). Зустріч. *Першоджерела комунікативної філософії* (с. 157–170). Либідь.
- Булах, І. С., & Долинська, Л. В. (2002). *Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів*. НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Бусел, В. Т. (Ред.) (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. ВТФ «Перун».
- Бутенко, Н. Ю. (2006). *Комунікативні процеси у навчанні*. КНЕУ.
- Велитченко, Л. К. (2006). Психологічні основи педагогічної взаємодії. [Дис. ... д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].
- Волкова, Н. П. (2006). *Професійно-педагогічна комунікація*. Академія.
- Гончар, О. В. (2011). Розвиток ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХХ ст.). [Дис. ... д-ра пед. наук, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди].
- Гороть, Є. І. (Ред.) (2006). *Англо-український словник*. Нова Книга.
- Єрмоленко, А. М. (1999). *Комунікативна практична філософія*. Лібра.
- Зязюн І. А. (2004) (Ред.). *Педагогічна майстерність*. Вища школа.
- Ковальчук, З. Я. (2014). Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії в освітніх закладах різного типу. [Дис. ... д-ра психол. наук, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України].
- Коломійченко, С. Ю. (2010). Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями. [Дис. ... канд. пед. наук, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди].
- Коць, М. О. (2006). *Психологія педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі*. РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки.
- Кручек В. А. (2012). *Формування культури педагогічної взаємодії*. НАКККіМ.
- Литвинов, В. Д. (1998). *Латинсько-український словник*. Українські пропілеї.
- Мазяр, В. М. (2013). *Психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії*. [Дис. ... канд. психол. наук, Національний університет «Острозька академія»].
- Матвієнко, О. В. (2010). Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня. [Дис. ... д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].
- Мусатов, С. О., Зливков, Н. Н. (2008). *Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації*. Педагогічна думка.
- Мусатов, С. О. (2012). Комунікативний вимір у психології особистості. *Психологія і особистість*, (2), 18–33.
- Нікітіна, І. В. (2008). *Суб'єктне самовизначення молодого людини в період повноліття*. КНТ.

- Прищак, М. Д. (2010а). Дискурс поняття «комунікація» в контексті формування сучасної парадигми освіти. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, (1), 25–29.
- Прищак, М. Д. (2010б). Комунікація, спілкування, комунікативність : категоріальний аналіз *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. (2), 5–8.
- Прищак, М. Д. (2014). Дискурс системоутворювального концепту комунікативного підходу в освіті у педагогічній думці України початку ХХІ століття. *Науково-педагогічні студії*, (8), 142–160. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-142-160>
- Прищак, М. Д. (2022). Генеза комунікативних ідей у педагогічній думці України (50-ті – 80-ті роки ХХ століття). *Науково-педагогічні студії*, (6), 84–97. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-84-97>
- Прищак, М. Д. (2023). Генеза комунікативних ідей у педагогічній думці України (90-ті роки ХХ ст.). *Науково-педагогічні студії*, (7), 114–131. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-114-131>
- Прокоп, І. С. (2008). *Розвиток виховних цілей навчання у дидактиці загальноосвітньої школи (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка].
- Роджерс, К. (2001). Вчитися бути вільним. У *Гуманістична психологія: Антологія: у 3 т.* (т. 1, с. 37–59). Пульсари.
- Савченко, О. Я. (2002). Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності. У *Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992–2002* (ч. 1., с. 210 – 225). ОСВ.
- Сергеева, Л. М. (2009). У чому полягає командна мудрість?: навички міжособистісного спілкування як складова педагогічної майстерності. *Профтехосвіта*, (1), 28–31.
- Томашевська, М. О. (2020). *Підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій*. [Дис. ... д-ра філософії, Мукачівський державний університет].
- Фенчик, О. М. (2018). *Педагогічна комунікація*. Вид-во МДУ.
- Хміль, Н. А. (2009). *Розвиток засобів наукової комунікації як складової педагогічної науки в Україні (середина ХХ століття – початок ХХІ століття)*. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Луганський національний ун-т ім. Т. Шевченка].
- Шкуренко, О. В. (2016). Формування професійної педагогічної комунікації у майбутніх учителів початкової школи. [Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини].
- Яценко, Г. Ю. (2008). Комунікативність в системі дистанційного навчання: фактори інтенсифікації. [Автореф. дис. ... канд. філос. наук, Інститут вищої освіти АПН України].
- Berezenko, V., Cherkhava, O., & Musiienko, Y. (2022). Communicative language teaching approach in promoting the linguistic competence of EFL learners. *Advanced Education: scientific journal*, (20), (88–96). <https://doi.org/10.20535/2410-8286.224016>
- Berezivska, L. (2020). Secondary education reform in independent Ukraine: the evolution of national legislation (1991–2017). *Ricerche di Pedagogia e Didattica: Journal of Theories and Research in Education*, (15, 1), 53–69. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10501>.
- Ciuchi, O. M. (2019). Communication in the instructive-educative process. *Anuarul Universitatii Petre Andrei Din Iasi – Fascicula: Asistenta Sociala, Sociologie, Psihologie*, (21), 10–19. <https://doi.org/10.18662/upasw/11>.
- Isaieva, S., Leshchenko, M., & Sulaieva, N. (2019). Implementation of Thomas Gordon's communicative pedagogy in Ukrainian educational realities. *Advanced Education: scientific journal*, (19), 40–45. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.132446>.
- Mykytenko, N., Fedorchuk, M., Ivasyuta, O., Hrynya, N., & Kotlovskyi, A. (2022). Intercultural communicative competence development in journalism students. *Advanced Education: scientific journal*, (20), 121–131. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.261521>.

- Ogienko, O. (2016). Facilitation in the context of pedagogical activities. *Advanced Education: scientific journal*, (5), 85–89. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.70621>
- Philips D. (1988). *Language in Schools. From Complacency to Conviction*. CILT.

REFERENCES

- Barda, S. I. (2021). *Future primary school teacher training for the implementation of a synergetic approach in the process of pedagogical interaction*. [Thesis for a scientific degree of Doctor of Philosophy (PhD) in a specialty 013 Primary education, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D. (2022). Conceptual principles of reforming the content of general secondary education in Ukraine (1991–2017): historical and source-based aspect. *Research and Educational Studies*, (6), 9–25. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-9-25> [in Ukrainian].
- Bolnov, O. F. (1996). *Zustrich. Pershodzherela komunikatyvnoi filosofii* (157–170). Lybid. [in Ukrainian].
- Bulah, I. S., Dolynska, L. V. (2002). *Psychological aspects of interpersonal interaction of teachers and students: educational and methodological guide*. National Pedagogical Dragomanov University. [in Ukrainian].
- Busel, V. T. (Ed.) (2004). *The Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language*. Perun Publishing House. [in Ukrainian].
- Butenko, N. O. (2006). *Communicative processes in education*. KNEU. [in Ukrainian].
- Velytchenko, L. K. (2007). *Psykhologichni osnovy pedahohichnoi vzaiemodii*. [Doctor's thesis in pedagogical sciences, National Pedagogical Dragomanov University. [in Ukrainian].
- Volkova, N. P. (2006). *Professional and pedagogical communication*. Academy. [in Ukrainian].
- Honchar, O. V. (2011). *The development of the idea of pedagogical interaction of participants in the educational process of a higher school in the national pedagogical thought (second half of the 20th century)*. [Doctor's thesis in pedagogical sciences, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University]. [in Ukrainian].
- Gorot, E. I. (Ed.) (2006). *English-Ukrainian Dictionary*. New Book. [in Ukrainian].
- Iermolenko, A. M. (1999). *Komunikatyvna praktychna filosofia*. Libra. [in Ukrainian].
- Zyazyun, I. A. (Ed.) (2004). *Pedagogical mastery*. High school. [in Ukrainian].
- Kovalchuk, Z. Ya. (2014). *Genetic and psychological principles of optimization of pedagogical interaction in educational institutions of various types*. [Doctor's thesis in psychological sciences, G.S. Kostyuk Institute of Psychology National Academy of Educational Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
- Kolomiychenko, S. Yu. (2010). *Preparation of future teachers in higher pedagogical educational institutions for the organization of facilitative communication with students*. [Candidate's thesis in pedagogical sciences, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. [in Ukrainian].
- Kots, M. O. (2006.) *Psychology of pedagogical interaction in a higher educational institution*. "Vezh" of Lesya Ukrainka Volyn National University. [in Ukrainian].
- Kruchek VA (2012). *Formation of the culture of pedagogical interaction*. NAKKKIM. [in Ukrainian].
- Litvinov, V. D. (1998). *Latin-Ukrainian Dictionary*. Ukrainian propylaea. [in Ukrainian].
- Mazyar, V. M. (2013). *Psychological factors in the development of thinking of teenagers in dialogic interaction*. [Candidate's thesis in psychological sciences, Ostroh Academy National University]. [in Ukrainian].
- Matviienko, O. V. (2010). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi vzaiemodii u navchalno-vykhovnomu seredovyschi shkoly pershoho*

- stupenia. [Doctor's thesis in pedagogical sciences, National Pedagogical Dragomanov University]. [in Ukrainian].
- Musatov, S. O., & Zlyvkov, N. N. (2008). *Humanistic potential of pedagogical communication*. Pedagogical thought. [in Ukrainian].
- Musatov, S. O. (2012). Communicative dimension in personality psychology. *Psychology and personality*, (2), 18–33. [in Ukrainian].
- Musatov, S. O. (2003). *Psychology of pedagogical communication: theoretical and methodological analysis*. Lista-M. [in Ukrainian].
- Nikitina, I.V. (2008). *Subjective self-determination of a young person in the period of adulthood*. CST. [in Ukrainian].
- Pryshchak, M. D. (2010a). Discourse of the concept of «communication» in the context of the formation of the modern paradigm of education. *Visnyk Vinnytsia Polytechnic Institute*, (1), 25-29. [in Ukrainian].
- Pryshchak, M. D. (2010b). Communication, communication, communicativeness: a categorical analysis. *Visnyk Vinnytsia Polytechnic Institute*, (2), 5-8. [in Ukrainian].
- Pryshchak, M. D. (2024). Discourse of the system-forming concept of the communicative approach to education in the pedagogical thought of Ukraine in the early XXI century. *Research and Educational Studies*, (8), 142-160. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-142-160> [in Ukrainian].
- Pryshchak, M. D. (2022). Heneza komunikatyvnykh idei u pedahohichnii dumtsi Ukrainy (50-ti – 80-ti roky XX stolittia). *Research and Educational Studies*, (6), 84–97. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-84-97> [in Ukrainian].
- Pryshchak, M. D. (2023). The genesis of communicative ideas in the pedagogical thought of Ukraine (90s of the 20th century). *Research and Educational Studies*, (7). 114–131. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-114-131> [in Ukrainian].
- Prokop, I. S. (2008). *Development of educational goals in the didactics of a comprehensive school (second half of the 20th – beginning of the 21st century)*. [Extended abstract of candidate's thesis in pedagogical sciences, Taras Shevchenko National University of Kyiv]. [in Ukrainian].
- Rodzher, K. 2001. Vchytysia buty vilnym. In *Humanistychna psykholohiia: Antolohiia*: in 3 vol. (Vol. 1, pp. 37–59). Pulsary. [in Ukrainian].
- Savchenko, O. Ya. (2002). Etapy reformuvannya zmistu shkilnoi osvity v Ukraini za roky nezalezhnosti. In *Rozvytok pedahohichnoi ta psykholohichnoi nauk v Ukraini 1992 – 2002* (part 1, pp. 210 – 225). OSV. [in Ukrainian].
- Serhieieva, L. M. (2009). U chomu poliahaie komandna mudrist?: navychky mizhosobystisnoho spilkuвання yak skladova pedahohichnoi maisternosti. *Proftekhosvita*, (1), 28–31. [in Ukrainian].
- Tomashevska, M. O. (2020). *Preparation of future teachers of pedagogical disciplines for professional interaction by means of interactive technologies*. [Doctor's thesis of philosophy, Mukachevo State University]. [in Ukrainian].
- Fentsyk, O. M. (2018). *Pedagogical communication*. Type of MSU. [in Ukrainian].
- Khmil, N. A. (2009). *Development of means of scientific communication as a part of pedagogical science in Ukraine (mid-20th-century – beginning of the 21st century)*. [Extended abstract of candidate's thesis in pedagogical sciences, Luhansk Taras Shevchenko National University]. [in Ukrainian].
- Shkurenko, O. V. (2016). *Formation of professional pedagogical communication in future primary school teachers*. [Extended abstract of candidate's thesis in pedagogical sciences, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University]. [in Ukrainian].
- Yatsenko, G. Yu. (2008). *Communicability in the distance learning system: factors of intensification*. [Extended abstract of candidate's thesis in Philosophical Sciences, Institute of Higher Education of AES of Ukraine]. [in Ukrainian].
- Berezenko V., Cherkhava O., & Musiienko Y. (2022). Communicative language teaching approach in promoting the linguistic competence of EFL learners. *Advanced Education: scientific*

- journal, (20), (88–96). <https://doi.org/10.20535/2410-8286.224016>
- Berezivska, L. (2020). Secondary education reform in independent Ukraine: the evolution of national legislation (1991–2017). *Ricerche di Pedagogia e Didattica: Journal of Theories and Research in Education*, (15, 1), 53–69. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10501>.
- Ciuchi, O. M. (2019). Communication in the instructive-educative process. *Anuarul Universitatii Petre Andrei Din Iasi – Fascicula: Asistenta Sociala, Sociologie, Psihologie*, (21), 10–19. <https://doi.org/10.18662/upasw/11>.
- Isaieva, S., Leshchenko, M., & Sulaieva, N. (2019). Implementation of Thomas Gordon's communicative pedagogy in Ukrainian educational realities. *Advanced Education: scientific journal*, (19), 40–45. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.132446>.
- Mykytenko, N., Fedorchuk, M., Ivasyuta, O., Hrynya, N., & Kotlovskyi, A. (2022). Intercultural communicative competence development in journalism students. *Advanced Education: scientific journal*, (20), 121–131. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.261521>.
- Ogienko, O. (2016). Facilitation in the context of pedagogical activities. *Advanced Education: scientific journal*, (5), 85–89. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.70621>
- Philips D. (1988). *Language in Schools. From Complacency to Conviction*. CILT.

Mykola Pryshchak

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Philosophy and Humanities

Vinnytsia National Technical University,

Vinnytsia, Ukraine,

ORCID: 0000-0002-7237-5464

e-mail: m_pryschak@ukr.net

**THE CONCEPT OF ‘COMMUNICATIVITY’:
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS
FOR THE FORMATION OF A COMMUNICATIVE APPROACH IN
EDUCATION**

Abstract. *The article explores the discourse of the phenomenon and concept of ‘communication’ and defines the system-forming (methodological) concept of the communicative-educational sphere of personality development and communicative existence of the individual in general. It is the phenomenon and concept of ‘communicability’.*

It is proved that the concept of ‘communicativity’ is the methodological basis for the definition of pedagogical communicativity. Pedagogical communicativity is the actualization in the educational (pedagogical) process of communicative consciousness, communicative co-existence and communicative interaction as a pedagogical system ‘I – Other’, on the basis of which the ‘student’ realizes himself, discovers and actualizes his ontological, axiological and teleological self (subjectivity). Others are actualized in “teacher”, ‘book’, ‘educational content’, ‘nature’, ‘society’, ‘culture’, ‘other students’, ‘parents’, ‘computer’, ‘space’, ‘deity’, etc.

The “communicativity” is also a system-forming concept of the communicative approach in education. The communicative approach in education is a universal

idea that defines, reveals, and actualizes communicativity as an ontological, axiological, and teleological basis for the development of the individual and the methodological basis of education. The methodological and epistemological essence of the communicative approach in education is the consideration of educational phenomena through the prism of the concept of pedagogical communicativity, which combines and 'removes' other communicative phenomena and concepts of pedagogy: communication, dialogue, interaction, communication, cooperation, partnership, relationships, tact, tolerance, etc. Based on the research conducted on the phenomenon and concept of "communicativity" as a system-forming concept of the communicative approach in education, the key characteristics and principles of the communicative approach as a methodological basis of education have been identified.

Keywords: education, pedagogy, pedagogical thought, communication, interaction, communication, communicativeness, communicative approach, Ukraine.

Ірина Скакальська,
доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри української мови і літератури,
історії та методик їх навчання Кременецька
обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка
Кременець, Україна
ORCID: 0000-0001-8705-7971
e-mail: Irunas@ukr.net

Андрій Левчук,
директор Кременецького краєзнавчого музею,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня
«доктор філософії» Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної
академії ім. Тараса Шевченка
Кременець, Україна
ORCID: 0009-0000-0377-443X
e-mail: kremenec@gmail.com

ІДЕЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЕМІГРАНТСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПЕРІОДИЦІ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ У СУЧАСНІЙ МУЗЕЙНО-ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

***Анотація.** Авторами у публікації розглянуто ідеї громадянської компетентності, представлені в емігрантській педагогічній періодиці, як важливе джерело осмислення виховних практик української діаспори та їх використання в сучасному освітньому та музейному просторі. На основі аналізу українськомовних періодичних видань простежено підходи до формування громадянської свідомості, національної ідентичності, історичної пам'яті в свідомості українців діаспори.*

Показано, що педагогічна думка діаспори поєднувала національно-патріотичне виховання з демократичними цінностями та орієнтацією на активну громадянську позицію. З'ясовано можливості використання цих ідей у сучасній музейно-освітній практиці, зокрема через інтерактивні методи, роботу з історичними джерелами та залучення відвідувачів до осмислення складних сторінок минулого. Наголошено на потенціалі музеїв як осередків неформальної освіти у формуванні громадянської компетентності та актуалізації національної пам'яті.

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі ідей громадянської компетентності, репрезентованих в емігрантській педагогічній періодиці ХХ ст., з'ясуванні їх змістових, ціннісних і методичних засад, а також визначенні можливостей і шляхів їх актуалізації та ефективної реалізації у сучасній музейно-освітній практиці з метою формування громадянської свідомості, історичної пам'яті та критичного мислення в здобувачів освіти.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні загальнонаукових і спеціальних історико-педагогічних підходів. Застосовано методи аналізу й синтезу для опрацювання змісту публікацій, проблемно-тематичний і контент-аналіз для виявлення провідних ідей і концептів, історико-порівняльний метод для зіставлення підходів еміграційної та сучасної педагогічної думки.

Зроблено висновок, що ідеї громадянської компетентності, сформульовані в емігрантській педагогічній періодиці ХХ ст., мають значний науково-освітній потенціал та можуть бути ефективно інтегровані в сучасну музейно-освітню практику для формування громадянської свідомості, історичної пам'яті й критичного мислення здобувачів освіти.

Ключові слова: історія освіти, педагогіка, громадянська компетентність, педагогічна періодика, українська періодика, діаспора, музеї, національна пам'ять.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В сучасних умовах суспільних трансформацій та воєнних викликів в Україні особливої ваги набуває формування громадянської компетентності як ключової складової підготовки молодого покоління до відповідальної участі в суспільному житті. Освітній простір потребує ефективних інструментів, що поєднують історичний досвід і сучасні педагогічні практики.

У цьому контексті важливим джерелом педагогічних ідей виступають українські емігрантські журнали, в яких відображено концепти виховання свідомого громадянина. Їх осмислення дозволяє актуалізувати напрацювання діаспорної педагогіки та інтегрувати їх у сучасний освітній процес. Особливого значення набуває використання цих ідей у музейно-освітній практиці, яка поєднує навчання з безпосереднім досвідом взаємодії з історико-культурною спадщиною.

З огляду на це, дослідження можливостей реалізації ідей формування громадянської компетентності, репрезентованих у матеріалах українських

емігрантських журналів, у сучасній музейній педагогіці є актуальним як у науковому, так і в практичному вимірах, оскільки сприяє пошуку ефективних моделей виховання активного й свідомого громадянина.

У контексті дослідження ідей громадянської компетентності, представлених в емігрантській педагогічній періодиці, проблема інтеграції України у світовий простір набуває особливого історико-педагогічного змісту. Досвід української діаспори засвідчує, що готовність до змін і адаптації до нових соціокультурних умов є однією з ключових передумов формування громадянсько зрілої особистості. У працях емігрантських педагогів значна увага приділялася вихованню таких якостей, які дозволяли не лише зберігати національну ідентичність, а й ефективно функціонувати у багатокультурному середовищі.

Відповідно, особливої ваги набуває ідея «навчання співіснувати» (Цюнак, 2019, с.14), яка в еміграційному середовищі набула практичного змісту. Українці діаспори змушені були навчатися жити у «чужому світі», вибудовуючи взаємини з представниками інших культур, соціальних груп і національних спільнот. Це передбачало розвиток здатності до міжкультурного діалогу, толерантності, емпатії, уміння налагоджувати соціальні, професійні та міжособистісні контакти. Водночас таке співіснування не означало асиміляції, а передбачало свідоме поєднання відкритості до нового із збереженням власної культурної ідентичності.

Часописи української діаспори відіграють важливу роль у популяризації незалежної України та сприяють інтеграції української культури у світовий культурний простір, розкривають ідеї громадянської свідомості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема громадянської компетентності знайшла своє відображення у дослідженнях низки вітчизняних педагогів (Пометун, 2005; Ремех, 2018; Шевчук, 2018) та ін.

Інтерес до української діаспори помітно посилюється після відновлення державної незалежності України. У Львові, на базі Львівської національної

наукової бібліотеки України ім. В. Стефаника, було створено дослідницьке об'єднання – Науково-дослідний центр періодики. Завдяки його діяльності щорічно організовувалися Всеукраїнські науково-практичні конференції «Українська періодика: історія і сучасність», за матеріалами яких видавалися наукові збірники. Підсумком роботи центру стала значна кількість наукових праць, присвячених як окремим періодичним виданням, так і цілісним комплексам періодики (Кравчук, 1992, с. 8).

У дисертації Л. Біловус, на основі аналізу матеріалів періодичних видань, висвітлено націєтворчу та духовну роль українських релігійних організацій як важливого чинника організованого життя української діаспори в США (Біловус, 2019). Кандидатська дисертація В. Чекалюк «Преса діаспори США як комунікативний чинник формування ідентичності українців (1939–2005 рр.)», присвячена дослідженню проблем національного самовизначення українців у контексті діяльності української діаспорної преси другої половини ХХ ст. (на матеріалах газетно-журнальної періодики США) (Чекалюк, 2008).

У контексті нашого дослідження викликає інтерес дисертаційна робота Х. Вінтонів, зокрема її положення щодо аналізу веб-посилань українськомовних ЗМІ, включно з періодичними виданнями закордонних українців (Вінтонів, 2014).

Є публікації у яких проаналізовано періодичні видання української діаспори 1920–1930-х років й акцентовано увагу дослідниками на національно-визвольну боротьбу українського народу доби Української революції 1917–1921 рр., діяльність її провідних діячів (Литвин, 2019).

Мета та завдання статті. Мета дослідження полягає у тому, щоб проаналізувати ідеї громадянської компетентності в емігрантській педагогічній періодиці ХХ ст. та визначити шляхи їх впровадження у сучасну музейно-освітню практику для формування свідомої молоді.

До ключових завдань віднесемо перш за все важливість аналізу емігрантської педагогічної періодики ХХ ст. з метою виявлення основних ідей, підходів і концептів формування громадянської компетентності. Необхідність

знайти можливості інтеграції ідей емігрантської педагогічної думки у сучасні музейно-освітні програми.

Матеріали та методи. Застосовано методи аналізу й синтезу для опрацювання змісту публікацій, проблемно-тематичний і контент-аналіз для виявлення провідних ідей і концептів, історико-порівняльний метод для зіставлення підходів еміграційної та сучасної педагогічної думки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емігрантська педагогічна періодика ХХ ст. репрезентує унікальний інтелектуальний простір, у якому поєднуються досвід збереження національної ідентичності, осмислення ролі освіти в умовах бездержавності та формування активної громадянської позиції. На сторінках часописів порушувалися питання виховання відповідальності за долю нації, розвитку громадянських чеснот, плекання історичної пам'яті та культурної спадщини. Ці ідеї, попри історичну віддаленість, зберігають свою актуальність і сьогодні, зокрема в контексті музейно-освітньої діяльності, яка дедалі більше орієнтується на формування компетентностей, а не лише передачу знань. Зокрема, з ХІХ ст. освітяни визнають музеї як безцінні неформальні навчальні простори, тому пропонують широкій громадськості, від дітей до дорослих, можливість отримати доступ до візуальних та реальних експонатів для вивчення та поглиблення розуміння відвідувачами мистецтва, історії, культури та науки (Cheng Anping, 2025).

Зауважимо, що після 1945 р. спостерігалось зростання кількості україномовних видань, що було пов'язано зі збільшенням числа переміщених осіб. За статистичними даними, у 1952 р. в США виходило 921 видання різними мовами, з яких 35 друкувалися українською мовою. При цьому українська преса в Америці серед іншомовних видань посідала дев'яте місце за кількістю та вісімнадцяте – за тиражем (Яблонський, 2020, с.178). Українська книжкова та періодична продукція посідала перше місце серед інших слов'янських видань у Канаді, що загалом становить 83 назви. Водночас зазначено, що

впродовж 1953–1957 рр. припинили вихід 35 назв, а загальна кількість видань, що функціонували у цей період, сягала 118 назв (Яблонський, 2020, с.179).

Першим педагогічним часописом української діаспори Канади став журнал «Учительське Слово» (1955 р.), який завдяки широкому тематичному спектру швидко здобув популярність серед канадських педагогів. Видання висвітлювало актуальні питання шкільного життя, а також різні аспекти виховної діяльності сім'ї, школи, церкви та громади. Із 1958 р. журнал виходив під назвою «Рідна Школа» та трансформувався з вузькопрофесійного видання у науково-методичний і виховний часопис. Водночас фінансові труднощі та нестача авторського активу призвели до припинення його видання у 1963 р., згодом журнал було відновлено під новою назвою «Життя і Школа». До традиційних рубрик додалися нові, зокрема «Методика і шкільна практика», «Історія української педагогіки та шкільництва», у яких друкувалися актуальні для української діаспори матеріали відомих вітчизняних та зарубіжних педагогів (Руснак, 2013, с.611).

Часопис «Рідношкільник» систематично висвітлював діяльність громадських інституцій, що входили до Конгресу Українців Канади. На його сторінках репрезентовано практики громадянської активності, спрямовані на розвиток освіти й виховання, зокрема, організацію семінарів і конференцій, налагодження співпраці між школою, батьками, церквою та молодіжними організаціями, розвиток міжкультурних контактів. У такий спосіб журнал підкреслював значення освіти як інструменту формування відповідального громадянина, збереження мови та національної ідентичності (Руснак, 2013, с. 612).

У західній українській діаспорі виходив журнал «Пластовий шлях» з якого можна почерпнути ідеї громадянського виховання для нашого сьогодення. Зокрема, значну увагу приділено формуванню національної ідентичності як основи свідомого громадянства, що поєднує історичну пам'ять, культурну спадщину та активну громадянську позицію молоді. У публікаціях журналу наголошується на важливості виховання відповідальності перед

власною спільнотою, готовності до служіння суспільству та збереження національних цінностей в умовах життя поза межами Батьківщини. Показовою у цьому контексті є стаття Т. Самотулка «Питання ідентичності» в якій автор акцентує увагу на складності процесу самоусвідомлення української молоді в еміграції. Він підкреслює, що ідентичність не є сталою даністю, а формується під впливом соціального середовища, виховання та особистого досвіду. Важливу роль у цьому процесі відіграють такі чинники, як мова, традиції, історична пам'ять і участь у громадському житті. Автор наголошує, що саме через активну участь у пластовому русі молодь здобуває досвід самоорганізації, відповідальності та солідарності, що є ключовими складниками громадянської компетентності.

Окрім цього, у статті підкреслюється необхідність гармонійного поєднання національної та загальнолюдської ідентичностей. Т. Самотулко звертає увагу на те, що українська молодь у діаспорі повинна інтегруватися у суспільство країни проживання, не втрачаючи при цьому власної культурної самобутності. Такий підхід сприяє формуванню відкритого, толерантного громадянина, здатного до міжкультурного діалогу та відповідальної участі у демократичному суспільстві (Самотулка, 1968, с. 44). У наш час, коли через російсько-українську війну, значна частина молоді вимушено опинилась за межами країни, доречно прислухатися до порад автора публікації.

Доцільно в нашому дослідженні зупинитися на поглядах педагогів, а не журналістів, які висвітлювали освітянські питання. У своїй промові в діаспорі, Леонід Білецький акцентував увагу на особливій місії вчительства в умовах вимушеної еміграції щодо збереженні національної освіти, культури та ідентичності українців поза межами України. Учитель постає не лише як транслятор знань, а як носій суспільних цінностей, відповідальний за виховання свідомого громадянина, здатного діяти в інтересах нації. Такий підхід відповідає сучасному змісту громадянської компетентності, що передбачає активну громадянську позицію, відповідальність і національну свідомість.

Важливим концептом у виступі є ідея цілісного виховання, тому що кожен навчальний предмет має не лише освітню, а й виховну функцію – формувати мислення, моральні якості та ціннісні орієнтації учнів. Школа, за його баченням, є простором формування громадянських чеснот і соціальної відповідальності.

Окрему увагу приділено ідеї національної консолідації та надпартійності освіти, оскільки освітній процес має сприяти єдності української спільноти та утвердженню ідеалів державності. Учитель при цьому виступає прикладом громадянської активності та відповідальності перед суспільством (Міжзональний, 1948, с. 20).

Окреслимо педагогічний портрет Леоніда Білецького – український освітянин, науковець і громадський діяч, який зробив вагомий внесок у розвиток національної гуманітарної науки та освіти як в Україні, так і в еміграції. Народився у 1882 р. на Київщині. Початкову освіту здобув у народній школі, згодом навчався екстерном і склав іспити за гімназійний курс. Вищу освіту отримав у Київському університеті Св. Володимира, де спочатку навчався на природничому, а згодом перейшов на історико-філологічний факультет. Його наукове становлення відбувалося під керівництвом відомих учених. У 1913 р. закінчив університет із відзнакою, а вже невдовзі розпочав викладацьку діяльність. У 1918 р. став приват-доцентом Кам'янець-Подільського державного українського університету.

Після політичних змін і встановлення більшовицької влади змушений був емігрувати. У 1920-х роках працював у Львові, а згодом у Празі, де обіймав посаду директора Українського педагогічного інституту ім. М. Драгоманова, викладав в Українському вільному університеті та інших навчальних закладах. Його наукові інтереси охоплювали історію української літератури, критику та питання педагогіки (Мандрика, 1957, с. 8–10).

У 1949 р. Л. Білецький переїхав з родиною до Канади, де починається його активна громадська й педагогічна робота, він працює в Осередку

української культури й освіти у Вінніпезі, в газеті «Український голос», поєднує роботу директора Ради української школи (Луців, 1966, с. 6).

У контексті сучасної музейно-освітньої практики його ідеї можуть бути ефективно реалізовані через тематичні заняття, що поєднують історичні джерела з ціннісним осмисленням досвіду минулого. Використання матеріалів емігрантських журналів, зокрема виступів провідних педагогів, у музейних уроках сприяє розвитку історичної пам'яті, критичного мислення та усвідомлення ролі громадянина в умовах суспільних викликів.

Професор Лисянський розглядає громадянське виховання як процес формування в особистості усвідомлення своїх прав і обов'язків у межах спільноти. Він наголошує, що людина є «суспільною істотою», а відтак її розвиток відбувається через взаємодію з іншими та участь у спільному житті. У цьому контексті громадянська компетентність постає як здатність до співпраці, соціальної відповідальності та активної участі у творенні суспільних форм життя.

Ключовою ідеєю є єдність прав і обов'язків, адже користування здобутками суспільства передбачає виконання громадянських обов'язків, що мають виховуватися змалку. Виховання, за Лисянським, має здійснюватися комплексно, наприклад, через школу, родину і ширше суспільство, що відповідає сучасним підходам до формування громадянської компетентності як міждисциплінарного та соціально зумовленого явища.

Важливе місце у його концепції посідає національний вимір виховання. Професор підкреслює, що національна ідея є природною основою консолідації суспільства, особливо для народу, який переживає загрози втрати державності, як це є з Україною в умовах війни. Окремо акцентується на вихованні патріотизму як діяльній, а не декларативній якості. Йдеться про формування готовності до самопожертви, відповідальності за долю батьківщини та реальної участі в громадському житті (Лисянський, 1948, с. 8–9). Такий підхід відповідає

сучасному розумінню громадянської компетентності як поєднання цінностей, установок і практичних дій.

У контексті сучасної музейно-освітньої практики ідеї Лисянського можуть бути реалізовані через інтеграцію історичних текстів у тематичні заняття, що сприяють осмисленню понять громадянського обов'язку, патріотизму та соціальної відповідальності. Аналіз подібних джерел у музейному середовищі дозволяє не лише передати знання, а й формувати ціннісне ставлення до історичного досвіду, розвиваючи в здобувачів здатність до критичного мислення та громадянської участі.

Важливим є ознайомлення з рукописами та друкowanymi працями Р. Бжеського, які знаходяться у Кременецькому краєзнавчому музеї. Роман Бжеський публікує низку статей з патріотичної тематики у яких зазначає, що «ми завдячуємо нашому народові та нашій землі за своє існування, не залежно від того, де нині перебуваємо самі» (Задеснянський, 1958, с. 23). У цьому твердженні чітко простежується одна з ключових ідей в контексті громадянської компетентності – усвідомлення безперервного зв'язку особистості з національною спільнотою, що не втрачається в умовах вимушеної еміграції. Йдеться не лише про емоційно-ціннісну прив'язаність, а й про формування відповідальності за збереження культурної спадщини, мови, історичної пам'яті та ідентичності. У публікаціях Бжеського громадянськість постає як активна позиція, що передбачає не пасивне збереження національних традицій, а їх свідоме відтворення й передання наступним поколінням.

Український науковець, педагог, організатор української освіти діаспори Е.-А. Жарський репрезентує класичну для еміграційної педагогічної думки проблематику взаємозв'язку виховання, суспільного розвитку та формування національної спільноти. У контексті ідей громадянської компетентності це може бути інтерпретовано як концептуальне обґрунтування виховання як інструменту суспільної трансформації та формування активного, відповідального члена громади. Е. Жарський особливу увагу приділяв

проблемам виховання у взаємодії: «держава і освіта», «особистість і держава» (Кізін, 2011, с. 118).

У системі громадянського виховання Е. Жарський надає ключового значення систематичній самостійній діяльності здобувачів освіти, виконанню індивідуальних завдань, а також створенню умов для обговорення й консультування з питань громадського життя. Набуття практичного досвіду участі у громадській діяльності, за його переконанням, забезпечується передусім продуманою постановкою педагогом завдань і проблемних ситуацій, що спонукають до активного мислення та дії. Саме тому він наголошував на доцільності використання у процесі навчання суспільно значущого змісту.

Залучення здобувачів до реального життя суспільства, а також належна організація громадської діяльності виступають, за Е. Жарським, важливими чинниками формування соціальної зрілості й характеру майбутнього вчителя. У цьому контексті особливу увагу педагог приділяв ролі вчителя як організатора середовища, що стимулює до розв'язання актуальних економічних, політичних і культурно-освітніх проблем через їх практичне опрацювання. Активна участь педагога в суспільному житті, орієнтація на спільне благо передбачає розвиток ініціативності, відповідальності, підприємливості молоді, формування їх здатності до самостійного життя та засвоєння загальнолюдських культурних цінностей. Ці ідеї є релевантними і для викладачів закладів вищої освіти, адже суспільне життя потребує не пасивного споглядання, а активної, свідомої участі та ефективного розв'язання проблем (Кізін).

У тексті статті Е.-А. Жарського домінує ідея виховання як чинника суспільного поступу, здатного не лише відтворювати наявний соціальний порядок, а й змінювати його через формування нових поколінь із оновленою системою цінностей. Така позиція прямо корелює з уявленнями про громадянську компетентність як інтегровану якість особистості, що включає здатність до усвідомленої участі в суспільному житті, прийняття відповідальності за спільноту та розуміння історико-культурної традиції.

Особливо важливим є наголос на передачі культурного досвіду між поколіннями, що в еміграційній педагогічній традиції розглядалося як механізм збереження національної ідентичності в умовах розпорошення спільноти.

Окремо в тексті акцентовано увагу на ролі школи як інституції національного виховання, що формує не лише знання, а й світоглядні засади, соціальні звички та культурну належність. У цьому виявляється рання концепція громадянської освіти, де громадянськість розуміється не як формальний правовий статус, а як глибока включеність у життя спільноти та усвідомлення власної ролі в її розвитку (Жарський, 1959, с. 22).

У площині сучасної музейно-освітньої практики ідеї, закладені в тексті, знаходять безпосередню реалізацію через музей як простір неформальної громадянської освіти. З XIX ст. освітяни визнають музеї як безцінні неформальні навчальні простори, тому пропонують широкій громадськості, від дітей до дорослих, можливість отримати доступ до візуальних, реальних експонатів для вивчення та поглиблення розуміння відвідувачами мистецтва, історії, культури та науки (Cheng Anping, 2025).

Музей постає як інституція трансляції колективної пам'яті та формування громадянської ідентичності, що забезпечує «живий» зв'язок між поколіннями. Інтерактивні та експозиційні практики, зокрема елементи ед'ютейнменту, відтворюють ті ж механізми, про які йдеться в тексті статті Е.-А. Жарського, тобто залучення особистості до культурного досвіду, емоційне переживання історії, усвідомлення спадкоємності та відповідальності за збереження культурних цінностей.

Концепція ед'ютейнменту, що розглядається як сучасна освітня технологія мотивації до навчання через поєднання освіти й розваги, передбачає створення умов, у яких пізнавальна діяльність ґрунтується на емоційному залученні, інтересі та психологічному комфорті учасників освітнього процесу. У контексті ідей громадянської компетентності, представлених в емігрантській педагогічній періодиці, така технологія набуває особливого значення, оскільки дозволяє через активну взаємодію з культурно-історичними артефактами

формувати в дітей ціннісне ставлення до громадянських практик, історичної пам'яті тощо (Караманов, с. 110).

У сучасній музейно-освітній практиці, зокрема в інтерактивних музеях, ед'ютейнмент реалізується через залучення відвідувачів до безпосередньої взаємодії з експонатами, моделювання історичних ситуацій та експериментування з предметним середовищем. Ед'ютейнменту включає і цифровий контент, і творчість, коли проживання діяльності задається освітньою ситуацією. Такий підхід не лише розширює пізнавальні можливості дітей, а й сприяє формуванню елементів громадянської компетентності – здатності до осмислення соціальних ролей, відповідальної поведінки та розуміння історико-культурного контексту. Крім того, до такої практики можна залучити штучний інтелект, як допоміжний ресурс.

У журналі «Життя і школа», редактором якого був Василь Луців (український історик, славіст і педагог, активний діяч наукового та освітнього життя української діаспори), публікувалися різні педагогічні статті, методичні поради вчителям. Низка публікацій належала і йому, окремі під псевдонімом – Педагог. Він навчався у Львові та Станіславі, однак його освіту перервали репресії, бо у 1940 р. був заарештований органами НКВС і засланий до Норильська. Після звільнення у 1941 р. В. Луців перебував на Близькому Сході, де вчителював у Тегерані та служив у польських військових формуваннях. У цей період проявив себе також як ініціатор культурно-релігійних акцій. Від 1948 р. він мешкав у Канаді, де здобув вищу освіту – магістерський ступінь у Монреальському університеті та докторат з історії в Університеті Оттави. Викладав у провідних університетах Канади і США, працював у Пенсильванському університеті, а також співпрацював з Українським вільним університетом.

Був активним членом і керівником українських наукових і громадських організацій у Канаді та США, зокрема Об'єднання українських педагогів Канади. Наукова і культурно-просвітницька діяльність Василя-Ореста Луціва

спрямовувалася на розвиток української освіти, історичної науки та збереження ідентичності українців у діаспорі (Комариця, 2024).

Вагоме значення для виховання здобувачів має проведення виховної роботи у позаурочний час – тематичних уроків в Кременецькому краєзнавчому музеї з метою формування громадянської компетентності в слухачів. Низка таких уроків, присвячені відомим педагогам, наприклад, А. Животку. В еміграційний період він зосередив свою діяльність на вихованні української молоді як майбутнього незалежної держави. Він активно організовував освітньо-виховний простір для дітей емігрантів, створював дитячі майдани (зокрема у Празі у 1924 р.), проводив свята, ранки, працював із батьками через лекції та наради, а також викладав в українських освітніх інституціях Праги й Подєбрад. Така діяльність сприяла формуванню громадянської свідомості в молодого покоління українців.

Його педагогічні й громадсько-просвітницькі погляди сформувалися під впливом ранньої громадської активності, професійного наставництва, вивчення світового педагогічного досвіду та співпраці з українськими освітніми діячами. У своїх статтях і працях, опублікованих у діаспорній педагогічній періодиці, А. Животко послідовно обґрунтовував значення національного виховання, активної громадянської позиції та культурної традиції народу (Скакальська, 2017, с. 40).

Сучасна музейна освіта дедалі більше орієнтується на інклюзивність і спільну творчість, залучає місцеві громади до кураторських практик та використовує музейні експонати як інструмент осмислення й розв'язання актуальних суспільних проблем. У цьому контексті особливого значення набуває формування громадянської компетентності, адже музеї стають просторами, де відвідувачі не лише отримують знання, а й розвивають відповідальне ставлення до історичної пам'яті, суспільних цінностей і громадянської участі.

Спираючись на конструктивістські та особистісно-орієнтовані підходи, музеї перетворюються на динамічні освітні середовища, у яких знання

створюються у спільній діяльності. Відвідувачі виступають не пасивними споживачами інформації, а активними учасниками конструювання колективного знання, що сприяє розвитку критичного мислення, соціальної відповідальності та активної громадянської позиції. Така еволюція підкреслює перехід музеїв від статичних сховищ артефактів до відкритих освітніх екосистем, що підтримують суспільний діалог (Todino).

Ефективними шляхами формування громадянської компетентності здобувачів освіти на основі запозичених ідей педагогічної думки діаспори можуть бути:

- 1) використання інтерактивних методів навчання – квести, рольові ігри, моделювання суспільно-політичних процесів, які сприяють розвитку критичного мислення та аргументації.
- 2) проектна та дослідницька діяльність – залучення здобувачів освіти до реалізації соціальних, волонтерських проєктів, що формують відповідальність і громадянську активність.
- 3) музейно-освітня практика – використання потенціалу музеїв як простору діалогу, осмислення історичної пам'яті, формування ціннісних орієнтацій через роботу з автентичними джерелами.
- 4) робота з історичними та візуальними джерелами – аналіз документів, матеріалів преси, фотографій, плакатів, спогадів, що сприяє розвитку уміння інтерпретувати інформацію та формувати власну позицію.
- 5) участь у громадському житті закладу освіти, це власне, діяльність органів учнівського самоврядування, участь у прийнятті рішень, що формує досвід демократії на практиці, дні самоврядування у ЗЗСО.
- 6) партнерство з громадськими організаціями та місцевими інституціями для проведення спільних заходів, що сприяють соціалізації та розвитку активної громадянської позиції.

7) виховання через приклад і ціннісно орієнтоване середовище, тобто формування атмосфери поваги, толерантності, відповідальності у закладі освіти.

У контексті дослідження ідей громадянської компетентності, репрезентованих в емігрантській педагогічній періодиці та їхньої реалізації в сучасній музейно-освітній практиці, музеї постають як важливі посередники між освітою, громадою та різними соціокультурними секторами. Вони здатні виконувати інтеграційну функцію, поєднуючи ресурси, інституції та громадські ініціативи, які часто залишаються поза межами можливостей шкільної освіти, саме це підкреслено у публікації «Громадянська активність: Музеї створюють сенс».

Музейні інституції забезпечують більш багатовимірне та глибоке осмислення історичних і суспільних процесів, ніж традиційні освітні моделі, розширюючи коло голосів, залучених до конструювання історичного наративу. Окрім цього, музеї можуть функціонувати як громадські центри, що об'єднують містян і створюють простір для публічного обговорення актуальних проблем і виробленню спільних рішень. У цьому контексті сучасні підходи, зокрема позиція Американського альянсу музеїв щодо переосмислення ролі музеїв у громаді, акцентують необхідність трансформації не лише змісту музейної діяльності, а й форм її взаємодії з суспільством (Blanchet, 2023).

Хоча громадянська освіта не завжди має чітко визначене місце в шкільних програмах, її зміст і цінності можуть ефективно реалізовуватися через позашкільні та неформальні освітні практики, зокрема в меморіальних просторах, музеях і бібліотеках. У контексті дослідження ідей громадянської компетентності в емігрантській педагогічній періодиці та їх актуалізації в сучасній музейно-освітній практиці ці інституції постають як важливі канали трансляції громадянських цінностей.

У межах західних демократичних традицій такі простори розглядаються як багатовимірні освітні середовища, що поєднують пізнавальну, виховну та аксіологічну функції. Зазначені інституції впливають на освітні практики,

формують простір для інтерпретації минулого та осмислення сучасності. Водночас підкреслимо що формування громадянської компетентності відбувається не лише через соціальні інститути, а й у ширшому культурному та природному середовищі, яке також може виступати чинником розвитку ціннісних орієнтацій і громадянського мислення (Thoilliez, 2023).

Є різні методи залучення відвідувачів до музею. Квест-екскурсія визначається як інтерактивна музейно-освітня послуга, що через сюжетні завдання та розгадування головоломок стимулює активне вивчення об'єктів. Поєднання традиційних методів із цифровими (мобільні квест-маршрути) перетворює відвідування музею на процес активної комунікації, спостереження та засвоєння ціннісних орієнтирів (Будчик, 2024, с. 100). Такі методи можна використовувати у музеях на прикладі експозиції де представлені предмети, що відносяться до української діаспори.

Висновки. У публікації комплексно проаналізовано ідеї громадянської компетентності, репрезентовані в емігрантській педагогічній періодиці ХХ ст. та визначено їх змістові, ціннісні й методичні засади в контексті формування громадянської свідомості, національної ідентичності та історичної пам'яті українців діаспори. Показано, що педагогічна думка еміграції поєднувала національно-патріотичні орієнтири з демократичними цінностями, спрямовуючи освітні практики на виховання активної громадянської позиції молоді.

Нами встановлено, що ідеї, сформульовані в діаспорній педагогічній періодиці, мають значний потенціал для використання в сучасному освітньому та музейному просторі, зокрема через інтерактивні форми роботи, звернення до історичних документів і залучення здобувачів освіти до осмислення складних сторінок минулого, поєднання музейної діяльності з педагогічною. Обґрунтовано, що музеї як інституції неформальної освіти є ефективним середовищем для реалізації зазначених підходів, сприяють формуванню громадянської компетентності.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що педагогічна преса українців діаспори є не лише цінним джерелом для вивчення їхніх педагогічних ідей та практичного досвіду, але й має значний потенціал для творчого використання в полікультурному просторі сучасної України.

Перспективи подальших досліджень. Важливим напрямом є компаративний аналіз ідей громадянської компетентності, представлених у різних країнах перебування еміграції, що дозволить виявити спільні та відмінні підходи до формування громадянськості в умовах культурного й політичного середовища інших держав. Необхідно вивчити особові справи педагогів у Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України, наприклад, особовий фонд 3929 Редакція часопису «Український студент» в Празі – органу українського студентства в еміграції, м. Прага (Чехо-Словаччина) (Центральний, 1922–1924); фонду 4422 Спілка учителів-емігрантів з України у м. Празі (Чехо-Словаччина); особовий фонд 3560 педагога А. Животка (Центральний, 1890–1945).

Подяки. Висловлюємо вдячність Кременецькому краєзнавчому музею за можливість апробувати матеріали дослідження під час проведення тематичних уроків. Також менеджерам сайту електронної бібліотеки Diasporiana.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Біловус, Л. І. (2019). *Українськомовна періодика української діаспори США у збереженні національної ідентичності (1991–2017 рр.)* [дис. д-ра іст. наук : 07.00.01, Тернопільський нац. екон. ун-т, Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка].
- Будчик, М., Карпюк, А., Трофімук-Кирилова, Т., & Чибирак, С. (2024). Використання мобільного застосунку ActionTrack у підготовці майбутніх фахівців з музеєзнавства та пам'яткознавства. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 104(6), 96-115. <https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5552>
- Вінтонів, Х. (2014). Українські документально-інформаційні ресурси у віртуальному просторі Канади: структура, інформаційне наповнення та методика пошуку [дис. ... канд. іст. наук : 27.00.02, Державна архівна служба України, Український науково-дослідний інститут архівної справи та документознавства].
- Задеснянський, Р. (1958, червень). Україна – наша рідна земля... *Рідна школа*, 3(24), 23. <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/25590/file.pdf>
- Жарський, Е. (1959, червень). Творча функція виховання. *Рідна школа*, 6(36), 21-23. <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/24148/file.pdf>

- Караманов, О. (2025). Музейна психологія в експозиційному просторі: від диференціації відвідувачів до ефективної терапії. *Науково-педагогічні студії*, (9), 109-121. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-109-120>
- Кізін, І. (2009). Науково-педагогічні погляди Едварда Жарського у професійній підготовці майбутніх вчителів. *Наука і освіта*, 7, 90-93. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/14223>
- Кізін, І. (2011). Науково-просвітницька діяльність та педагогічні ідеї Едварда Жарського в контексті реформаторської педагогіки ХХ століття. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, (4), 114-119. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/492>
- Комариця, М. М. (2024). Луців Василь-Орест. У І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. (ред.), *Енциклопедія Сучасної України*. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. <https://esu.com.ua/article-59434>
- Кравчук, Л. М. (1992). *Є така держава Україна: матеріали з виступів, інтерв'ю, прес-конференцій, брифінгів, відповідей на запитання*. Глобус.
- Мандрика, М. (1957). *Леонід Білецький*. Вінніпег. <https://diasporiana.org.ua/literaturoznavstvo/1017-mandrika-m-leonid-biletskiy/>
- Міжзональний педагогічний з'їзд (1948, вересень). *Українська школа на еміграції*, 7-8(10-11), 18-27. <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/19096/file.pdf>
- Лисянський, Б. (1948, грудень). Виховна проблема нашої сучасності. *Українська школа на еміграції*, 7-8(10-11), 5-10. <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/19096/file.pdf>
- Литвин, С. Х., & Добровольська, В. В. (2019). Періодичні видання української діаспори 1920 – 1930-х років як джерело дослідження життя і діяльності Симона Петлюри. *Сторінки історії*, (49). <https://doi.org/10.20535/2307-5244.49.2019.189541>
- Луців, В. (1966, січень-лютий). Визначний педагог наших днів (Л. Білецький). *Життя і школа*, 3-7.
- Особовий фонд А. Животка (1890-1948)*. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, фонд 3560. Київ, Україна.
- Пометун, О. І. (2005). Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. Пометун О. І. *Вісник програм шкільних обмінів*, 23, 18-21.
- Редакція часопису «Український студент» в Празі – органу українського студентства в еміграції* (б.д.). Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, фонд 3929. Київ, Україна.
- Ремех, Т. (2018). Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*, (2), 34-40. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/486>
- Руснак, І., Бигар, Г., & Романюк, С. (2013). Педагогічна преса української діаспори як джерело дослідження розвитку педагогічної думки й національної освіти закордонних українців. *Педагогічний дискурс*, (15), 610-616. <https://ojs.kgpa.org.ua/index.php/peddiscourse/article/view/866>
- Самотулка, Т. (1968). Питання ідентичності. *Пластовий шлях*, 1(16), 42-52. https://plast.global/wp-content/uploads/2025/01/1968_plastovyj_shlyakh_ch.16.pdf
- Скакальська, І. (2017). *Історія України в особах: волинська сторінка міжвоєнного періоду ХХ ст.* КНТ.
- Шевчук, Т.Є. (2018). Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців. *Молодий вчений*, 4.1 (56.1), 85-88. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/4.1/20.pdf>
- Цюняк, О. П., Довбенко, С. Ю. (упоряд.). (2019). *Педагогічна інноватика: навчально-методичний посібник* : Видавець Кушнір Г. М.

- Чекалюк, В. В. (2008). Преса діаспори США як комунікативний чинник формування ідентичності українців (1939 – 2005) [автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з соц. комун.: 27.00.01, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка].
- Яблонський, М. Р. (2020). Стан і завдання преси української діаспори: погляд 1950-х рр. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*, 31 (70), № 1, ч. 4, 177-181. <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-4/31>
- Blanchet, M. (2023). Civic Engagement: Museums Create Meaning. *Getting Smart*. <https://www.gettingsmart.com/2023/06/12/civic-engagement-museums-create-meaning/>
- Cheng Anping, Zhang, Weiru (2025). Exploring psychological dimensions of augmented reality in education: a study on learning motivation and achievement in museums. *Front. Psychol.*, 29, Sec. *Educational Psychology*. Volume 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1514117>
- Thoilliez, Bianca; Esteban, Francisco & Reyero, David (2023). Civic education through artifacts: memorials, museums, and libraries. *Ethics and Education* 18 (3-4): 387-404 <https://philpapers.org/rec/THOCET-4>
- Todino, M. D., & Campitiello, L. (2025). Museum Education. *Encyclopedia*, 5(1), 3. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010003>

REFERENCES

- Bilovus, L. I. (2019). *Ukrainian-language periodicals of the Ukrainian diaspora in the USA in the preservation of national identity (1991–2017)* [Doctoral dissertation in History, specialty 07.00.01, Ternopil National Economic University; Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University]. [in Ukrainian].
- Budchuk, M., Karpiuk, A., Trofimuk-Kyrylova, T., & Chybyrak, S. (2024). Using the ActionTrack mobile app in the training of future specialists in museum studies and monument studies. *Information Technologies and Learning Tools*, 104(6), 96-115. <https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5552> [in Ukrainian].
- Vintoniv, Kh. (2014). Ukrainian documentary and information resources in the virtual space of Canada: structure, information content and search methodology [Candidate's thesis in History, specialty 27.00.02, State Archival Service of Ukraine; Ukrainian Research Institute of Archival Affairs and Records Management]. [in Ukrainian].
- Zadesnianskyi, R. (1958, June). Ukraine is our native land... *Ridna shkola*, 3(24), 23. <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/25590/file.pdf> [in Ukrainian].
- Zharskyi, E. (1959, June). Creative function of education. *Ridna shkola*, 6(36), 21–23. <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/24148/file.pdf> [in Ukrainian].
- Karamanov, O. (2025). Museum psychology in the exhibition space: from differentiation of visitors to effective therapy. *Scientific and Educational Studies*, (9), 109–121. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-109-120> [in Ukrainian].
- Kizyn, I. (2009). Scientific and pedagogical views of Edward Zharskyi in the professional training of future teachers. *Science and Education*, 7, 90-93. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/14223> [in Ukrainian].
- Kizyn, I. (2011). Scientific and educational activity and pedagogical ideas of Edward Zharskyi in the context of reformist pedagogy of the 20th century. *Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, (4). <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/492> [in Ukrainian].
- Komarytsia, M. M. (2024). Lutsiv Vasyli-Orest. In I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskyi, M. H. Zhelezniak et al. (eds.), *Encyclopedia of Modern Ukraine*. Institute of Encyclopedic Research of NAS of Ukraine. <https://esu.com.ua/article-59434> [in Ukrainian].
- Kravchuk, L. M. (1992). *There is such a state – Ukraine: materials from speeches, interviews, press conferences, briefings, answers to questions*. Hlobus. [in Ukrainian].

- Mandryka, M. (1957). Leonid Biletskyi. Winnipeg. <https://diasporiana.org.ua/literaturoznavstvo/1017-mandrika-m-leonid-biletskyi/> [in Ukrainian].
- Interzonal Pedagogical Congress (1948, September). *Ukrainska shkola na emihratsii*, 7-8(10-11), 18-27. <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/19096/file.pdf> [in Ukrainian].
- Lysianskyi, B. (1948, December). Educational problem of our time. *Ukrainska shkola na emihratsii*, 7-8(10-11), 5-10. <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/19096/file.pdf> [in Ukrainian].
- Lytvyn, S. Kh., & Dobrovol'ska, V. V. (2019). Periodicals of the Ukrainian diaspora of the 1920s–1930s as a source for studying the life and activity of Symon Petliura. *Pages of History*, (49). <https://doi.org/10.20535/2307-5244.49.2019.189541> [in Ukrainian].
- Lutsiv, V. (1966, January–February). Outstanding educator of our time (L. Biletskyi). *Life and School*, 3-7. [in Ukrainian].
- Personal fond of A. Zhyvotko* (1890–1948). (Central State Archives of Higher Authorities and Administration of Ukraine). (Fund 3560). Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].
- Pometun, O. I. (2005). Formation of civic competence: a view from the standpoint of modern pedagogical science. *Bulletin of School Exchange Programs*, 23, 18-21. [in Ukrainian].
- Editorial office of the journal "Ukrainian Student" in Prague – the body of Ukrainian student community in emigration* (n.d.). (Central State Archives of Higher Authorities and Administration of Ukraine). (Fund 3929).. Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].
- Remekh, T. (2018). The essence and the structure of a student's civil competence at the New Ukrainian School. *Ukrainian Pedagogical Journal*, (2), 34–40. [in Ukrainian].
- Rusnak, I. S., Byhar, H. P., & Romaniuk, S. Z. (2013). Pedagogical press of the Ukrainian diaspora as a source for studying the development of pedagogical thought and national education of Ukrainians abroad. *Pedagogical Discourse*, (15), 610–616. <https://ojs.kgpa.org.ua/index.php/peddiscourse/article/view/866> [in Ukrainian].
- Samotulka, T. (1968). Issues of identity. *Plastovyi shliakh*, 1(16), 42–52. https://plast.global/wp-content/uploads/2025/01/1968_plastovyj_shlyakh_ch.16.pdf [in Ukrainian].
- Skakalska, I. (2017). History of Ukraine in Personalities: The Volyn Page of the Interwar Period of the 20th Century. KNT. [in Ukrainian].
- Shevchuk, T. Ye. (2018). Civic competence as an element of personality formation of future specialists. *Young Scientist*, 4.1 (56.1), 85–88. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/4.1/20.pdf> [in Ukrainian].
- Tsuniak, O. P., & Dovbenko, S. Yu. (Comps.) (2019). *Pedagogical innovation: educational and methodological manual*. Publisher Kushnir H. M. [in Ukrainian].
- Chekaliuk, V. V. (2008). Press of the Ukrainian diaspora in the USA as a communicative factor in shaping Ukrainian identity (1939–2005) [Extended abstract of Candidate's thesis in Social Communications, specialty 27.00.01, Taras Shevchenko National University of Kyiv]. [in Ukrainian].
- Yablonskyi, M. R. (2020). State and tasks of the Ukrainian diaspora press: a view of the 1950s. *Scientific Notes of Taurida National V. I. Vernadskyi University. Series: Philology. Social Communications*, 31 (70), No 1, Vol. 4, 177-181. <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-4/31> [in Ukrainian].
- Blanchet, M. (2023). Civic Engagement: Museums Create Meaning. *Getting Smart*. <https://www.gettingsmart.com/2023/06/12/civic-engagement-museums-create-meaning/>
- Cheng Anping, Zhang, Weiru (2025). Exploring psychological dimensions of augmented reality in education: a study on learning motivation and achievement in museums. *Front. Psychol.*, 29. Sec. *Educational Psychology*. Volume 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1514117>.
- Thoilliez, Bianca; Esteban, Francisco & Reyero, David (2023). Civic education through artifacts: memorials, museums, and libraries. *Ethics and Education* 18 (3-4): 387-404 <https://philpapers.org/rec/THOCET-4>

Todino, M. D., & Campitiello, L. (2025). Museum Education. *Encyclopedia*, 5(1), 3. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010003>.

Iryna Skakalska

Doctor of History Science, Professor, Head of the Department of Ukrainian Language and Literature, History and Methods of Their Teaching Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy,
Kremenets, Ukraine
ORCID: 0000-0001-8705-7971
e-mail: Irunas@ukr.net

Andriy Levchuk

Director of the Kremenets Museum of Local Lore, recipient of the third (educational and scientific) level "Doctor of Philosophy" Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy,
Kremenets, Ukraine
ORCID: 0009-0000-0377-443X
e-mail: kremenec@gmail.com

IDEAS OF CIVIC COMPETENCE IN EMIGRANT PEDAGOGICAL PERIODICS AND THEIR IMPLEMENTATION IN MODERN MUSEUM AND EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract. *The authors of the publication consider the ideas of civic competence, presented in emigrant pedagogical periodicals, as an important source of understanding the educational practices of the Ukrainian diaspora and their use in the modern educational and museum space. Based on the analysis of Ukrainian-language periodicals, approaches to the formation of civic consciousness, national identity, and historical memory in the minds of Ukrainians in the diaspora are traced. It is shown that the pedagogical thought of the diaspora combined national-patriotic education with democratic values and an orientation towards an active civic position. The possibilities of using these ideas in modern museum and educational practice are clarified, in particular through interactive methods, work with historical sources, and involving visitors in understanding the complex pages of the past. The potential of museums as centers of informal education in the formation of civic competence and the actualization of national memory is emphasized. The purpose of the study is to comprehensively analyze the ideas of civic competence, represented in the émigré pedagogical periodicals of the 20th century, to clarify their content, value and methodological foundations, as well as to identify opportunities and ways of their actualization and effective implementation in modern museum and educational practice in order to form civic consciousness, historical memory and critical thinking in students. The research methodology is based on a combination of general scientific and special historical and pedagogical approaches. Methods of analysis and*

synthesis were used to process the content of publications, problem-thematic and content analysis to identify leading ideas and concepts, and a historical and comparative method to compare the approaches of émigré and modern pedagogical thought. It is concluded that the ideas of civic competence, formulated in the émigré pedagogical periodicals of the 20th century, have significant scientific and educational potential and can be effectively integrated into modern museum and educational practice to form civic consciousness, historical memory and critical thinking of students.

Keywords: *history of education, pedagogy, civic competence, pedagogical periodicals, Ukrainian periodicals, diaspora, museums, national memory.*

Оксана Совгар

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного,
м. Львів, Україна
ORCID: 0000-0002-3101-7409
e-mail: okssov@yahoo.com

СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНИЙ РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАСПОРИ В КАНАДІ

Анотація. *Стаття присвячена комплексному аналізу генези та еволюції української педагогічної діаспори в Канаді, яка протягом понад 130 років виступає фундаментальним стабілізатором національної ідентичності в іншопольовому середовищі. У дослідженні реконструйовано чотири історичні етапи розвитку: від піонерського періоду кінця XIX ст. до сучасної трансформації, спричиненої викликами повномасштабної війни в Україні. Особливу увагу акцентовано на періоді 1897–1919 рр., коли в межах угоди Лор'є-Грінвея українська мова здобула офіційний статус у публічних школах Манітоби, Саскачевану та Альберти. Виявлено причини регресу цих програм під тиском політики нативізму в роки Першої світової війни та проаналізовано подальшу адаптацію громади через розбудову автономної мережі «Рідних шкіл», бурс та приватних інститутів. У роботі досліджено процес інституціоналізації української освіти в другій половині XX ст., зокрема роль «третьої хвилі» еміграції у заснуванні Канадського інституту українських студій та Центру української мовної освіти. Детально проаналізовано методичну спадщину М. Луцула та О. Білаш, зокрема інноваційні навчальні серії «Nova», «Тут і там», «Collage», «Видмо», що базуються на комунікативному підході та концепції «залученої науки». Висвітлено роль цифрових трансформацій та освітнього порталу oomRoot.ca у модернізації діаспорного навчання. Окремий вектор дослідження присвячено реаліям після лютого 2022 року: прибуття понад 300 000 переміщених осіб за програмою CUAET зумовило стрімке зростання попиту на українську освіту, але водночас актуалізувало проблему адаптації програм для дітей-носіїв мови. Досліджено феномен педагогічної стійкості та діяльність Світової координаційної виховно-освітньої ради під керівництвом О. Винницької-Юсипович щодо впровадження травмо-інформованої педагогіки. Зроблено висновок про трансформацію ролі діаспорної освіти в Канаді: від осередку збереження*

ідентичності – до суб'єкта сучасного освітнього процесу, що забезпечує методичну та інституційну взаємодію з освітньою системою України.

Ключові слова: *українська педагогічна діаспора, освіта в Канаді, національна ідентичність, інституціалізація освіти, травмо-інформована педагогіка, цифрова трансформація навчання, освітня інтеграція.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освітня та педагогічна діяльність української діаспори в Канаді становить одну з найбільш змістовних сторінок в історії світового українства, відображаючи складні процеси збереження національної ідентичності в умовах еміграції. Розвиток українського шкільництва на теренах Канади не був лише питанням лінгвістичної підготовки, а став фундаментом для формування потужної соціокультурної інституції, яка зуміла інтегруватися в канадський державний дискурс, водночас залишаючись інтелектуальним та духовним мостом із батьківщиною. Дослідження цього явища потребує глибокого аналізу історичних етапів – від початкових спроб заснування сільських шкіл у преріях до створення академічних інститутів світового рівня та адаптації до викликів, спричинених сучасною повномасштабною агресією проти України.

Постановка проблеми у загальному вигляді полягає в необхідності осмислення еволюції української педагогічної діаспори в Канаді як динамічної системи, здатної до інституційної трансформації під впливом як зовнішніх криз, так і внутрішніх потреб громади. Історичний досвід засвідчує, що періоди загроз – від обмежень двомовної освіти на початку XX століття до політичних змін, пов'язаних із становищем України у XX–XXI століттях, – не послаблювали діаспору, а, навпаки, стимулювали її до створення нових освітніх структур і моделей діяльності (Божук, 2004, с. 212). Саме це забезпечило поступовий перехід від локальних ініціатив до формування впливових інституцій, які сьогодні виступають не лише носіями культурної пам'яті, але й активними учасниками освітніх процесів як у Канаді, так і в Україні.

Водночас сучасний етап розвитку характеризується якісно новими викликами, пов'язаними з масовим прибуттям українських мігрантів,

цифровізацією освітнього простору та необхідністю впровадження інноваційних, зокрема травмо-інформованих, підходів до навчання. Це актуалізує проблему переосмислення традиційних моделей діаспорної освіти, які часто орієнтувалися на збереження етнокультурної спадщини, але не повною мірою враховують потреби нових поколінь і зміненого соціального контексту.

Таким чином, наукова проблема полягає у визначенні шляхів поєднання історично сформованого досвіду української педагогічної діаспори з сучасними освітніми практиками, що забезпечують її подальшу ефективність як інструменту збереження ідентичності, інтеграції українців у канадське суспільство та підтримки зв'язку з Україною в умовах глобальних трансформацій.

Аналіз основних досліджень і публікацій, присвячених українській педагогічній діаспорі в Канаді, свідчить про наявність значного та різнопланового наукового доробку, який охоплює історичні, методичні та сучасні соціопедагогічні аспекти розвитку діаспорної освіти. Формування цього наукового дискурсу відбувалося паралельно з етапами становлення української громади в Канаді, що зумовило його еволюцію від описово-мемуарного рівня до комплексних міждисциплінарних досліджень, зокрема у сфері цифрової педагогіки та освітніх інновацій.

Вагомий внесок у формування джерельної бази зробили праці Вільяма Чумера та Михайла Еванчука, які відтворюють історію піонерських поселень і висвітлюють роль освіти як ключового чинника збереження національної ідентичності. Значну наукову цінність мають також документальні збірники серії «Джерела до історії українців Канади», започатковані Українською вільною академією наук, що систематизують архівні матеріали та сприяють реконструкції освітнього процесу в умовах обмеженої державної підтримки.

Подальший розвиток наукового осмислення української педагогічної діаспори пов'язаний із діяльністю академічних інституцій другої половини ХХ століття, серед яких провідне місце посідають Канадський інститут українських студій та Центр української мовної освіти. У працях Манолія Лупула та Романа Петришина обґрунтовано специфіку канадської моделі українських студій як

міждисциплінарного проекту, орієнтованого не лише на академічні дослідження, а й на практичні потреби громади та шкільництва. Методичний аспект проблеми ґрунтовно представлений у публікаціях Центру української мовної освіти, зокрема у серіях навчальних матеріалів, які стали прикладом успішної інтеграції академічних напрацювань у шкільну практику. У цьому контексті важливою є концепція «залученої науки», запропонована Оленкою Білаш, яка розглядає університет як активного учасника суспільних процесів і партнера громади у створенні освітніх ресурсів. Вагомий внесок у дослідження мовних аспектів зробив Ярослав-Богдан Рудницький, чий праці заклали теоретичні основи вивчення мовної асиміляції та розвитку політики багатокультурності в Канаді.

Сучасний етап досліджень характеризується зосередженням уваги на викликах, пов'язаних із цифровізацією освіти та новими хвилями української міграції, особливо після 2022 року. У працях Надії Прокопчук та Оксани Заболотної розкрито проблематику невідповідності між інституційними вимогами канадської освітньої системи та реальними потребами новоприбулих учнів, що зумовлює необхідність впровадження травмо-інформованих підходів до навчання.

Окрему групу джерел становить педагогічна періодика та бібліографічні видання, які відображають еволюцію педагогічної думки в діаспорі. Історичні і сучасні часописи, а також систематичні бібліографічні покажчики забезпечують безперервність наукового дискурсу та сприяють узагальненню накопиченого досвіду.

Метою статті є комплексне дослідження еволюції української педагогічної діаспори в Канаді – від початкового етапу її становлення до сучасного періоду трансформацій – із акцентом на її ролі у збереженні національної ідентичності, розвитку освітніх інституцій та впливі на освітні процеси як у діаспорному середовищі, так і в Україні. Особлива увага зосереджується на аналізі механізмів адаптації діаспорної освіти до нових соціокультурних викликів, спричинених міграційними процесами, змінами освітньої політики Канади та активізацією міжнародної співпраці України. У статті також визначаються сучасні тенденції розвитку української освіти в Канаді, зокрема впровадження цифрових

технологій, інноваційних педагогічних підходів і травмо-інформованого навчання, а також окреслюються перспективи подальшого функціонування освітніх інституцій у контексті взаємодії між різними хвилями української діаспори.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія української педагогіки в Канаді починається наприкінці XIX століття, коли перші хвилі масової імміграції почали освоювати канадські прерії. Освіта одразу стала пріоритетом для громад, які усвідомлювали, що без власної школи збереження мови та культури в англomовному оточенні є неможливим. Перший етап розвитку (1897–1916) характеризувався використанням наявних правових ніш для впровадження української мови в публічну систему освіти (Килимник, 1956, с.7).

У провінції Манітоба завдяки угоді Лор'є-Грінвея 1897 року українці отримали право засновувати двомовні школи в сільських місцевостях, де вони складали значну частину населення. І. Вінницька (1996) відзначає цей час як період бурхливого зростання: станом на 1915 рік у Манітобі діяло 111 українських та польських двомовних шкіл, де працювало 114 вчителів та навчалося понад 6500 учнів. Ключовими постатями цього процесу стали Ярослав Арсенич, Т. Ферлей та Й. Бадерський, чия діяльність заклала професійні стандарти українського вчителя в Канаді.

Аналогічні спроби відбувалися і в інших провінціях. У Саскачевані до 1916 року приблизно у 40 публічних школах українська мова використовувалася як мова навчання. В Альберті ситуація була складнішою: офіційно двомовних шкіл не існувало, проте близько дванадцяти вчителів працювали за тимчасовими дозволами, використовуючи обидві мови у викладанні до 1913 року (Кізін, 2009, с. 405).

Проте цей золотий вік раннього українського шкільництва завершився під тиском канадських нативістів та антиіноземних настроїв, що посилювалися під час Першої світової війни. Пробританський запал призвів до того, що українську мову почали сприймати як загрозу національній єдності Канади. У 1916 році Манітоба офіційно скасувала двомовні школи, а Саскачеван у 1919 році заборонив використання будь-якої мови, крім англійської, у публічних школах (Ажнюк, 1999,

с. 125). Після втрати статусу в державній системі українська громада змушена була покладатися на власні ресурси. Це призвело до заснування приватних навчальних закладів та бурс, таких як Інститут імені Петра Могили в Саскатуні (1916) та згодом Інститут імені Андрея Шептицького. Ці установи стали центрами не лише освіти, а й культурно-політичного життя, готуючи нову генерацію лідерів, які поєднували українську ідентичність із канадським громадянством.

Друга хвиля міграції (міжвоєнний період) додала нової динаміки. Новоприбулі були більш політизованими, багато хто мав досвід участі у визвольних змаганнях в Україні. Вони вбачали в освіті інструмент національного самозбереження. У цей час активно залучалися вчителі та культурні діячі з Європи, що посилювало транснаціональні зв'язки діаспори. Освіта стала ареною боротьби між різними ідеологічними групами, проте спільним залишалося прагнення зберегти мову через мережу суботніх шкіл та церковні парафії (Білецький, 1951, с. 87).

Після Другої світової війни до Канади прибула третя хвиля українських іммігрантів, серед яких була велика кількість інтелектуалів, професорів та професійних педагогів. На відміну від попередніх хвиль, ці переселенці часто розглядали Україну як свій основний центр уваги, а себе – як частину глобальної діаспори, що несе відповідальність за збереження “автентичної” української культури в умовах радянської окупації батьківщини (Гаврилюк, 1960, с.113).

Цей період позначений діяльністю таких вчених, як Ярослав Рудницький, Микита Мандрика та Михайло Марунчак. Ярослав-Богдан Рудницький, видатний мовознавець і президент Української вільної академії наук у Канаді, став ключовою постаттю не лише в педагогіці, а й у державній політиці. Його робота в Королівській комісії з двомовності та двокультурності заклала основу для майбутньої політики багатокультурності. Микита Мандрика, чия спадщина зараз зберігається в Національному архіві Канади, активно працював над інтеграцією українського дискурсу в канадське суспільство, наголошуючи, що “Канада не забрала мою душу, а захистила її” (Зелений, 1969, С.30). Завдяки зусиллям цих педагогів та вчених українська мова та література почали з'являтися в

університетських програмах. Наприклад, Саскачеванський університет став першим закладом у Північній Америці, який запровадив курси української мови у 1943 році.

У 1960-х роках спостерігалася значна диференціація всередині громади: Г. Філіпчук (2014, с. 132) констатує, що “канадці українського походження” (перші хвилі) надавали перевагу успішній інтеграції, тоді як “українці, що живуть у Канаді” (третя хвиля) зосереджувалися на підтримці українського національного руху. Проте обидві групи об’єдналися навколо ідеї створення потужного академічного центру.

Заснування Канадського інституту українських студій (КІУС) в Едмонтоні у 1976 році стало результатом тривалих лобістських зусиль українських організацій, які після війни вимагали впровадження українських студій на всіх рівнях освіти. Едмонтон був обраний завдяки унікальному поєднанню західного регіоналізму, політики багатокультурності та активності місцевої громади, на чолі якої стояли Манолій Лупул та Петро Саварин. КІУС обрав модель, відмінну від Гарвардського українського наукового інституту (HURI). Якщо Гарвард зосередився на фундаментальних дослідженнях для академічної еліти, то КІУС поставив за мету не лише розвиток науки, а й обслуговування потреб громади та шкільництва. Одним із найважливіших досягнень інституту стало створення Центру української мовної освіти (ULEC), який взяв на себе місію розробки навчальних ресурсів для двомовних програм.

1970-ті роки стали часом відродження української мови як мови навчання в публічній системі освіти Канади. Це стало можливим завдяки змінам у провінційному законодавстві. Альберта у 1971 році внесла поправки до Шкільного акту, дозволивши використовувати інші мови у викладанні, а Саскачеван та Манітоба наслідували її приклад (Білаш, 1976, С.50).

Українсько-англійська двомовна програма (UBP) стала інновацією свого часу. Вона базувалася на моделі часткового занурення, де 50% навчального часу в початковій школі (Grades 1–6) відводилося на предмети українською мовою, такі як соціальні науки, мистецтво, музика, фізкультура, здоров’я та релігія. Це

вимагало абсолютно нових підходів до викладання. Центр української мовної освіти (ULEC) під керівництвом Маноля Лупула та згодом Оленки Білаш розпочав амбітну програму зі створення навчально-методичного забезпечення (Самчишин, 1986, с.120). Було визнано, що підручники з Радянської України непридатні через ідеологічне наповнення та відмінності в мовному середовищі.

Навчальні серії як продукт педагогічної діаспори:

- ULEC розробив цілу низку серій, які стали стандартом для українських шкіл не лише в Канаді, а й у США та Австралії.
- Серія “Nova” (Grades 1–6): Це був найбільш масштабний проект, розроблений спільно з Міністерством освіти Альберти. Програма базувалася на комунікативному підході, акцентуючи увагу на розвитку навичок мовлення через пісні, ігри та діалоги.
- Серія “Тут і там”: Створена ще у 1977 році для учнів, які вже мали певну початкову базу української мови. Вона включала читанки та робочі зошити, що поступово ускладнювалися від простих історій про школу до казок та описів пригод.
- Серія “Collage” (Grades 7–9): Орієнтована на підлітків, ця серія пропонувала тексти про людські взаємини, відвагу та історичні події, стимулюючи критичне мислення та використання мови в складніших контекстах.
- Серія “Budmo” (Grades 10–12): Ресурси для старшої школи, які були доступні для безкоштовного завантаження, що робило їх максимально доступними для вчителів.

Цікаво, що педагогічна стратегія ULEC включала не лише створення матеріалів, а й побудову цілої мережі підтримки (Engaged Scholarship), куди входили батьківські організації (наприклад, Manitoba Parents for Ukrainian Education), асоціації вчителів та державні чиновники. Це дало змогу зробити українську освіту інтегрованою частиною канадського суспільства.

Сьогодні українська педагогічна діаспора в Канаді функціонує як багаторівнева система, що включає державні, приватні та громадські інституції.

Координація цієї діяльності відбувається як на національному рівні (Конгрес Українців Канади), так і на світовому (Світовий Конгрес Українців через СКВОР). СКВОР при Світовому Конгресі Українців виник як головний стратегічний центр для українського шкільництва за кордоном (Самчишин, 1992, с. 120). Його місія полягає у сприянні розвитку української освіти та координації діяльності освітніх інституцій у діаспорі. Серед ключових завдань ради – створення верифікованого реєстру освітніх осередків, лобіювання включення української мови як іноземної до переліку дисциплін за вибором у країнах перебування, розробка механізмів державного забезпечення підручниками суботніх та недільних шкіл, організація професійного вдосконалення вчителів через вебінари та семінари. Особливе місце в діяльності СКВОР посідає Інститут професійного розвитку вчителів та проекти на кшталт “Лицем до дитини”, які були ініційовані Оксаною Винницькою-Юсипович. Ці ініціативи спрямовані на впровадження сучасних педагогічних методик, які ставлять учня в центр освітнього процесу, що особливо актуально в контексті реформи НУШ в Україні.

На місцевому рівні в Канаді працює Шкільна рада КУК, яка безпосередньо допомагає суботнім школам. Вона забезпечує вчителів методичною літературою, організовує педагогічні майстерні та координує спільні заходи для учнів.

З початком XXI століття українська педагогічна діаспора почала активно освоювати цифровий простір. Розуміючи, що нове покоління учнів (“digital natives”) потребує інтерактивних форм навчання, ULEC та партнерські організації ініціювали створення цифрової інфраструктури.

Проект “Цифровий КІУС” був запланований ще у 2004 році з метою поширення результатів досліджень та навчальних матеріалів через інтернет. Ключовим елементом став консорціум UKiP (Ukrainian Knowledge Internet Portal), який запустив портал oomRoom.ca. Цей ресурс став унікальним інструментом для вчителів, учнів та батьків, надаючи доступ до мультимедійних ресурсів та відеопроєктів (наприклад, про цілі сталого розвитку ООН), шаблонів та роздаткових матеріалів для вчителів (Blackline Masters), інтерактивних завдань для розвитку мовлення.

Дослідження показують, що використання електронних підручників у сучасній українській школі значно підвищує рівень мотивації учнів та покращує результати тестувань, особливо в математиці та природничих науках. Платформи на кшталт oomRoom дозволяють інтегрувати навчання з розвагами, що є критично важливим для збереження інтересу до української мови в дітей, які живуть у повністю англomовному середовищі.

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну 24 лютого 2022 року радикально змінило ландшафт української освіти в Канаді. Прибуття близько 300 000 переміщених осіб за програмою CUAET (Canada-Ukraine Authorization for Emergency Travel) призвело до стрімкого зростання кількості учнів в українських школах, але водночас виявило низку системних проблем. Школи в Західній Канаді, які десятиліттями працювали за стабільними програмами для дітей діаспори, раптово опинилися перед необхідністю навчання дітей-носіїв мови, які мають зовсім інші освітні потреби та рівень підготовки. Ключові труднощі включають невідповідність навчальних програм, оскільки підручники серії “Nova” або “Тут і там” розраховані на вивчення української як другої мови (L2), тоді як новоприбулі діти часто володіють українською як рідною, але потребують вивчення англійської (ESL) та психологічної підтримки; оскільки багато дітей прибули із зон бойових дій, пережили обстріли та втрати, їх навчання потребує травмо-інформованого підходу, до якого багато вчителів у Канаді не були готові. Окрім того, виник брак ресурсів та персоналу через швидке зростання кількості учнів, що призвело до переповнення класів та дефіциту вчителів. Деякі школи почали залучати вчителів-біженців до волонтерської роботи, намагаючись згодом знайти кошти для їхньої офіційної оплати. Батьки часто очікують від школи швидкої інтеграції дитини в канадське суспільство, іноді навіть ціною відмови від української мови на користь англійської, що створює конфлікт з ідеологією діаспорних шкіл, спрямованою на збереження ідентичності. Ситуація ускладнюється тимчасовим статусом віз CUAET. Багато сімей живуть у стані невизначеності, не знаючи, чи зможуть вони залишитися в Канаді назавжди, що заважає довгостроковому плануванню освіти дітей. Наприклад, у провінції

Онтаріо діти з CUAET мають доступ до безкоштовної публічної освіти, але університети часто вимагають оплати за навчання як із іноземних студентів, якщо тільки конкретний заклад не прийняв рішення про прирівнювання їх до місцевих. Провінція Онтаріо створила фонд солідарності у розмірі \$1.9 млн для стипендій таким студентам.

У таких містах, як Гранд-Прері (Альберта), суботні школи стали центрами виживання громади. Батьки не лише забезпечують навчання дітей мови та історії, а й створюють мережі взаємодопомоги, де обмінюються порадами щодо пошуку роботи та житла. Вчителі-волонтери, які самі стали вимушеними переселенцями внаслідок війни, вбачають у цьому спосіб збереження власної професійної гідності.

Один із найважливіших аспектів діяльності сучасної педагогічної діаспори – її прямий вплив на реформи всередині України. А постать Оксани Винницької-Юсипович є символом цієї взаємодії. Як канадська дослідниця українського походження та голова СКВОР, вона стала архітектором проекту “Лицем до дитини” (Face to Child). Ця методика, заснована на канадських стандартах особистісно-орієнтованого навчання, була успішно інтегрована в діяльність Міжнародного інституту освіти, культури та зв’язків з діаспорою (МІОК) у Львові (Винницька, 2005). О. Винницька-Юсипович активно працює над створенням підручників “Українська як іноземна”, що використовують метод “від тексту до букви”, допомагаючи дітям за кордоном швидше опановувати мову. Крім того, педагогічна діаспора виступає як захисник української історичної правди. Освітня референтура КУК та НРЕС активно працюють над включенням теми Голодомору до шкільних програм Канади, розробляючи спеціальні модулі та проводячи Holodomor National Awareness Tour. Це приклад того, як педагогічна діяльність виходить за межі класних кімнат і стає частиною геополітичного та правозахисного дискурсу.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що українська педагогічна діаспора в Канаді сформувалася як цілісна, багаторівнева та динамічна система, здатна ефективно реагувати на історичні виклики та соціокультурні

трансформації. Від початкових форм локальної освітньої самоорганізації наприкінці XIX – на початку XX століття до створення розгалуженої мережі інституцій, зокрема академічних центрів і двомовних програм, діаспора пройшла шлях інституціоналізації та інтеграції в канадський освітній простір, не втрачаючи водночас зв'язку з національною культурною традицією.

Визначальним чинником розвитку стало усвідомлення освіти як ключового механізму збереження національної ідентичності, що зумовило активну участь громади у створенні шкільних і позашкільних освітніх структур. Історичний досвід доводить, що періоди обмежень і криз не лише не послаблювали діаспору, а стимулювали її до пошуку нових організаційних форм, що сприяло переходу від стихійних ініціатив до системної освітньої діяльності.

Суттєвим досягненням української педагогічної діаспори стало формування власного навчально-методичного забезпечення та впровадження інноваційних підходів до викладання, зокрема в межах двомовних програм і діяльності Центру української мовної освіти. Це забезпечило інтеграцію української освіти в канадську систему та підвищило її конкурентоспроможність.

Сучасний етап розвитку характеризується новими викликами, пов'язаними з цифровізацією освітнього простору, зміною соціального складу діаспори та наслідками повномасштабної війни проти України. Зокрема, актуалізується необхідність адаптації освітніх програм до потреб новоприбулих учнів, впровадження травмо-інформованих підходів і поєднання моделей навчання української як рідної та як іноземної мови.

Таким чином, українська педагогічна діаспора в Канаді виступає не лише механізмом збереження національної ідентичності, але й активним суб'єктом міжнародного освітнього простору, що впливає на розвиток освітніх практик в Україні та сприяє формуванню глобальної української спільноти.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності травмо-інформованих та цифрових освітніх практик у діаспорному середовищі, а також у порівняльному аналізі моделей української освіти в різних країнах для

вироблення універсальних стратегій підтримки національної ідентичності в умовах глобалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Ажнюк, Б. М. (1999). *Мовна єдність нації: діаспора й Україна*. Рідна мова.
- Андрушків, В. (1980). Програма навчання української мови в англomовних класах. *Український учитель в Канаді*, (3), 20–21.
- Бачинський, Ю. (1914). *Українська імміграція в США* (Т. 1: Українська еміграція в З'єднаних Державах Америки). Львів.
- Білаш, Б. (1976). Навчання й виховання в Рідних школах та на курсах українознавства. *Відгомін віків*, 47–54.
- Білецький, Л. (1951). *Українські піонери в Канаді*. Вінніпег.
- Божук, Л. (2004). Шкільництво закордонних українців як спосіб поширення українськості. *Українство у світі: традиційність культури та спільнотні взаємини* (с. 198–213). Нічлава.
- Боровик, М. (1977). Українсько-канадська преса та її значення для української меншини в Канаді. Мюнхен.
- Вінницька, І. (1996). Збереження нашої національної ідентичності. *Відгукніться*, (11), 8–13.
- Винницька, О. (2005). *Лицем до дитини*. Літопис.
- Вовк, А. (1983). Проблеми термінології в українській діаспорі. *Бюлетень*, (4–5), 3–8.
- Гаврилюк, Ф. Т. (1960). Українці в канадському шкільництві. *Календар-альманах Українського голосу*, 110–116.
- Жарський, Е. (1992). До 25-ліття СКВОРади. *Рідна школа*, (3), 19–21.
- Зелений, З. (1969). *Праця українських педагогів у Канаді (у 20-річчя ОУПК)*. Торонто.
- Килимник, С. (1956). Історія українського шкільництва в Канаді. *Учительське слово*, (10–11), 3–10.
- Костів, М. (2025). Термін «Голодомор» у наукових та медійних публікаціях української діаспори (1960-ті – 1980-ті роки). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія*, 52, 146–153. <https://doi.org/10.31652/2411-2143-2025-52-146-153>
- Самчишин, М. (1986). Напрямки української виховної системи. *У Другий Світовий Конгрес Українців: матеріали* (с. 101–139). Торонто–Нью-Йорк–Лондон: УВАН.
- Скочиляс-Ласовська, Л. (1977). Індивідуалізація навчання в груповій методі. *Вісник СКВУ*, (7), 11–13.
- Скрипник, М. (1992). Українські школи Товариства «Український Робітничий Дім» у Канаді (1920-1940 роки). *Українська еміграція. Історія і сучасність. Матеріали міжнародних наукових конференцій, присвячених 100-річчю еміграції українців до Канади* (с. 129–140). Каменярь.
- Сточанський, І. (1959). Навчання української мови в I класі українознавчих шкіл. *Життя і школа*, (7-8), 15–17.
- Струк, Д. (1986). Проблема збереження української мови в молодого покоління. *У Другий Світовий Конгрес Вільних Українців: Матеріали* (с. 227–230). Торонто; Нью-Йорк; Лондон: Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців.
- Тесля, І. (1968). *Українське населення Канади. Поселення і демографічна характеристика*. Торонто.
- Тесля, І. (1976). З демографічних дослідів української людности Канади. *Українці в американському та канадському суспільствах: Соціологічний збірник* (с. 74–85). Джерсі Сіті, Нью Джерсі.
- Філіпчук, Г. (2014). *Націєтворчість освіти*. Зелена Буковина.

- Carment, D., Nikolko, M., & MacIsaac, S. (2021). Mobilizing diaspora during crisis: Ukrainian diaspora in Canada and the intergenerational sweet spot. *Diaspora Studies*, 14(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/09739572.2020.1827667>
- Fomenko, T., Bilotserkovets, M., & Kobzhev, A. (2019). Extrapolation of Canadian Universities' Internationalization Strategies into Ukrainian Higher Agrarian Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), 110-125. <https://doi.org/10.18662/rrem/120>
- Schinnerl, S, Ellermann A. The Education-Immigration Nexus: Situating Canadian Higher Education as Institutions of Immigrant Recruitment. *J Int Migr Integr*. 2023 May 27:1-22. <https://doi.org/10.1007/s12134-023-01043-7>. Epub ahead of print. PMID: 37360642; PMCID: PMC10219792.
- Vietrynskyi, I. (2025). Historical, geopolitical, and socio-cultural preconditions for the formation of the Commonwealth of Nations. *Scientific Papers of the Vinnytsia Mykhailo Kotsyiubynskyi State Pedagogical University Series History*, 54, 106-115. <https://doi.org/10.31652/2411-2143-2025-54-106-115>.

REFERENCES

- Azhniuk, B. M. (1999). *Language Unity of the Nation: Diaspora and Ukraine*. Native Language. [in Ukrainian].
- Andrushkiv, V. (1980). Ukrainian Language Curriculum for English-Speaking Classes. *Ukrainian Teacher in Canada*, (3), 20–21. [in Ukrainian].
- Bachynskyi, Yu. (1914). *Ukrainian Immigration to the USA* (Vol. 1: Ukrainian Emigration in the United States of America). Lviv. [in Ukrainian].
- Bilash, B. (1976). Teaching and Upbringing in Native Schools and Ukrainian Studies Courses. *Echo of the Ages*, 47–54. [in Ukrainian].
- Biletskyi, L. (1951). *Ukrainian Pioneers in Canada*. Winnipeg. [in Ukrainian].
- Bozhuk, L. (2004). Schooling of Ukrainians Abroad as a Way of Spreading Ukrainian Identity. In *Ukrainians in the World: Tradition of Culture and Community Relations* (pp. 198–213). Nichlava. [in Ukrainian].
- Borovyk, M. (1977). *Ukrainian-Canadian Press and Its Significance for the Ukrainian Minority in Canada*. Munich. [in Ukrainian].
- Vinnytska, I. (1996). Preservation of Our National Identity. *Response*, (11), 8–13. [in Ukrainian].
- Vinnytska, O. (2005). *Face to the Child*. Chronicle. [in Ukrainian].
- Vovk, A. (1983). Problems of Terminology in the Ukrainian Diaspora. *Bulletin*, (4–5), 3–8. [in Ukrainian].
- Havryliuk, F. T. (1960). Ukrainians in Canadian Schooling. *Calendar-Almanac of the Ukrainian Voice*, 110–116. [in Ukrainian].
- Zharskyi, E. (1992). On the 25th Anniversary of SKVORada. *Native School*, (3), 19–21. [in Ukrainian].
- Zelenyi, Z. (1969). *Work of Ukrainian Educators in Canada* (On the 20th Anniversary of OUPK). Toronto. [in Ukrainian].
- Kostiv, M. (2025). The term «Holodomor» in scholarly and media publications of the Ukrainian diaspora (the 1960s – 1980s). *Scientific Papers of the Vinnytsia Mykhailo Kotsyiubynskyi State Pedagogical University Series History*, 52, 146-153. <https://doi.org/10.31652/2411-2143-2025-52-146-153>. [in Ukrainian].
- Kylymnyk, S. (1956). History of Ukrainian Schooling in Canada. *Teacher's Word*, (10–11), 3–10. [in Ukrainian].
- Samchyshyn, M. (1986). Directions of the Ukrainian Educational System. In *Second World Congress of Ukrainians: Materials* (pp. 101–139). Toronto–New York–London: UVAN. [in Ukrainian].

- Sokochylias-Lasovska, L. (1977). Individualization of Learning in a Group Method. *Bulletin of WCU*, (7), 11–13. [in Ukrainian].
- Skrypnyk, M. (1992). Ukrainian Schools of the "Ukrainian Workers' Home" Association in Canada (1920-1940). In *Ukrainian Emigration. History and Modernity. Materials of International Scientific Conferences Dedicated to the 100th Anniversary of Ukrainian Emigration to Canada* (pp. 129–140). Lviv: Kameniar. [in Ukrainian].
- Stochanskyi, I. (1959). Teaching the Ukrainian Language in the 1st Grade of Ukrainian Studies Schools. *Life and School*, (7-8), 15–17. [in Ukrainian].
- Struk, D. (1986). The Problem of Preserving the Ukrainian Language in the Younger Generation. In *Second World Congress of Free Ukrainians: Materials* (pp. 227–230). Toronto; New York; London: Secretariat of the World Congress of Free Ukrainians. [in Ukrainian].
- Teslia, I. (1968). *Ukrainian Population of Canada. Settlement and Demographic Characteristics*. Toronto. [in Ukrainian].
- Teslia, I. (1976). *From Demographic Studies of the Ukrainian People of Canada. Ukrainians in American and Canadian Societies: A Sociological Collection* (pp. 74–85). Jersey City, New Jersey. [in Ukrainian].
- Filipchuk, H. (2014). *Nation-Building Role of Education*. Green Bukovyna. [in Ukrainian].
- Carment, D., Nikolko, M., & MacIsaac, S. (2021). Mobilizing diaspora during crisis: Ukrainian diaspora in Canada and the intergenerational sweet spot. *Diaspora Studies*, 14(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/09739572.2020.1827667>
- Fomenko, T., Bilotserkovets, M., & Kobzhev, A. (2019). Extrapolation of Canadian Universities' Internationalization Strategies into Ukrainian Higher Agrarian Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), 110-125. <https://doi.org/10.18662/rrem/120>
- Schinnerl, S., Ellermann A. The Education-Immigration Nexus: Situating Canadian Higher Education as Institutions of Immigrant Recruitment. *J Int Migr Integr*. 2023 May 27:1-22. <https://doi.org/10.1007/s12134-023-01043-7>. Epub ahead of print. PMID: 37360642; PMCID: PMC10219792.
- Vietrynskyi, I. (2025). Historical, geopolitical, and socio-cultural preconditions for the formation of the Commonwealth of Nations. *Scientific Papers of the Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University Series History*, 54, 106-115. <https://doi.org/10.31652/2411-2143-2025-54-106-115>

Oksana Sovhar,

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Foreign Languages Department,
Hetman Petro Shaidachnyi National Army Academy
Lviv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-3101-7409
e-mail: okssov@yahoo.com

FORMATION AND MODERN DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN PEDAGOGICAL DIASPORA IN CANADA

Abstract. *The article is devoted to a comprehensive analysis of the genesis and evolution of the Ukrainian pedagogical diaspora in Canada, which for over 130 years has acted as a fundamental stabilizer of national identity in a foreign cultural environment. The study reconstructs four historical stages of development: from the pioneer period of the late 19th century to the modern*

transformation caused by the challenges of the full-scale war in Ukraine. Particular attention is focused on the period of 1897–1919, when, under the Laurier-Greenway Agreement, the Ukrainian language gained official status in public schools in Manitoba, Saskatchewan, and Alberta. The reasons for the regression of these programs under the pressure of nativism policies during World War I are identified, and the community's subsequent adaptation through the development of an autonomous network of "Native Schools," bourses (student residences), and private institutes is analyzed. The paper examines the process of institutionalization of Ukrainian education in the second half of the 20th century, particularly the role of the "third wave" of emigration in the founding of the Canadian Institute of Ukrainian Studies (CIUS) and the Ukrainian Language Education Centre (ULEC). The methodological heritage of M. Lupul and O. Bilash is analyzed in detail, specifically the innovative educational series "Nova," "Tut i Tam," "Collage," and "Budmo," which are based on the communicative approach and the concept of "engaged scholarship." The role of digital transformations and the oomRoom.ca educational portal in the modernization of diaspora learning is highlighted. A separate vector of research is dedicated to the realities after February 2022: the arrival of over 300,000 displaced persons under the CUAET program led to a rapid increase in demand for Ukrainian education, while simultaneously highlighting the problem of adapting programs for native-speaking children. The phenomenon of pedagogical resilience and the activities of the World Council of Ukrainian Educational Coordinating Councils (WCUECC) under the leadership of O. Vynnytska-Yusypovych regarding the implementation of trauma-informed pedagogy are investigated. The study concludes with the transformation of the role of diaspora education in Canada: from a center for preserving identity to a subject of the modern educational process that ensures methodological and institutional interaction with the educational system of Ukraine.

Keywords: Ukrainian pedagogical diaspora, education in Canada, national identity, institutionalization of education, trauma-informed pedagogy, digital transformation of learning, educational integration.

Olha Ameridze

Doctor of Philosophy in Educational and Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Philology and Translation,
Kyiv National University of Technologies and Design, Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-6111-7996
e-mail: ameridzeolga@gmail.com

Volodymyr Doroshenko

Candidate of Historical Sciences, Doctor of Science in Public Administration,
Associate Professor of the Department of Philology and Translation,
Kyiv National University of Technologies and Design, Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0001-9951-3241
e-mail: doroshenko.vs@kntud.edu.ua

Olena Shepeleva

Senior lecturer of the Department of English for Humanities № 3,
National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0003-4260-0840
e-mail: shepelevaolena@ukr.net

SCIENTIFIC AND INFORMATIONAL SUPPORT FOR FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION FOR NON-PHILOLOGICAL STUDENTS IN MODERN HIGHER EDUCATION

Abstract. *The article examines the specifics of scientific and informational support in the process of foreign language acquisition among students majoring in non-philological disciplines and delineates its critical role in fostering professionally oriented foreign language competence within the contemporary context of higher education. The study underscores that scientific and informational support functions as an integrated pedagogical system, encompassing content, technological, methodological, and organizational components, each contributing to the optimization of the learning process. The content component involves a purposeful and systematic use of authentic learning materials, including scholarly publications, technical documentation, and professional reports, which are carefully adapted to the specific characteristics of students' respective fields of study. This approach ensures a high degree of relevance of the instructional content and its practical applicability in future professional activities, thereby contributing to the development of competencies directly associated with professional practice. The technological component emphasizes the deployment of modern*

information and communication technologies (ICTs), including learning management systems, online courses, mobile applications, and artificial intelligence tools, which facilitate blended and distance learning modalities while supporting personalized and adaptive educational trajectories. The methodological approach integrates communicative, competency-based, activity-oriented, and CLIL (Content and Language Integrated Learning) frameworks, promoting the simultaneous development of linguistic, cognitive, and intercultural competencies. Additionally, project-based learning and role-playing activities are employed to enhance the integration of professional expertise with language skills, fostering authentic and practice-oriented learning experiences. From an organizational perspective, interdisciplinary collaboration and meticulous planning are emphasized as essential mechanisms to align foreign language instruction with professional curricula effectively. The study identifies several challenges, including heterogeneity in language proficiency levels, limited instructional time, a lack of adapted pedagogical materials, and the necessity to enhance educators' digital literacy and technological competencies. Proposed solutions include the implementation of innovative pedagogical technologies, systematic curriculum updates, expanded interdisciplinary cooperation, and the integration of adaptive learning systems tailored to individual learner profiles.

The findings of the study suggest that scientific and informational support constitutes a strategic instrument for the modernization of higher education, the enhancement of students' professional foreign language competence, and the preparation of competitive specialists capable of functioning effectively in a globalized professional environment.

Keywords: scientific and informational support, foreign language learning, non-philological students, higher education, information and communication technologies, professional competence.

General statement of the problem. In the current conditions of globalization and intensive development of the information society, knowledge of a foreign language is becoming a necessary component of professional training for specialists in almost all fields. For students of non-philological specialties, a foreign language serves as a tool for accessing international scientific resources, professional communication, and participation in the global academic environment. That is why scientific and informational support for training is of particular importance, ensuring the systematicity, relevance, and effectiveness of the educational process.

The relevance of the study is due to the growing requirements for the level of foreign language training of future specialists in the context of Ukraine's integration into the global educational and scientific space. The modern labor market requires graduates of higher education institutions not only professional knowledge, but also

the ability to effectively communicate in a foreign language, work with authentic sources of information, participate in international projects, and academic mobility. At the same time, traditional approaches to teaching foreign languages do not always meet these requirements, which necessitates the search for new pedagogical solutions and the introduction of modern learning technologies.

The problem of ensuring high-quality scientific and information support for foreign language teaching, which involves the integration of digital resources, modern methods and professionally oriented content, is of particular importance. Modern conditions for the digitalization of education open up new opportunities for access to international databases, electronic libraries, online courses and interactive platforms, which significantly expands the educational environment and contributes to the individualization of foreign language education.

Analysis of major studies and publications. The issue of scientific and informational support for foreign language instruction for non-philological students in modern higher education is grounded in an interdisciplinary body of research that integrates methodological, technological, and professionally oriented dimensions of language learning. Contemporary scholarship demonstrates a clear shift from traditional language instruction toward models that embed foreign language acquisition within academic and professional contexts, thereby redefining the role of instructional support systems.

A key component of such support is the integration of language and content learning. Within this paradigm, the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach, as conceptualized by Marsh (2002) and further elaborated by Coyle, Hood and Marsh (2010), provides a methodological foundation for aligning linguistic development with subject-specific knowledge acquisition. This approach enhances the relevance of foreign language instruction for non-philological students by situating language use within authentic disciplinary contexts. At the same time, the global dimension of language use is critically addressed by Graddol (2006), who emphasizes that English functions as a key instrument of international academic communication. From this perspective, scientific and informational support must ensure access to global knowledge resources and facilitate students' participation in international academic and professional networks.

Equally significant is the role of digital technologies as a structural element of informational support. Research by Chapelle (2001) highlights the pedagogical potential of computer-assisted language learning, particularly in developing communicative competence and learner autonomy. Expanding this view,

Siemens (2005) conceptualizes learning as a networked process, where knowledge is distributed across digital environments and accessed through connections. This theoretical framework underscores the importance of integrating online platforms, digital resources, and network-based interaction into foreign language instruction. In parallel, Salmon (2004) demonstrates that effective moderation and organization of online learning environments are critical for ensuring meaningful interaction and engagement, especially in дистанційних and blended learning contexts.

Recent research further indicates that multimodal and technology-enhanced approaches significantly strengthen the effectiveness of scientific and informational support. Studies by Ukrainian scholars show that the use of digital narratives and multimodal resources not only improves language proficiency but also increases students' motivation by linking language learning to their future professional activities (Fedorenko, Voloshchuk, Sharanova, Glinka & Zhurba, 2021; Fedorenko & Kravchenko, 2023). This is complemented by findings from Stockwell (2010) and González-Lloret (2016), who emphasize the practical value of mobile technologies and digital tools in supporting vocabulary acquisition and communicative task design. Together, these approaches contribute to the creation of a dynamic and context-sensitive learning environment that aligns with the needs of non-philological students.

An essential dimension of scientific support is the development of instructional materials that reflect both disciplinary specificity and technological innovation. In this regard, Tomlinson (2023) proposes a comprehensive framework for materials development, emphasizing adaptability, authenticity, and learner-centeredness. Empirical evidence provided by Kalay, Fedorenko, Guryeyeva and Kolomiets (2020) further confirms the effectiveness of digital learning platforms, such as Moodle, in developing terminological competence, thereby demonstrating the practical implementation of informational support mechanisms in higher education.

The study by Fedorenko, Kolomiets, Tikan, and Tsepalo (2020) highlights the significance of an interdisciplinary approach as a key component of scientific and informational support for foreign language instruction for non-philological students in modern higher education. The authors argue that integrating subject-specific content with language learning enhances students' ability to apply English in professional contexts, thereby increasing the practical value of language instruction. Their research demonstrates that modeling interdisciplinary tasks contributes to the development of both communicative competence and domain-specific knowledge,

ensuring a closer alignment between language education and students' future careers (Fedorenko, Kolomiiets, Tikan & Tsepikalo, 2020). Moreover, the study emphasizes that such integration supports the creation of a more coherent and contextually relevant learning environment, which is essential for effective scientific and informational support.

However, the analysis of the source base also reveals certain limitations that directly affect the quality of scientific and informational support. In particular, while Richards (2008) provides important theoretical insights into integrated and communicative approaches, their relative datedness and the absence of properly formatted bibliographic references reduce their applicability in the rapidly evolving educational landscape. Similarly, the theoretical model proposed by Siemens (2005), despite its relevance to digital learning, remains conceptually debated and requires further empirical validation. In contrast, Tomlinson (2023) represents a more current and methodologically robust contribution, reflecting contemporary trends in both pedagogy and technology.

In conclusion, scientific and informational support for foreign language instruction for non-philological students in modern higher education is characterized by the integration of content-based learning, communicative methodologies, and digital technologies. At the same time, the effectiveness of this support depends on the topicality and reliability of the source base, which necessitates continuous updating of research materials, incorporation of recent empirical findings, and adherence to proper academic referencing standards.

The purpose and objectives of the article. The purpose of the article is to highlight the features of scientific and information support for foreign language learning for students of non-philological specialties and to determine its role in the formation of professionally oriented foreign language competence in the conditions of the modern educational environment. To achieve this goal, the following main tasks have been identified: to analyze the theoretical foundations of scientific and information support for foreign language learning; to clarify the specifics of foreign language training for students of non-philological specialties; to characterize the role of modern information technologies in the educational process; to determine effective methods and forms of organizing training taking into account professional orientation; to outline the main problems and prospects for the development of the specified support in the higher education system.

Presentation of the main research material. Within the context of contemporary higher education, scientific and informational support for foreign

language learning among students of non-philological disciplines functions as a comprehensive pedagogical system integrating content, technological, and organizational components. Its implementation is driven by the imperative to cultivate competitive professionals capable of operating effectively in an international professional environment, employing a foreign language as a tool for professional practice, academic engagement, and continuous self-development.

First of all, it is advisable to consider the structure of scientific and information support, which includes the following main components: content, technological, methodological and organizational. The content component involves the selection of educational material that meets the professional needs of students. This involves the use of authentic texts, scientific articles, technical documentation, analytical reports and other materials that reflect the current state of development of the relevant industry. For example, in the training of students of economic specialties, it is advisable to use materials from international organizations that contain analytical reviews of markets, financial reports and economic forecasts. For students of technical specialties, it is effective to involve instructions for equipment, standards, patent documentation and descriptions of technological processes. Therefore, language and professional training are integrated, which increases student motivation and ensures a practical orientation of the educational process.

The technological component involves information and communication technologies, which significantly expand learning opportunities. In this context, learning management systems, online platforms, electronic libraries and digital resources play an important role. The use of such technologies allows you to organize blended or distance learning, provide access to relevant information and create conditions for individualizing the educational process. In particular, the implementation of electronic courses allows students to work at their own pace, complete interactive tasks, take tests and receive feedback. An important aspect is also the use of multimedia tools that contribute to the development of auditory and communicative skills (Fedorenko, Voloshchuk, Sharanova, Glinka & Zhurba, 2021). For example, watching video lectures, participating in webinars, or analyzing podcasts in a foreign language allows students to immerse themselves in a real language environment.

Today, information technologies constitute a central component of scientific and informational support for foreign language instruction in modern higher education. They not only provide access to vast amounts of educational and

professional content, but also fundamentally transform the ways in which this content is processed, interpreted, and applied in the learning process. In this context, digital tools and platforms enable students to engage with authentic materials drawn from international academic and professional environments, thereby enhancing both linguistic competence and subject-specific knowledge. As noted by González-Lloret (2016), the integration of technology into communicative tasks creates conditions for interactive, practice-oriented learning that reflects real-world language use.

From an analytical perspective, the role of information technologies extends beyond mere access to information. They function as a mediating environment in which learning becomes more individualized, flexible, and learner-centered. The incorporation of online resources, multimedia content, and virtual communication tools allows students to actively construct knowledge through interaction, collaboration, and problem-solving activities. This aligns with the principles of network-based learning proposed by George Siemens (2005), where the ability to navigate information flows and establish meaningful connections between knowledge sources becomes a core educational objective.

Moreover, information technologies significantly enhance the interactivity of the learning process. Through the use of digital simulations, discussion forums, video conferencing, and mobile applications, students are not only passive recipients of information but active participants in communicative exchanges. This is particularly important for non-philological students, whose primary goal is to use a foreign language as a tool for professional communication rather than as an abstract system of rules. In this regard, technology-supported environments facilitate the integration of language learning with professional contexts, enabling learners to practice discipline-specific communication in realistic scenarios.

At the same time, the implementation of information technologies contributes to the development of learner autonomy and self-regulation. Access to online databases, electronic journals, and educational platforms encourages students to independently search for, evaluate, and utilize information, which is an essential component of scientific literacy. This aspect of informational support is especially relevant in the context of globalization, as emphasized by David Graddol (2006), where proficiency in English is closely linked to the ability to participate in global knowledge exchange. Among the most effective tools, the following can be distinguished:

- digital learning platforms, including Moodle and Google Classroom, support both distance and blended learning modalities. Instructors can design courses in

which students engage with tasks based on authentic scientific publications, complete structured assessments, and participate in guided discussions. This approach facilitates the integration of language instruction with discipline-specific professional activities, promoting the acquisition of contextually relevant competencies (Kalay, Fedorenko, Guryeyeva & Kolomiiets, 2020);

- online courses, such as those offered by Coursera and edX, provide opportunities for students to acquire specialized vocabulary within a professional context, thereby aligning language learning with their disciplinary and occupational needs (Salmon, 2004);

- online applications, such as Quizlet, serve as effective tools for the development of lexical competence and vocabulary acquisition (Chapelle, 2001; Stockwell, 2010);

- exploiting artificial intelligence (e.g., chatbots) to train speech and writing.

However, despite their significant potential, information technologies also present certain challenges. Their effectiveness depends on the quality of digital resources, the level of teachers' digital competence, and the degree to which technological tools are pedagogically integrated into the curriculum. Without a systematic methodological framework, the use of technology may remain superficial and fail to produce meaningful learning outcomes. Therefore, scientific and informational support must include not only access to technological tools but also clear strategies for their pedagogical application.

In sum, information technologies play a multifaceted role in supporting foreign language instruction, acting simultaneously as sources of information, tools for communication, and environments for interactive learning. Their effective integration into higher education contributes to the creation of a dynamic, flexible, and professionally oriented learning space that meets the needs of non-philological students in the contemporary academic landscape.

The methodological component of scientific and information support is based on the use of modern approaches to learning, among which a special place is occupied by communicative, competence-based, activity-based and integrated approaches. The communicative approach orients the educational process towards the development of the ability to communicate effectively in various situations, which is especially important for future specialists. In practice, this is implemented through the organization of role-playing games, discussions, presentations and project activities. For example, students can simulate professional situations: conducting

negotiations, presenting a project, participating in a conference or writing a business letter. Such tasks contribute to the formation of not only linguistic, but also socio-cultural and professional competencies.

CLIL involves the combination of linguistic and subject content. Its implementation can be carried out through teaching individual disciplines in a foreign language or utilizing professional materials in the language learning process (Brinton, Snow & Wesche, 2003). For instance, students may be asked to analyze scientific articles, prepare essays, or complete research assignments in a foreign language.

It should be mentioned that CLIL is based on the 4Cs model. In this model, the 4Cs stand for content, communication, cognition, and culture. This concept, in turn, is based on the idea that the educational process should provide not only the acquisition of subject knowledge, but also the development of linguistic, cognitive, and intercultural skills (Coyle, Hood & Marsh, 2010). And the language here is an effective instrument of both learning and teaching.

The first component of the aforementioned model is content, which involves mastering the content of a specific academic discipline. In CLIL, students study disciplines in a foreign language, so it is important that the educational material is methodically adapted and accessible for understanding by the student audience. The second component – communication – emphasizes the role of language as a means of learning and interaction. Students do not only passively receive information, but also actively use a foreign language to discuss, analyze and complete tasks, improving their communication skills in academic and professionally oriented contexts. The third component – cognition – concerns the development of thinking. CLIL focuses on the formation of various cognitive skills: from understanding basic facts to analysis, synthesis and critical thinking. The tasks are structured in such a way that language is not an obstacle, but a means of processing information based on complex mental operations. Finally, the “culture” component involves the formation of intercultural competence. Since learning takes place in a foreign language, students naturally encounter other cultural contexts and ways of thinking. This to some extent contributes to the development of tolerance, awareness of cultural diversity and the ability to cooperate in a multicultural environment.

Thus, the 4Cs concept allows tracing how integrated learning of the discipline and language creates conditions for the development of intercultural competence and critical thinking. In this approach, culture acts as an equal component of the educational process, which makes it especially valuable for studying the impact of multilingual educational programs on the formation of a student’s multicultural

personality (Coyle, Hood & Marsh, 2010). The project method is particularly effective here, which involves the active participation of students in the learning process. Project activities allow integrating knowledge from different fields, develop critical thinking, independent work skills and teamwork (Федоренко, 2018). For instance, students can develop business plans, create startup projects or conduct research, the results of which are presented in a foreign language .

The organizational component includes planning the educational process, determining forms and methods of work, as well as creating a favorable educational environment. An important aspect is ensuring interdisciplinary interaction, when foreign language teachers cooperate with teachers of specialized disciplines. This allows coordinating the content of the training and make it more relevant to the professional needs of students.

In the process of implementing scientific and information support, the formation of students' information competence is also important. It includes the ability to find, analyze, evaluate and use information from various sources, including in a foreign language. This is especially important in conditions of information overload, when students need to be able to select reliable and relevant data. The practical implementation of this task can be carried out through tasks related to searching for information in international databases, analyzing scientific publications, preparing analytical reviews and presentations. For example, students may be asked to find and analyze an article in their specialty, identify the main ideas, terms, and present the results in the form of a report.

An essential aspect of the educational process is the implementation of adaptive learning technologies, which enable the consideration of individual student characteristics and learning needs. This includes the differentiation of tasks, the use of multi-level instructional materials, and the integration of systems capable of automatically selecting educational content according to each student's current level of knowledge and skills. Such an approach facilitates personalized learning, enhances the effectiveness of material acquisition, promotes autonomous learning, and supports the progressive development of competencies tailored to the specific needs of learners.

However, the implementation of scientific and information support is accompanied by certain difficulties. One of the main problems is the different level of language training of students, which complicates the organization of the educational

process. In addition, the limited number of teaching hours does not always allow ensuring a sufficient level of foreign language competence.

Another challenge is the insufficient training of teachers in the use of modern information technologies. In this regard, there is a need to improve their qualifications, in particular in the field of digital pedagogy. It is also important to create high-quality educational materials adapted to the needs of specific specialties (Fedorenko & Kravchenko, 2023). To overcome these problems, it is advisable to implement a comprehensive approach that involves updating educational programs, integrating modern technologies, developing interdisciplinary cooperation and improving the qualifications of teachers. It is also important to involve students in active educational activities, which helps to increase their motivation and responsibility for learning outcomes. The prospects for the development of scientific and information support are associated with the further digitalization of education, the use of artificial intelligence, the development of open educational resources and international cooperation. In particular, the use of intelligent learning systems can ensure more effective individualization of the educational process and increase its effectiveness.

Thus, scientific and information support for learning a foreign language for students of non-philological specialties is a complex multi-component system that ensures the integration of language and professional training. Its effective implementation contributes to the formation of key competencies necessary for successful professional activity in the modern globalized world.

Conclusions and scope for further research. As a result of the study, it was established that scientific and information support for foreign language learning for students of non-philological specialties is an important component of the modern higher education system, which ensures the effective integration of language training with professional activities. Its implementation contributes to the formation of professionally oriented foreign language competence, the development of skills for working with authentic sources of information and increasing the level of students' readiness to participate in the international academic and professional environment.

It was found that the effectiveness of scientific and information support largely depends on a complex combination of content, methodological, technological and organizational components. The use of modern information and communication technologies, integrated approaches to learning (in particular CLIL), as well as professionally oriented educational materials allows making the educational process more flexible, individualized and practically oriented. At the same time, the

development of students' information competence is important, which involves the ability to effectively work with scientific resources in a foreign language.

At the same time, a number of problems have been identified that complicate the implementation of scientific and information support, including: different levels of language training of students, limited study time, insufficient number of adapted materials and the need to increase the digital competence of teachers. Overcoming these challenges is possible provided that innovative pedagogical technologies are introduced, the content of training is updated and interdisciplinary interaction is developed.

Therefore, scientific and information support for foreign language teaching acts as a strategic direction for the modernization of the educational process, which ensures the training of competitive specialists capable of effective professional activity in the conditions of a globalized world.

Future research prospects include investigating the effectiveness of integrating digital and adaptive technologies, particularly artificial intelligence, in the instruction of foreign languages for students of non-philological disciplines. Additionally, it is pertinent to develop innovative models of integrated learning that facilitate the simultaneous acquisition of linguistic and professional competencies, especially within the broader context of the ongoing digitalization of higher education.

REFERENCES

- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2003). *Content-Based Second Language Instruction*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.8754>.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524681>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Fedorenko, S., Voloshchuk, I., Sharanova, Y., Glinka, N., & Zhurba, K. (2021). Multimodality and Digital Narrative in Teaching a Foreign Language. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, 7, 178–189. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call7.13>
- Fedorenko, S., & Kravchenko, T. (2023). Multimodal Resources and Students' Motivation in English for Specific Purposes. *Arab World English Journal*, 14(1), 59–70. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol14no1.4>
- González-Lloret, M. (2016). *A Practical Guide to Integrating Technology into Task-Based Language Teaching*. Georgetown University Press.
- Graddol, D. (2006) *English Next: Why Global English May Mean the End of "English as a Foreign Language"*. The British Council. https://www.academia.edu/12530018/English_Next_by_David_Graddol?utm_source
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>

- Kalay, D., Fedorenko, S., Guryeyeva, L., & Kolomiets, S. (2020). Experimental Study of Forming Students' Terminological Competence in the Moodle-based E-Learning Course. *Advanced Education*, 16, 104–111. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.216980>
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE-The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission.
- Richards, J. C. (2008). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Salmon, G. (2004). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. Hove: Psychology Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95–110.
- Tomlinson, B. (2023). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042789>

Амерідзе Ольга Сергіївна,

доктор філософії з освітніх та педагогічних наук,
доцент кафедри філології та перекладу,
Київський національний університет технологій та дизайну,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-6111-7996
e-mail: ameridzeolga@gmail.com

Дорошенко Володимир Сергійович

кандидат історичних наук, доктор наук з державного управління,
доцент кафедри філології та перекладу,
Київський національний університет технологій та дизайну,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0001-9951-3241
e-mail: doroshenko.vs@knutd.edu.ua

Шепелєва Олена Володимирівна

старший викладач
кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3,
Національний технічний університет України
«КПІ імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0003-4260-0840
e-mail: shepelevaolena@ukr.net

**НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У
СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Анотація. Стаття досліджує специфіку науково-інформаційного забезпечення процесу опанування іноземної мови студентами непрофілологічних спеціальностей та визначає його ключову роль у

формуванні професійно орієнтованої мовної компетентності в сучасному контексті вищої освіти. Дослідження підкреслює, що науково-інформаційне забезпечення функціонує як інтегрована педагогічна система, яка охоплює змістовий, технологічний, методичний та організаційний компоненти, кожен із яких сприяє оптимізації навчального процесу. Змістовий компонент передбачає цілеспрямоване та систематизоване використання автентичних навчальних матеріалів, включаючи наукові публікації, технічну документацію та професійні звіти, які ретельно адаптовані до специфіки відповідних спеціальностей студентів. Такий підхід забезпечує високу релевантність навчального контенту та його практичну застосовність у майбутній професійній діяльності, сприяючи формуванню компетентностей, безпосередньо пов'язаних із фаховою діяльністю. Технологічний компонент акцентує на застосуванні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема систем управління навчанням, онлайн-курсів, мобільних додатків та інструментів штучного інтелекту, що забезпечують можливості змішаного та дистанційного навчання та підтримують персоналізовані та адаптивні освітні траєкторії. Методологічний підхід інтегрує комунікативну, компетентнісну, діяльнісну парадигми та підхід CLIL (інтегроване навчання змісту та мови), сприяючи одночасному розвитку мовних, когнітивних та міжкультурних компетентностей. Додатково використовуються проєктне навчання та рольові ігри для посилення інтеграції професійних знань із мовними навичками, що забезпечує автентичний і практично орієнтований навчальний досвід. З організаційної точки зору наголошується на важливості міждисциплінарної співпраці та ретельного планування як ключових механізмів для ефективного узгодження викладання іноземних мов із професійними навчальними планами. Дослідження виявило низку викликів, серед яких – гетерогенність рівнів мовної підготовки студентів, обмежений час на викладання, нестача адаптованих педагогічних матеріалів та необхідність підвищення цифрової грамотності й технологічних компетентностей викладачів. Запропоновані рішення включають впровадження інноваційних педагогічних технологій, систематичне оновлення освітніх програм, розширення міждисциплінарної співпраці та інтеграцію адаптивних систем навчання, орієнтованих на індивідуальні профілі студентів. Результати дослідження свідчать, що науково-інформаційне забезпечення виступає стратегічним інструментом модернізації вищої освіти, підвищення професійної компетентності студентів у сфері вивчення іноземних мов та підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти у глобалізованому професійному середовищі.

Ключові слова: науково-інформаційне забезпечення, вивчення іноземних мов, студенти нефілологічних спеціальностей, вища освіта, інформаційно-комунікаційні технології, фахова компетентність.

Лілія Варченко-Троценко

кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу цифрової трансформації НАПН України,
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
ORCID: 0000-0003-0723-4195
e-mail: lili.varchenko@iitlt.gov.ua

доцент кафедри комп'ютерних наук,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
e-mail: l.varchenko@kubg.edu.ua

Вадим Савченко

науковий співробітник відділу цифрової трансформації НАПН України,
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
ORCID: 0009-0002-6642-604X
e-mail: savsos@iitlt.gov.ua

Олександр Кохан

науковий співробітник відділу цифрової трансформації НАПН України,
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
ORCID: 0009-0002-8967-8522
e-mail: okokhan@iitlt.gov.ua

Олексій Чижмотря

науковий співробітник відділу цифрової трансформації НАПН України,
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
ORCID: 0000-0002-5515-6550
e-mail: t4ov.ztu@gmail.com

**ВЕБОРІЄНТОВАНІ ЕНЦИКЛОПЕДИЧНІ РЕСУРСИ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ:
АНАЛІЗ СУЧАСНИХ МОДЕЛЕЙ І ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ**

***Анотація.** У статті проведено аналіз сучасних веборієнтованих енциклопедичних ресурсів з метою виявлення їхніх особливостей, переваг і обмежень у контексті використання в галузі освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням обсягів цифрової інформації в освітньому просторі, потребою в її систематизації, уніфікації та забезпеченні відкритого доступу до верифікованих відомостей. Увагу зосереджено на дослідженні різних моделей організації енциклопедичного контенту, механізмів забезпечення його якості, способів структурування*

знань і функціональних можливостей відповідних ресурсів. Охарактеризовано відкриті, редакційні, рецензовані, агреговані та спеціалізовані моделі веборієнтованих енциклопедичних ресурсів. Як приклади відкритої моделі розглянуто *Wikipedia*, редакційної – *Encyclopaedia Britannica*, рецензованої – *Scholarpedia*. До аналізу також включено Велику українську енциклопедію як приклад національного універсального ресурсу, *Encyclopedia.com* як агрегатор енциклопедичних і довідкових матеріалів, а також *ERIC Thesaurus* як спеціалізований термінологічний ресурс у галузі освіти. Окрему увагу приділено Українській електронній енциклопедії освіти як національному галузевому веборієнтованому енциклопедичному ресурсу, що поєднує експертно-редакційну модель організації контенту з можливостями семантичного структурування знань. За результатами огляду визначено, що веборієнтовані енциклопедичні ресурси відрізняються за підходами до створення контенту, рівнем відкритості, механізмами контролю якості та технологічною основою. Відкриті ресурси забезпечують масштабність і оперативність оновлення інформації, редакційні та рецензовані – вищий рівень достовірності, а спеціалізовані – точніше структурування й уніфікацію знань у певній галузі. Показано, що Українська електронна енциклопедія освіти може розглядатися не лише як довідковий ресурс, але і як інструмент підтримки та розвитку поняттєво-термінологічного апарату педагогіки і психології. Також окреслено новий напрям розвитку цифрових енциклопедичних систем, пов'язаний із використанням інструментів штучного інтелекту для створення та оновлення контенту. Ефективність веборієнтованих енциклопедичних ресурсів у галузі освіти визначається поєднанням змістового наповнення, моделі організації знань, технологічних рішень і механізмів забезпечення достовірності інформації.

Ключові слова: веборієнтовані енциклопедичні ресурси; енциклопедичний контент; галузь освіти; *MediaWiki*; Українська електронна енциклопедія освіти; *Semantic MediaWiki*; штучний інтелект.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зі зростанням обсягів цифрових даних в освітньому просторі посилюється проблема інформаційної надмірності та перевантаженості, що ускладнює пошук, відбір, систематизацію та інтерпретацію відомостей. Водночас зростає потреба в ресурсах, здатних забезпечити впорядковане, верифіковане та доступне в будь-який час та з будь-якого місця отримання знань у певній предметній галузі або загальної тематики. Веборієнтовані енциклопедичні ресурси можуть виконувати таку роль в освітньому напрямі, а

також довідкові, інтегративні та навігаційні функції, забезпечуючи відкритий доступ до науково перевіреного контенту та його структуроване подання, що полегшить роботу з відомостями (Pinchuk & Luparenko, 2023). Сучасні підходи до організації веборієнтованих ресурсів показують важливість семантичного структурування знань, гнучких механізмів навігації й підтримки швидкого оновлення контенту (Falda et al., 2023). Деякі дослідники зазначають, що ефективність вебресурсів спільного створення знань залежить від якості наданих посилань, редакційних практик, алгоритму модерації, репутаційних механізмів та інших критеріїв вебдовіри (Baigutanova et al., 2023; Choi et al., 2023). Так само варто зазначити, що поширеність використання Wikipedia в освітньому середовищі та неоднозначність ставлення до неї як до джерела інформації (Remmik et al., 2024) актуалізують потребу в аналізі якісних веборієнтованих енциклопедичних ресурсів у галузі освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Міжнародні дослідники зазначають, що ключовим фактором ефективності веборієнтованих енциклопедичних ресурсів є поєднання технологічної інфраструктури із соціальними механізмами координації авторів, модерації контенту та управління знаннями (Jemielniak, 2014). Значна увага також звертається на дослідження питань якості контенту у веборієнтованих енциклопедіях. Порівняльний аналіз, представлений J. Giles у журналі Nature, показав, що якість статей у спільно створених онлайн-енциклопедіях може наближатися до якості традиційних енциклопедичних публікацій. Проте результати цього дослідження стали предметом наукових дискусій, зокрема щодо методології та інтерпретації результатів (Giles, 2005).

Дослідження науковців також зосереджені на механізмах участі авторів та мотивації користувачів до створення контенту. Ефективність колективного продукування знань залежить значною мірою від організації процесів співпраці, прозорості правил редагування та підтримки активності самої спільноти (Forte & Bruckman, 2005; Anand et al., 2023). У контексті цифрових освітніх середовищ wiki-технології виступають ефективним інструментом спільного

формування та систематизації знань, що сприяє розвитку відкритих освітніх ресурсів та екосистем цифрового навчання (Parker & Chao, 2007). Розробка цифрових енциклопедій розглядається як багатоетапний процес – від текстових ресурсів до семантично орієнтованих систем знань (Roncaglia, 2021).

Вітчизняні дослідники також розглядають питання розробки та функціонування веборієнтованих енциклопедичних ресурсів. Зокрема, у цих роботах представлено концептуальні основи створення Української електронної енциклопедії освіти (УЕЕО), визначено її функціональне призначення та організаційні принципи функціонування (Вуков et al., 2022; Pinchuk & Luparenko, 2023). Деякі дослідження присвячені моделюванню структури енциклопедичних статей, організації навігації та категоризації контенту в електронних енциклопедіях (Luparenko, 2023). Також, в дослідженнях українських науковців представлений досвід розвитку УЕЕО, який відбувається за рахунок розширення функціональності ресурсу із застосуванням семантичних технологій, мультимедійного контенту, інструментів візуалізації та механізмів контролю якості й прозорості змісту (Pinchuk et al., 2025).

Мета статті: описати особливості веборієнтованих енциклопедичних ресурсів у галузі освіти, визначити їх переваги та обмеження. Завдання статті: охарактеризувати сучасні приклади веборієнтованих енциклопедичних ресурсів; проаналізувати їх за критеріями змістового наповнення, організації, доступності та функціональних можливостей; визначити переваги та обмеження веборієнтованих енциклопедичних ресурсів у галузі освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Розглянемо детальніше приклади веборієнтованих енциклопедичних ресурсів у галузі освіти, визначимо особливості їх змістового наповнення, принципів організації, способів структурування знань і технологічних рішень, що визначають функціональність, відкритість та якість таких ресурсів.

Як приклад відкритого веборієнтованого енциклопедичного ресурсу доцільно розглянути **Wikipedia** – найбільшу онлайн-енциклопедію, що функціонує на засадах колективного творення й редагування знань (Jemielniak, 2019; Wikipedia, n.d.). Ресурс реалізовано на платформі MediaWiki, яка забезпечує формування, редагування, збереження історії редагувань та організацію знань у wiki-середовищі (MediaWiki, n.d.).

В структуру Wikipedia входять енциклопедичні статті, довідкові та спеціальні сторінки, система категорій, внутрішні та зовнішні посилання, сторінки обговорень та історія редагувань, наявна навігація, зв'язування матеріалів і координація роботи над контентом. Функціонування Wikipedia визначається не тільки індивідуальною активністю дописувачів, а й механізмами спільнотного управління, які впливають на співпрацю та комунікації учасників і підтримання об'єктивності змісту (Anand et al., 2023).

Якість відомостей у Wikipedia підтримується через правила спільноти – вимоги верифікованості, спирання на надійні джерела та дотримання основних контентних політик (Wikipedia, n.d.). Водночас надійність ресурсу значною мірою пов'язана з якістю довідкового апарату та спільнотними механізмами виявлення й усунення проблемних посилань (Baigutanova et al., 2023).

Перевагами цього ресурсу є відкритість, масштабність, оперативність оновлення інформації та значний обсяг контенту. Водночас відкритий характер редагування зумовлює і певні обмеження, зокрема нерівномірність якості окремих матеріалів, залежність від активності спільноти та складність забезпечення стабільної узгодженості термінів у вузькоспеціалізованих галузях. Загалом, Wikipedia є прикладом, що демонструє колективну модель організації знань (Anand et al., 2023; Jemielniak, 2019). Приклад структури енциклопедичної статті представлено на рис. 1.

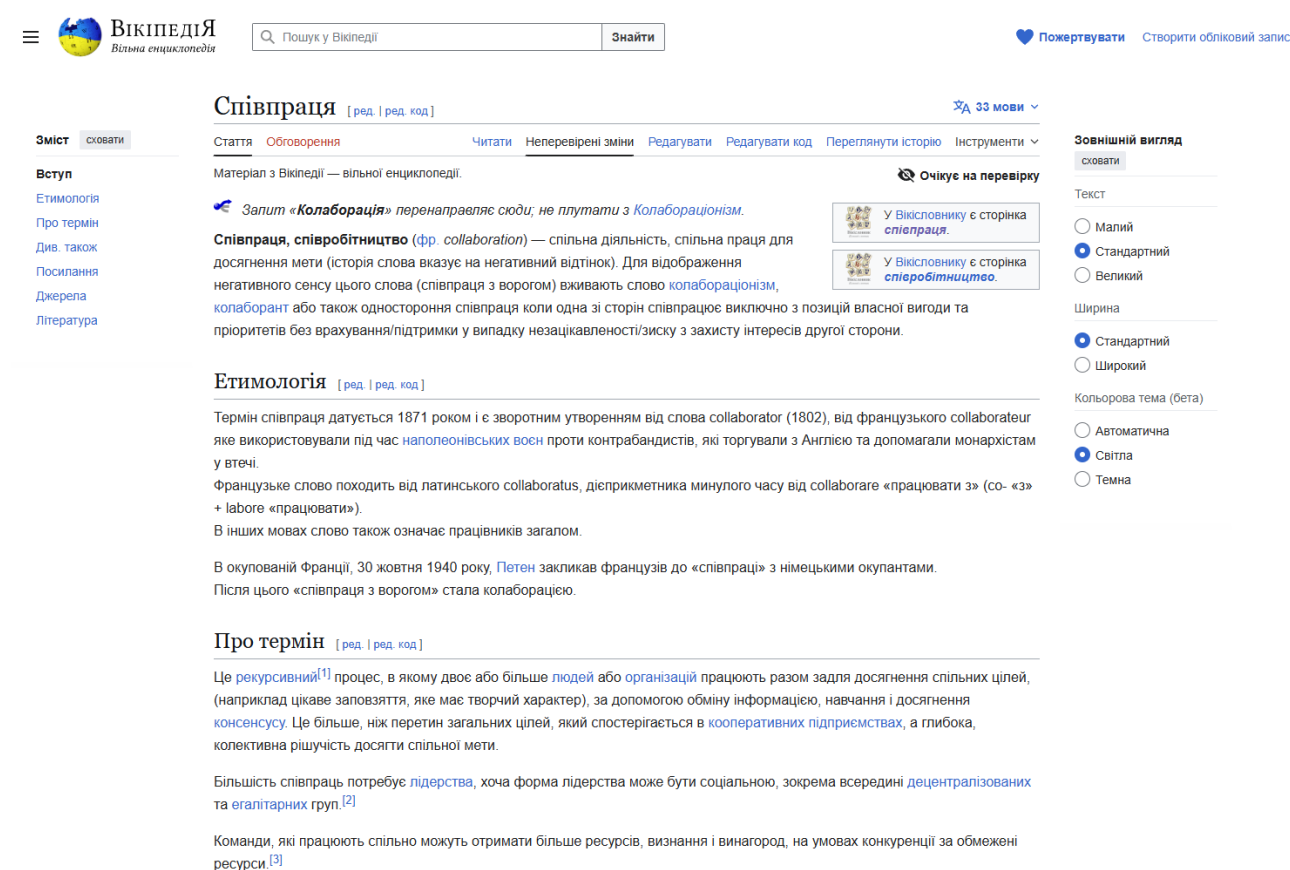


Рис. 1. Приклад статті Wikipedia

На відміну від колективної моделі організації знань у Wikipedia, окрему групу веборієнтованих енциклопедичних ресурсів становлять професійно редаговані онлайн-енциклопедії. Одним із прикладів такої моделі є **Encyclopaedia Britannica**, яка функціонує як універсальний довідковий ресурс та поєднує в собі енциклопедичні статті з додатковими інформаційними й освітніми матеріалами (The Editors of Encyclopaedia Britannica, n.d.; Woods, 2022).

Encyclopaedia Britannica ґрунтується на редакційній моделі створення контенту, що передбачає участь авторів, редакторів і фактчекерів (відповідність контрольному списку для перевірки), а також регулярне оновлення статей відповідно до оновлення знань та подій (The Editors of Encyclopaedia Britannica, n.d.).

Організація ресурсу базується на структурованому поданні матеріалів у формі енциклопедичних статей, тематичних розділів і внутрішніх зв'язків між

матеріалами, що полегшує навігацію та пошук інформації (The Editors of Encyclopaedia Britannica, n.d.).

Перевагами цього ресурсу є верифікованість інформації, чітка редакційна політика, послідовне опрацювання матеріалів і високий рівень довіри до змісту (The Editors of Encyclopaedia Britannica, n.d.). Водночас певними обмеженнями є менша відкритість до оперативного колективного оновлення змісту та нижча гнучкість у швидкому включенні великої кількості нових матеріалів порівняно з платформами спільного редагування (Woods, 2022). Приклад структури енциклопедичної статті представлено на рис. 2.

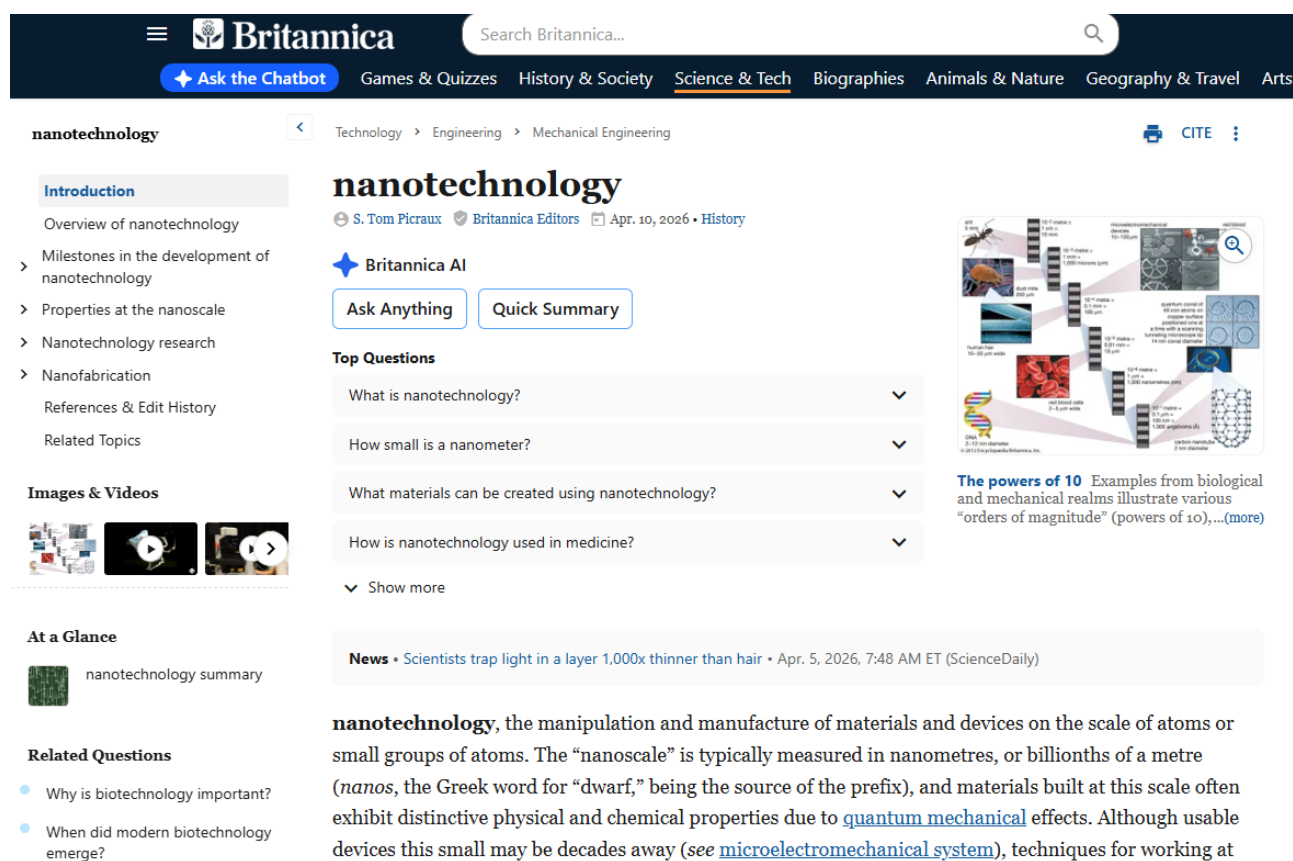


Рис. 2. Приклад структури Encyclopaedia Britannica

Scholarpedia є веборієнтованим енциклопедичним ресурсом відкритого доступу, який спеціалізується на поданні науково вивірених знань, поєднує енциклопедичний формат із механізмами академічного рецензування (Scholarpedia, 2006; Scholarpedia, n.d.). На відміну від відкритих енциклопедій, цей ресурс орієнтований на залучення фахівців, які виступають авторами та

кураторами енциклопедичних статей у відповідних галузях знань (Help: Authors, 2017; Help: Editors, 2014).

Організація Scholarpedia ґрунтується на підготовці статей експертами, їх рецензуванні та подальшому кураторському супроводі, що забезпечує поєднання відкритості цифрового середовища з контролем наукової якості контенту (Scholarpedia, 2006; Help: Editors, 2014). Ресурс містить енциклопедичні статті, тематичні категорії, внутрішні посилання та відомості про авторів і кураторів; це дає можливість виконувати пошук за змістом та експертним походженням матеріалів (Scholarpedia, n.d.).

Перевагами Scholarpedia є експертність контенту, наявність механізмів рецензування, прозорість авторства та наукова достовірність матеріалів (Help: Authors, 2017; Help: Editors, 2014). Водночас масштаб ресурсу доволі обмежений, оновлення контенту відбувається повільніше порівняно з відкритими платформами і залежить від активності обмеженого кола фахівців (Scholarpedia, 2006; Scholarpedia, n.d.). Приклад структури енциклопедичної статті представлено на рис. 3.

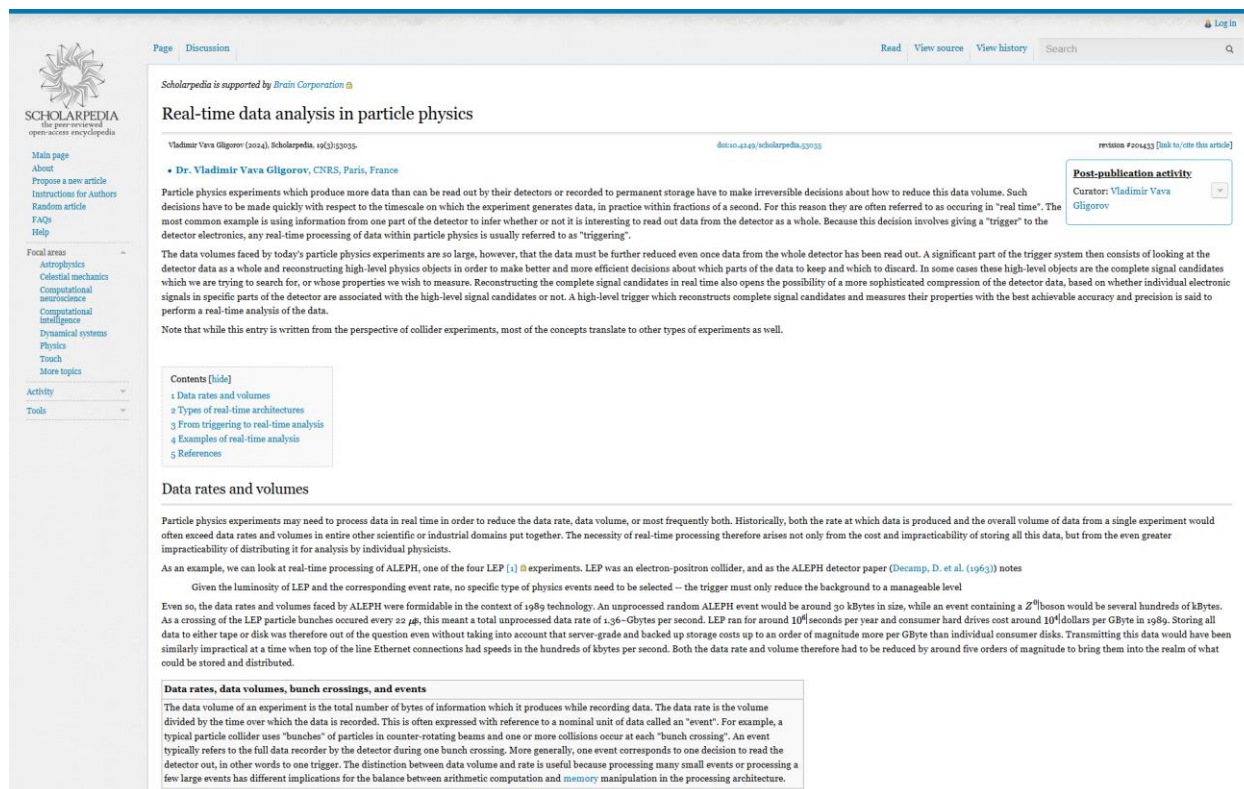


Рис. 3. Приклад статті Scholarpedia

Велика українська енциклопедія (ВУЕ) є національним універсальним енциклопедичним проєктом, що відображає систематизовані знання з широкого кола галузей і позиціонується як сучасна українська онлайн-енциклопедія загального характеру (ВУЕ, n.d.). Структура ресурсу поєднує головну енциклопедичну частину зі статтями, службовими розділами, сторінками про проєкт, інформацією для авторів та додатковими матеріалами (ВУЕ, n.d.). Контент енциклопедії охоплює статті про поняття, явища, події, персоналії, наукові напрями, культурні об'єкти та інші складники сучасної наукової картини світу (ВУЕ, n.d.).

Важливим компонентом ВУЕ є опція «Стати автором», що передбачає залучення нових користувачів до авторства за умови підтвердження їхньої фаховості. Також у ВУЕ наявна категорія, до якої належать сторінки з позначкою «стаття потребує автора»; ці сторінки спонукають до авторства та водночас відкривають доступ до цього. Такий підхід свідчить, що ВУЕ поєднує відкритість до залучення нових учасників із централізованим редакційним контролем (ВУЕ, n.d.).

Орієнтиром проєкту є створення близько 80 000 енциклопедичних статей, що виразно підкреслює його національний масштаб і довгостроковий характер розвитку (ВУЕ, n.d.). Перевагами ресурсу є універсальність, національна спрямованість, наявність редакційно впорядкованої моделі підготовки матеріалів і можливість контрольованого залучення нових авторів. Водночас обмеженнями можна вважати складнішу організацію редакційної взаємодії та повільніше розширення контенту порівняно з повністю відкритими ресурсами.

Приклад структури енциклопедичної статті ВУЕ представлено на рис. 4.



Рис. 4. Велика українська енциклопедія

Encyclopedia.com є веборієнтованим довідково-енциклопедичним ресурсом, що функціонує як агрегатор енциклопедичних і референсних матеріалів із великої кількості авторитетних опублікованих джерел. Ресурс позиціонує себе як онлайн-платформу, яка надає вільний доступ до енциклопедичних статей і довідкових матеріалів із таких джерел, як *Oxford University Press* та *Columbia Encyclopedia*, а також дає змогу здійснювати пошук за значним масивом енциклопедій та довідників.

Організація *Encyclopedia.com* ґрунтується на інтеграції матеріалів із численних партнерських джерел, а не на створенні власних. Структура ресурсу містить енциклопедичні статті, тематичні категорії, короткі узагальнення тем, ілюстративні матеріали, відео та додаткові публікації, що спрощує навігацію та пошук інформації для користувача. На сайті зазначено, що платформа забезпечує доступ до понад 300 000 довідкових матеріалів і більш як 50 000

тематичних узагальнень, а також здійснює постійне оновлення змісту разом із партнерами (Encyclopedia.com, n.d.).

Перевагами Encyclopedia.com є широке тематичне охоплення, агрегування матеріалів із надійних джерел, зручність пошуку та можливість швидкого доступу до різних енциклопедичних і довідкових текстів в одному цифровому середовищі. Водночас певним обмеженням цього ресурсу є залежність від зовнішніх джерел контенту, що зумовлює неоднорідність стилю, структури й глибини окремих матеріалів.

ERIC Thesaurus є спеціалізованим веборієнтованим термінологічним ресурсом у галузі освіти, який використовується в системі ERIC (Education Resources Information Center) для стандартизації предметної індексації документів і підтримки точного тематичного пошуку (Education Resources Information Center [ERIC], n.d., 2023). Значущість цього ресурсу посилюється тим, що цифрова бібліотека ERIC орієнтована на широке коло користувачів, зокрема науковців, дослідників, педагогів, політиків, у сфері освіти та широку громадськість, і використовується мільйонами користувачів у різних країнах світу (ERIC, 2017).

Організація ERIC Thesaurus ґрунтується на структурованій системі дескрипторів, між якими встановлюються ієрархічні та асоціативні зв'язки. Для термінів подаються ширші та вужчі поняття, пов'язані терміни, синонімічні відповідники, а також пояснення сфери використання, що дає змогу застосовувати ресурс не лише для індексації, а й для навігації в поняттєвому полі освітніх досліджень (ERIC, n.d., 2021).

Перевагами ERIC Thesaurus є стандартизація освітньої термінології, точність пошуку, логічне структурування понять і підтримка узгодженого представлення тематики документів у галузі освіти (ERIC, n.d., 2023). Водночас певним обмеженням цього ресурсу є його вузька функціональна спрямованість: на відміну від універсальних енциклопедичних платформ.

Інтерфейс ресурсу та приклад структури термінів представлено на рис. 5.

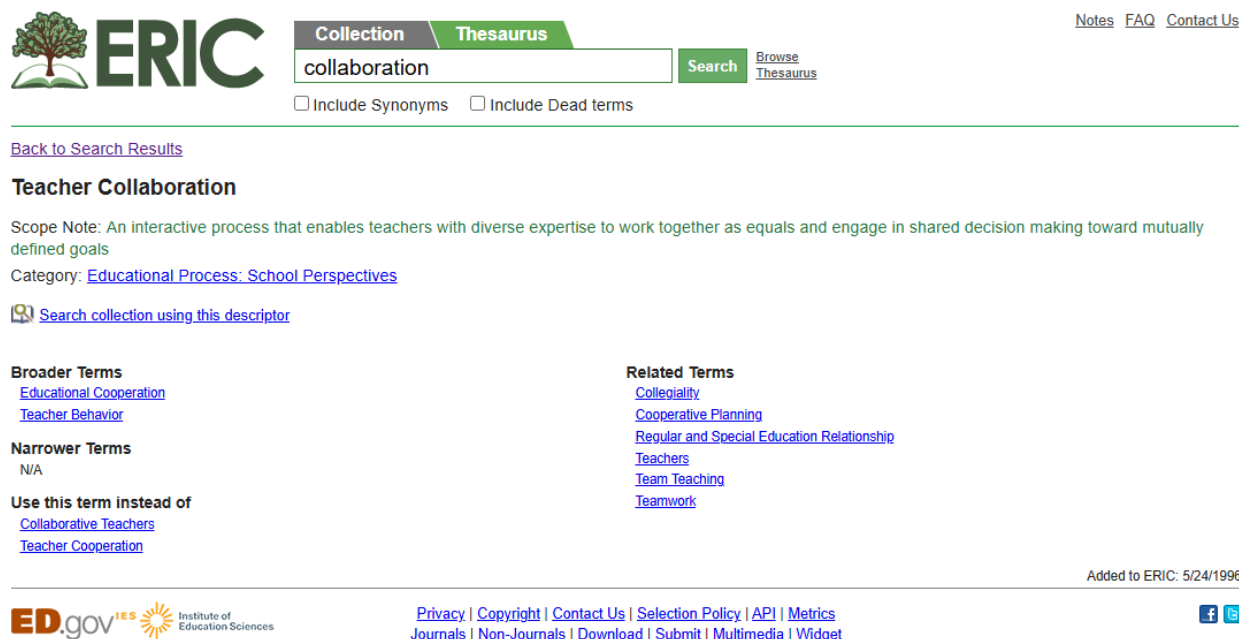


Рис. 5. ERIC Thesaurus

Українська електронна енциклопедія освіти (УЕЕО) є показовим прикладом національного веборієнтованого енциклопедичного ресурсу в галузі освіти. На відміну від відкритих вікі-систем, УЕЕО реалізує експертно-редакційну модель організації контенту, за якої енциклопедичні матеріали створюються фахівцями у сфері освіти та проходять редакційне опрацювання (Вуков et al., 2022; Биков та ін., 2023). УЕЕО є спеціалізованою енциклопедією в галузі освіти, що розроблена з метою формування, систематизації, уніфікації та підтримування в актуальному стані поняттєво-термінологічного апарату педагогіки і психології (Биков та ін., 2025).

УЕЕО реалізовано як веборієнтовану автоматизовану інформаційну систему, що поєднує два взаємопов'язані складники: змістово-об'єктний, який охоплює множину інформаційних об'єктів (дефініції, поняття, персоналії тощо), категорій і термінів, та процесуально-технологічний, що визначає функціональну структуру платформи і підтримує редакторські процеси: створення, редагування, організацію та оновлення контенту за участю різних категорій користувачів (Биков та ін., 2025).

УЕЕО створена на рушії MediaWiki та має додаткове розширення Semantic MediaWiki, що забезпечує семантичне структурування знань,

встановлення логічних зв'язків між ними для формування бази даних, роботу з категоріями, властивостями та метаданими, а також підтримує цілісність енциклопедичної системи (Биков і Лупаренко, 2023).

Змістове наповнення УЕЕО становлять науково-освітні статті, що пояснюють поняття, терміни й категорії в галузі педагогіки та психології, а формування та підтримка цього контенту забезпечуються науковими працівниками, що підвищує достовірність і наукову вивіреність матеріалів (Биков та ін., 2023). У цьому контексті УЕЕО доцільно розглядати не лише як довідковий ресурс, а і як інформаційно-аналітичну систему, спрямовану на підтримку розвитку поняттєво-термінологічного апарату педагогіки і психології (Вуков et al., 2022; Биков та ін., 2025). Інтерфейс ресурсу та приклад структури термінів представлено на рис. 6.


Українська електронна енциклопедія освіти

[Про проєкт](#)
[Абетка А-Я](#)
[Медіатека](#)
[Автори](#)
[Контакти](#)

[Головна_сторінка](#) > [PhET Interactive Simulations](#)

PhET Interactive Simulations [ред.]

PhET Interactive Simulations (PhET) - (іноз. *Physics Education and Technologies Interactive Simulations (PhET Interactive Simulations)*) - проєкт, що надає науково обґрунтовані анімовані безкоштовні інтерактивні комп'ютерні симуляції з фізики, хімії, біології, математики та наук про Землю, що розробляється і підтримується на базі [Університету Колорадо](#)

Зміст

- PhET Interactive Simulations
 - Історична довідка
 - Передумови розроблення
 - Розвиток й удосконалення проєкту
 - Характеристика
 - Класифікація
 - Інструментарій
 - Функціональний опис
 - Програмно-технічні показники
 - Освітнє призначення і застосування
 - Додаткові відомості
 - Відеоматеріали
 - Довідка
 - Пов'язані статті УЕЕО
 - Джерела
 - Автор

PhET Interactive Simulations	
	PhET Interactive Simulations
Назва	PhET Interactive Simulations (PhET)
Name	Physics Education and Technologies Interactive Simulations (PhET Interactive Simulations)
Створено	2002
Країна	США
Розробник	University of Colorado Boulder
Вебсайт	https://phet.colorado.edu

Історична довідка [ред.]

Передумови розроблення [ред.]

Проект PhET Interactive Simulations (Інтерактивні симуляції для фізичної освіти та технологій) ініційований та започаткований лауреатом Нобелівської премії з фізики Карлом Віманом на базі Університету Колорадо у 2002 році – тоді відомий як проєкт «Physics Education Technology».

Рис. 6. Приклад статті УЕЕО

Прикладом експериментального веборієнтованого енциклопедичного ресурсу є Grokipedia, що має альтернативний підхід до створення цифрових матеріалів (Associated Press, 2025). Якщо в ресурсах, що були розглянуті вище якість і достовірність контенту забезпечуються завдяки колективному редагуванню, редакційному контролю або експертному рецензуванню, то в системах такого типу значна частина процесів (створення, оновлення та масштабування матеріалів) відбувається з використанням інструментів штучного інтелекту (Associated Press, 2025). Водночас це свідчить про появу нового напрямку розвитку веборієнтованих енциклопедичних ресурсів, що поєднує високий потенціал автоматизації з ризиками, пов'язаними з достовірністю, прозорістю джерельної бази та потребою у фаховій верифікації змісту (Booth, 2025). Інтерфейс ресурсу та приклад структури термінів представлено на рис. 7.

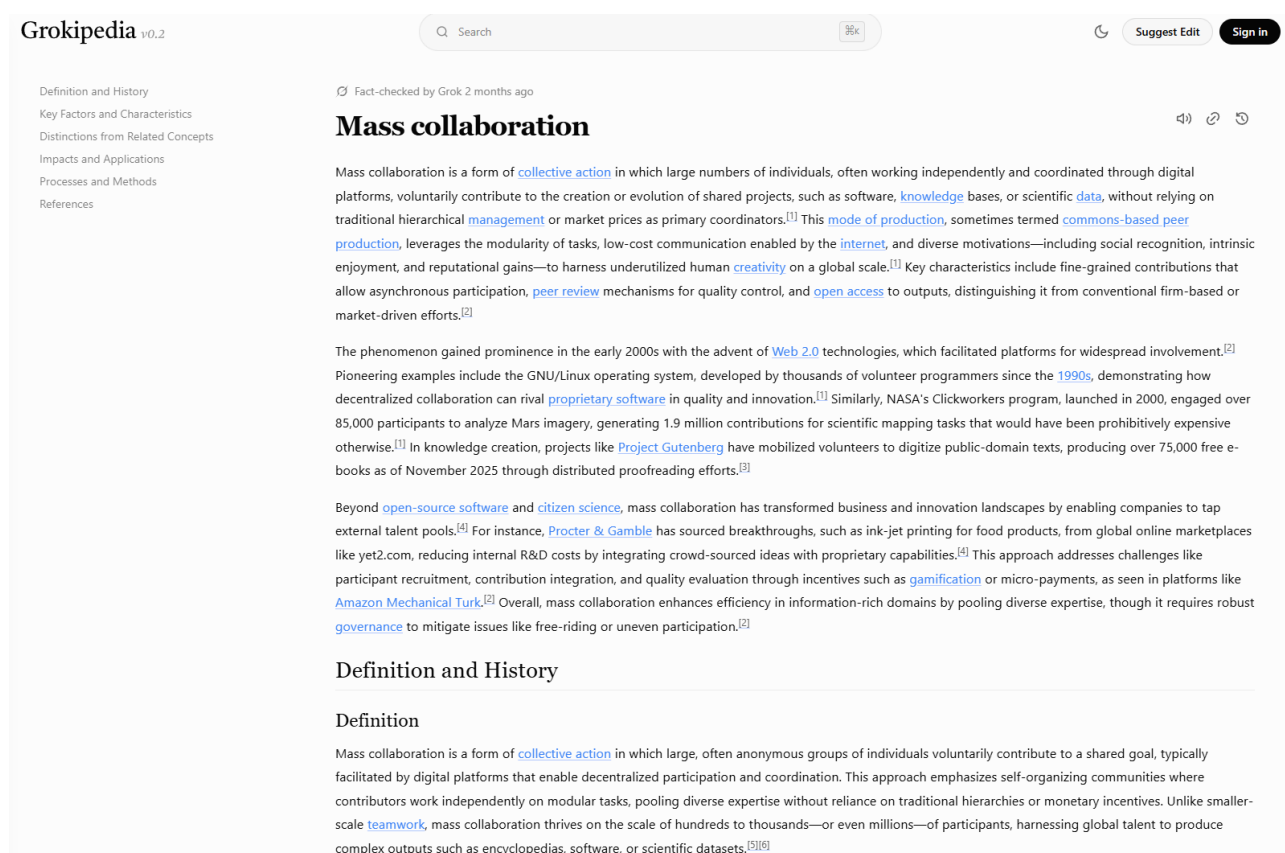


Рис. 7. Приклад статті Grokipedia

Сучасні веборієнтовані енциклопедичні ресурси репрезентують різні підходи до створення, структурування та верифікації знань у цифровому середовищі. Їх розвиток свідчить про зростання ролі таких ресурсів не лише як довідкових систем, але і як засобів підтримки цифрової інфраструктури освіти та науки.

Висновки. Проведений аналіз показує, що веборієнтовані енциклопедичні ресурси у галузі освіти доцільно розглядати не як однорідну групу цифрових довідкових систем, а як сукупність різних моделей організації знань, що відрізняються за способом створення контенту, механізмами його верифікації, рівнем відкритості та технологічною основою. Відкриті ресурси орієнтовані на масштабність і швидке оновлення контенту, редакційні та рецензовані – на забезпечення достовірності й контролю якості, агреговані – на інтеграцію знань із різних джерел, а спеціалізовані – на точніше структурування й уніфікацію термінології в певній галузі. У цьому контексті Українська електронна енциклопедія освіти є показовим прикладом галузевого ресурсу, у якому поєднуються експертно-редакційна модель, семантичне структурування знань та інформаційно-аналітичні функції. Водночас поява AI-орієнтованих енциклопедичних систем свідчить про нову тенденцію розвитку таких ресурсів, у межах якої зростає значення не лише автоматизації створення контенту, а й механізмів його прозорості та фахової верифікації.

Перспективи подальших досліджень. Вивчення можливостей використання штучного інтелекту для підтримки формування й оновлення енциклопедичного контенту.

Декларування використання інструментів штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту використовувалися для мовного редагування, уточнення формулювань і структуризації тексту. Усі змістові рішення, перевірка джерел і фінальна редакція статті виконані автором самостійно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Anand, S., Arazy, O., Mandayam, N., & Nov, O. (2023). A game-theoretic analysis of Wikipedia's peer production: The interplay between community's governance and contributors' interactions. *PLOS ONE*, 18(5), e0281725. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281725>
- Associated Press. (2025, October 28). *Elon Musk launches Grokipedia to compete with online encyclopedia Wikipedia*. AP News.
- Baigutanova, A., Myung, J., Saez-Trumper, D., Chou, A.-J., Redi, M., Jung, C., & Cha, M. (2023). Longitudinal assessment of reference quality on Wikipedia. In *Proceedings of the ACM Web Conference 2023* (pp. 3370–3380). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3543507.3583351>
- Booth, R. (2025, November 3). *In Grok we don't trust: academics assess Elon Musk's AI-powered encyclopedia*. *The Guardian*.
- Вьков, В., Буров, О., Лупаренко, Л., Пінчук, О., & Іатсьшын, А. (2022). *The concept of the Ukrainian electronic encyclopedia of education*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732825/>
- Биков, В. Ю., Лупаренко, Л. А., & Яцишин, А. В. (2023). *Ukrainian electronic encyclopedia of education: Methodological foundations and implementation features*. Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748032/>
- Биков, В. Ю., & Лупаренко, Л. А. (2023). Software and functional aspects of creation and support of Ukrainian online encyclopaedic resources. *Information Technologies and Learning Tools*, 95(3), 162–182. <https://doi.org/10.33407/itlt.v95i3.5331>
- Биков, В. Ю., Пінчук, О. П., Кондратова, Л. Г., Рогущина, Ю. В., & Кохан, О. В. (2025). *Веборієнтовані автоматизовані інформаційні системи формування і розвитку вітчизняного поняттєво-термінологічного апарату педагогіки і психології в умовах євроінтеграційних процесів*. Інститут цифровізації освіти НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748032/>
- Choi, W., Stvilia, B., & Lee, H. S. (2023). Developing a platform-specific framework for web credibility assessment: A case of social Q&A sites. *Information Processing & Management*, 60(3), 103321. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2023.103321>
- Education Resources Information Center. (2017). *Who uses ERIC?* ERIC. https://eric.ed.gov/pdf/ERIC_Users.pdf
- Education Resources Information Center. (2021). *Anatomy of a Thesaurus entry*. ERIC. https://eric.ed.gov/pdf/Anatomy_of_a_Thesaurus_Entry.pdf
- Education Resources Information Center. (2023). *How are ERIC Thesaurus descriptors assigned?* ERIC. https://eric.ed.gov/pdf/ERIC_Thesaurus_Descriptors_Assigned.pdf
- Education Resources Information Center. (n.d.). *FAQ: Thesaurus and identifiers*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?faq-thesaurus>
- Encyclopedia.com. (n.d.). *About Encyclopedia.com*. <https://www.encyclopedia.com/about>
- Falda, M., Voloshynovsky, T., Sypek, M. P., Meyer, M., Ostaszewski, M., & Kończak, K. (2023). Semantic wikis as flexible database interfaces for biomedical applications. *Scientific Reports*, 13, 1095. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-27743-9>
- Forte, A., & Bruckman, A. (2005). *Why do people write for Wikipedia? Incentives to contribute to open-content publishing*. Workshop position paper, GROUP 2005.
- Giles, J. (2005). Internet encyclopaedias go head to head. *Nature*, 438(7070), 900–901. <https://doi.org/10.1038/438900a>
- Help: Authors. (2017, May 23). *Scholarpedia*. <http://www.scholarpedia.org/article/Help:Authors>
- Help: Editors. (2014, October 17). *Scholarpedia*. <http://www.scholarpedia.org/article/Help:Editors>
- Jemielniak, D. (2019). Wikipedia: Why is the common knowledge resource still neglected by academics? *GigaScience*, 8(12), giz133. <https://doi.org/10.1093/gigascience/giz133>

- Luparenko, L. (2023). *Modeling the structure of the Ukrainian electronic encyclopedia of education*. <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/1429>
- MediaWiki. (n.d.). *MediaWiki*. <https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki>
- Parker, K. R., & Chao, J. T. (2007). Wiki as a teaching tool. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 3(1), 57–72. <https://doi.org/10.28945/3131>
- Pinchuk, O. P., & Luparenko, L. A. (2023). Web-oriented encyclopedic edition as a tool for dissemination of verified knowledge in the field of education. *Educational Technology Quarterly*, 2023(2), 141–156. <https://doi.org/10.55056/etq.582>
- Pinchuk, O. P., Rogushina, J. V., & Kondratova, L. G. (2025). Developing digital competence of the “Ukrainian electronic encyclopedia of education” users based on Semantic Wiki technologies: From online reference to analytical portal. *CEUR Workshop Proceedings*, 4096, 35–52. <https://ceur-ws.org/Vol-4096/paper3.pdf>
- Remmik, M., Siiman, A., Reinsalu, R., Vija, M., & Org, A. (2024). Using Wikipedia to develop 21st century skills: Perspectives from general education students. *Education Sciences*, 14(1), 101. <https://doi.org/10.3390/educsci14010101>
- Roncaglia, G. (2021). Encyclopedias and encyclopedism in the era of the Web. *JLIS.it*, 12(3), 69–90. <https://doi.org/10.4403/jlis.it-12757>
- Scholarpedia. (2006, February 5). *Scholarpedia*. <http://www.scholarpedia.org/article/Scholarpedia>
- Scholarpedia. (n.d.). *Welcome to Scholarpedia*. <http://www.scholarpedia.org/>
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (n.d.). *Encyclopaedia Britannica*. Britannica. <https://www.britannica.com/topic/Encyclopaedia-Britannica-English-language-reference-work>
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (n.d.). *The editors of Encyclopaedia Britannica*. Britannica. <https://www.britannica.com/editor/The-Editors-of-Encyclopaedia-Britannica/4419>
- Велика українська енциклопедія. (n.d.). *Про ВУЕ*. https://vue.gov.ua/BYE:Про_BYE
- Наукова установа “Енциклопедичне видавництво”. (n.d.). *Долучитись до проєкту*. <https://ev.vue.gov.ua/help/>
- Wikipedia. (n.d.-a). *Wikipedia: Core content policies*. https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Core_content_policies
- Wikipedia. (n.d.-b). *Wikipedia: Verifiability*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Verifiability>
- Woods, D. (2022). *Encyclopaedia Britannica*. *The School Librarian*, 70(2), 28. <https://www.proquest.com/openview/7ee00f517041f373678d77ba669e4e4d/1?cbl=296199&pq-origsite=gscholar>

REFERENCES

- Anand, S., Arazy, O., Mandayam, N., & Nov, O. (2023). A game-theoretic analysis of Wikipedia’s peer production: The interplay between community’s governance and contributors’ interactions. *PLOS ONE*, 18(5), e0281725. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281725>
- Associated Press. (2025, October 28). *Elon Musk launches Grokipedia to compete with online encyclopedia Wikipedia*. *AP News*.
- Baigutanova, A., Myung, J., Saez-Trumper, D., Chou, A.-J., Redi, M., Jung, C., & Cha, M. (2023). Longitudinal assessment of reference quality on Wikipedia. In *Proceedings of the ACM Web Conference 2023* (pp. 3370–3380). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3543507.3583351>
- Booth, R. (2025, November 3). *In Grok we don’t trust: academics assess Elon Musk’s AI-powered encyclopedia*. *The Guardian*.
- Bykov, V., Burov, O., Luparenko, L., Pinchuk, O., & Iatsyshyn, A. (2022). *The concept of the Ukrainian electronic encyclopedia of education*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732825/>

- Bikov, V. Yu., Luparenko, L. A., & Yatsishin, A. V. (2023). *Ukrainian electronic encyclopedia of education: Methodological foundations and implementation features*. Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748032/>
- Bykov, V. Yu., & Luparenko, L. A. (2023). *Software and functional aspects of the creation and support of Ukrainian online encyclopedic resources*. *Information Technologies and Learning Tools*, 95(3), 162–182. <https://doi.org/10.33407/itlt.v95i3.5331>
- Bykov, V. Yu., Pinchuk, O. P., Kondratova, L. G., Rogushina, Yu. V., & Kokhan, O. V. (2025). *Web-oriented automated information systems for the formation and development of the domestic conceptual and terminological apparatus of pedagogy and psychology in the context of European integration processes*. Institute for the Digitalization of Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748032/>
- Choi, W., Stvilia, B., & Lee, H. S. (2023). Developing a platform-specific framework for web credibility assessment: A case of social Q&A sites. *Information Processing & Management*, 60(3), 103321. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2023.103321>
- Education Resources Information Center. (2017). *Who uses ERIC?* ERIC. https://eric.ed.gov/pdf/ERIC_Users.pdf
- Education Resources Information Center. (2021). *Anatomy of a Thesaurus entry*. ERIC. https://eric.ed.gov/pdf/Anatomy_of_a_Thesaurus_Entry.pdf
- Education Resources Information Center. (2023). *How are ERIC Thesaurus descriptors assigned?* ERIC. https://eric.ed.gov/pdf/ERIC_Thesaurus_Descriptors_Assigned.pdf
- Education Resources Information Center. (n.d.). *FAQ: Thesaurus and identifiers*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?faq-thesaurus>
- Encyclopedia.com. (n.d.). *About Encyclopedia.com*. <https://www.encyclopedia.com/about>
- Falda, M., Voloshynovskyy, T., Sypek, M. P., Meyer, M., Ostaszewski, M., & Kończak, K. (2023). Semantic wikis as flexible database interfaces for biomedical applications. *Scientific Reports*, 13, 1095. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-27743-9>
- Forte, A., & Bruckman, A. (2005). *Why do people write for Wikipedia? Incentives to contribute to open-content publishing*. Workshop position paper, GROUP 2005.
- Giles, J. (2005). Internet encyclopaedias go head to head. *Nature*, 438(7070), 900–901. <https://doi.org/10.1038/438900a>
- Help: Authors. (2017, May 23). *Scholarpedia*. <http://www.scholarpedia.org/article/Help:Authors>
- Help: Editors. (2014, October 17). *Scholarpedia*. <http://www.scholarpedia.org/article/Help:Editors>
- Jemielniak, D. (2019). Wikipedia: Why is the common knowledge resource still neglected by academics? *GigaScience*, 8(12), giz133. <https://doi.org/10.1093/gigascience/giz133>
- Luparenko, L. (2023). *Modeling the structure of the Ukrainian electronic encyclopedia of education*. <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/1429>
- MediaWiki. (n.d.). *MediaWiki*. <https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki>
- Parker, K. R., & Chao, J. T. (2007). Wiki as a teaching tool. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 3(1), 57–72. <https://doi.org/10.28945/3131>
- Pinchuk, O. P., & Luparenko, L. A. (2023). Web-oriented encyclopedic edition as a tool for dissemination of verified knowledge in the field of education. *Educational Technology Quarterly*, 2023(2), 141–156. <https://doi.org/10.55056/etq.582>
- Pinchuk, O. P., Rogushina, J. V., & Kondratova, L. G. (2025). Developing digital competence of the “Ukrainian electronic encyclopedia of education” users based on Semantic Wiki technologies: From online reference to analytical portal. *CEUR Workshop Proceedings*, 4096, 35–52. <https://ceur-ws.org/Vol-4096/paper3.pdf>
- Remmik, M., Siiman, A., Reinsalu, R., Vija, M., & Org, A. (2024). Using Wikipedia to develop 21st century skills: Perspectives from general education students. *Education Sciences*, 14(1), 101. <https://doi.org/10.3390/educsci14010101>

- Roncaglia, G. (2021). Encyclopedias and encyclopedism in the era of the Web. *JLIS.it*, 12(3), 69–90. <https://doi.org/10.4403/jlis.it-12757>
- Scholarpedia. (2006, February 5). *Scholarpedia*. <http://www.scholarpedia.org/article/Scholarpedia>
- Scholarpedia. (n.d.). *Welcome to Scholarpedia*. <http://www.scholarpedia.org/>
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (n.d.). *Encyclopaedia Britannica*. Britannica. <https://www.britannica.com/topic/Encyclopaedia-Britannica-English-language-reference-work>
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (n.d.). *The editors of Encyclopaedia Britannica*. Britannica. <https://www.britannica.com/editor/The-Editors-of-Encyclopaedia-Britannica/4419>
- The Great Ukrainian Encyclopedia. (n.d.). *About GUE*. https://vue.gov.ua/BYE:Ппо_BYE
- The “Encyclopedic Publishing House” Research Institute. (n.d.). *Join the project*. <https://ev.vue.gov.ua/help/>
- Wikipedia. (n.d.-a). *Wikipedia: Core content policies*. https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Core_content_policies
- Wikipedia. (n.d.-b). *Wikipedia: Verifiability*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Verifiability>
- Woods, D. (2022). *Encyclopaedia Britannica. The School Librarian*, 70(2), 28. <https://www.proquest.com/openview/7ee00f517041f373678d77ba669e4e4d/1?cbl=296199&pq-origsite=gscholar>.

Lilia Varchenko-Trotsenko

Ph.D., Associate Professor, Senior Research Fellow of the Department
of the Digital Transformation of the NAES of Ukraine,
Institute of Digitalization of Education of the NAES of Ukraine,

ORCID iD: [0000-0003-0723-4195](https://orcid.org/0000-0003-0723-4195)

lili.varchenko@iitlt.gov.ua

Associate Professor, Department of Computer Science,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine
l.varchenko@kubg.edu.ua

Vadym Savchenko

Researcher of the Department of the Digital Transformation of the NAES of Ukraine,
Institute of Digitalization of Education of the NAES of Ukraine,

ORCID iD: [0009-0002-6642-604X](https://orcid.org/0009-0002-6642-604X)

savsos@iitlt.gov.ua

Oleksandr Kokhan

Researcher of the Department of the Digital Transformation of the NAES of Ukraine,
Institute of Digitalization of Education of the NAES of Ukraine,

ORCID iD: 0009-0002-8967-8522

okokhan@iitlt.gov.ua

Oleksiy Chyzhmotria

Researcher of the Department of the Digital Transformation of the NAES of Ukraine,
Institute of Digitalization of Education of the NAES of Ukraine,

ORCID iD: 0000-0002-5515-6550

t4ov.ztu@gmail.com

WEB-BASED ENCYCLOPEDIC RESOURCES IN THE FIELD OF EDUCATION: ANALYSIS OF CONTEMPORARY MODELS AND DEVELOPMENT TRENDS

Abstract. This article provides an overview of contemporary web-based encyclopedic resources with the aim of identifying their characteristics, advantages, and limitations in the context of their use in education. The relevance of the study stems from the growing volume of digital information in the educational sphere, the need to systematize and unify it, and to ensure open access to verified information. The focus is on analyzing various models of organizing encyclopedic content, mechanisms for ensuring its quality, methods of structuring knowledge, and the functional capabilities of the respective resources. Open, editorial, peer-reviewed, aggregated, and specialized models of web-based encyclopedic resources are characterized. Wikipedia is considered as an example of an open model, Encyclopaedia Britannica as an editorial model, and Scholarpedia as a peer-reviewed model. The analysis also includes the Great Ukrainian Encyclopedia as an example of a national universal resource, Encyclopedia.com as an aggregator of encyclopedic and reference materials, and the ERIC Thesaurus as a specialized terminological resource in the field of education. Special attention is given to the Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education as a national, sector-specific, web-oriented encyclopedic resource that combines an expert-editorial model of content organization with the capabilities of semantic knowledge structuring. The review found that web-based encyclopedic resources differ in their approaches to content creation, level of openness, quality control mechanisms, and technological infrastructure. Open resources ensure the scalability and timeliness of information updates, while editorial and peer-reviewed resources provide a higher level of reliability, and specialized resources offer more precise structuring and unification of knowledge in a specific field. It is demonstrated that the Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education can be viewed not only as a reference resource but also as a tool for supporting and developing the conceptual and terminological framework of pedagogy and psychology. A new direction in the development of digital encyclopedic systems is also outlined, involving the use of artificial intelligence tools for content creation and updating. The effectiveness of web-based encyclopedic resources in the field of education is determined by a combination of content, knowledge organization models, technological solutions, and mechanisms for ensuring the reliability of information.

Keywords: web-based encyclopedic resources; encyclopedic content; the field of education; MediaWiki; Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education; Semantic MediaWiki; artificial intelligence.

Олександр Гуменний,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу наукового
інформаційно-аналітичного супроводу освіти
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В. О. Сухомлинського
ORCID: 0000-0001-6596-3551.
e-mail: gumemmiy7@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ НАУКОВО- ІНФОРМАЦІЙНОГО ХАБУ БІБЛІОТЕКИ У SMART ECOSYSTEM НА ПЛАТФОРМІ MICROSOFT TEAMS

***Анотація.** У статті розкрито методологічні основи створення науково-інформаційного ХАБу науково-педагогічної бібліотеки в умовах цифрової трансформації освіти і науки. Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням обсягів наукової інформації, розвитком відкритої науки, поширенням цифрових форм наукової комунікації та необхідністю формування сучасної інформаційно-аналітичної інфраструктури, здатної забезпечити ефективну підтримку дослідницької діяльності, інформаційний супровід освітнього процесу й ухвалення управлінських рішень у сфері освіти. Обґрунтовано концептуальні засади функціонування наукового інформаційно-аналітичного ХАБу бібліотеки як інтегрованого цифрового середовища, що поєднує інформаційні ресурси, аналітичні інструменти, комунікаційні сервіси та технології підтримки досліджень. Особливу увагу приділено використанню платформи Microsoft Teams як цифрової основи для формування колабораційного простору, організації мережевої взаємодії дослідників, проведення наукових комунікацій, спільної роботи з документами та інтеграції інформаційно-аналітичних сервісів бібліотеки. Розкрито структурні компоненти науково-інформаційного ХАБу, серед яких інформаційно-ресурсний, цифрово-технологічний, аналітично-експертний, комунікаційно-колабораційний та освітньо-консультаційний сегменти. Визначено основні етапи створення та розвитку ХАБу в межах Smart EcoSystem, що охоплюють аналіз потреб користувачів, проєктування цифрової архітектури, інтеграцію інформаційних ресурсів, упровадження аналітичних сервісів, організацію комунікаційних каналів і розвиток сервісів підтримки наукових досліджень. Показано, що створення науково-інформаційного ХАБу бібліотеки на платформі Microsoft Teams сприяє формуванню сучасного цифрового дослідницького середовища, підвищенню доступності наукової інформації, розвитку відкритої науки, зміцненню міжінституційної співпраці та розширенню можливостей*

бібліотеки як активного суб'єкта наукової комунікації. Отримані результати можуть бути використані науковими бібліотеками, освітніми установами та дослідницькими центрами для модернізації інформаційно-аналітичної інфраструктури науки й освіти.

Ключові слова: науково-педагогічна бібліотека; інформаційно-аналітичний ХАБ; цифрова трансформація бібліотек; Smart EcoSystem; Microsoft Teams; наукова комунікація; цифрова дослідницька інфраструктура; відкритий доступ.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства та цифрової трансформації науки й освіти відбувається переосмислення ролі наукових бібліотек у системі інформаційного забезпечення дослідницької діяльності. Традиційна модель бібліотеки, орієнтована на накопичення та надання доступу до інформаційних ресурсів, поступово трансформується у багатофункціональний центр підтримки наукової комунікації, аналітичної обробки даних і розвитку цифрової дослідницької інфраструктури (Corrall et al., 2013, pp. 636–640).

Зростання обсягів наукової інформації, поширення відкритої науки та активне використання цифрових технологій формують нові вимоги до організації інформаційного середовища науки. У цих умовах бібліотеки дедалі активніше долучаються до управління дослідницькими даними, підтримки відкритого доступу та розвитку аналітичних сервісів для дослідників (Lemieux, 2017, pp. 179–181). Сучасна наукова інфраструктура потребує інтегрованих цифрових середовищ, що поєднують інформаційні ресурси, аналітичні інструменти та сервіси наукової комунікації, формуючи мережеві дослідницькі спільноти (Nentwich & König, 2014, pp. 21–27, 89–94).

Водночас у науково-педагогічній сфері України створення таких цифрових середовищ лише формується. Бібліотечні сервіси переважно зосереджені на доступі до електронних ресурсів, тоді як інтеграція інформаційних, аналітичних і комунікаційних функцій у межах єдиного цифрового середовища ще не набула системного характеру. У цьому контексті

актуальним є використання цифрових платформ, здатних забезпечити мережеву взаємодію дослідників та інтеграцію інформаційних сервісів (Гарагуля, 2025).

Однією з таких платформ є Microsoft Teams, що створює можливості для організації спільної роботи, інтеграції інформаційних ресурсів і розвитку колабораційних форм наукової діяльності (Naygood & Serrano, 2020, pp. 7–8). Водночас методологічні засади створення науково-інформаційних ХАБів бібліотек, їх структурна організація та інтеграція з цифровими платформами потребують подальшого теоретичного обґрунтування.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз наукових публікацій 2020–2025 рр. свідчить, що використання Microsoft Teams у діяльності бібліотек поступово трансформувалося від інструмента оперативної цифрової адаптації до сталого елемента гібридної сервісної моделі. Якщо на початку періоду платформа розглядалася переважно як засіб переведення бібліотечних послуг у дистанційний формат, то у подальших дослідженнях акцент зміщується на підтримку гібридної комунікації, проведення віртуальних консультацій та координацію роботи бібліотечного персоналу (Simons & Mayer, 2022).

Початковий етап досліджень був пов'язаний із пандемією COVID-19 та необхідністю швидкої трансформації бібліотечних сервісів. У цей період цифрові платформи активно використовувалися для інформаційного обслуговування користувачів та підтримки навчального процесу. Зокрема, Microsoft Teams застосовувався для онлайн-інструктажів з інформаційного пошуку, навчання роботі з науковими базами даних і проведення віртуальних консультацій (Mi, 2020).

Подальші дослідження зосереджувалися на інтеграції бібліотечних сервісів у цифрове освітнє середовище університетів. У роботі V. Terrile зазначено, що під час переходу до дистанційного навчання академічні бібліотеки активно використовували платформи відеокommунікації, зокрема Microsoft Teams, для проведення занять з інформаційної грамотності та онлайн-консультацій (Terrile, 2021).

Окрему увагу науковці приділяють питанням внутрішньої комунікації бібліотекарів. Дослідження G. Simons та C. Mayer показує, що Microsoft Teams використовується як цифрове робоче середовище для координації діяльності персоналу, організації тематичних каналів, проведення нарад і підтримки командної взаємодії у форматі гібридної роботи (Simons & Mayer, 2022). Подібні результати представлено і в дослідженні М. Nash та співавторів, де підкреслюється роль платформ онлайн-комунікації у забезпеченні професійної взаємодії між працівниками бібліотек (Nash et al., 2022).

У новіших дослідженнях увага приділяється трансформації бібліотечних ролей у цифровому середовищі. Зокрема, зазначається, що онлайн-консультації, дистанційне навчання користувачів та цифрові комунікаційні інструменти, серед яких Microsoft Teams, стали невід'ємною складовою сучасних бібліотечних сервісів (Reed et al., 2022). Додатково підкреслюється, що використання онлайн-платформ сприяє розширенню доступу до бібліотечних консультацій, електронних ресурсів та навчальних сервісів університетів (McClure, 2023).

Таким чином, аналіз наукових публікацій підтверджує, що Microsoft Teams поступово утвердився як важливий елемент цифрової інфраструктури сучасної академічної бібліотеки.

Мета та завдання статті. Метою статті є обґрунтування методологічних основ створення науково-інформаційного хабу бібліотеки у Smart EcoSystem на платформі Microsoft Teams та визначення організаційних, цифрових і комунікаційних підходів до його функціонування в умовах цифрової трансформації освіти і науки. У центрі дослідження перебуває бібліотека як інтегрований цифровий простір накопичення, систематизації та поширення наукової інформації, у межах якого платформа Microsoft Teams виступає технологічною основою для взаємодії між бібліотекарями, дослідниками, науково-педагогічними працівниками та здобувачами освіти.

Для досягнення поставленої мети здійснено аналіз теоретичних підходів до розуміння бібліотеки як елемента Smart EcoSystem, окреслено сутність науково-інформаційного ХАБу та його місце у цифровій інфраструктурі бібліотеки, охарактеризовано функціональні можливості платформи Microsoft Teams для підтримки наукової комунікації, інформаційного супроводу й організації віртуальних сервісів. Також визначено структурні компоненти науково-інформаційного ХАБу, обґрунтовано організаційно-педагогічні та технологічні умови його створення і окреслено перспективи впровадження для підвищення доступності наукових ресурсів та розвитку цифрової взаємодії у сучасному освітньо-науковому середовищі.

Уперше обґрунтовано концептуальну модель науково-інформаційного ХАБу бібліотеки як інтегрованого цифрового середовища у структурі Smart EcoSystem, у якому поєднуються інформаційні ресурси, аналітичні сервіси та комунікаційні інструменти на основі платформи Microsoft Teams. Запропонована модель відображає системну взаємодію цифрових компонентів бібліотеки та забезпечує організацію мережевої наукової комунікації.

Удосконалено структурну організацію науково-інформаційного ХАБу шляхом виокремлення взаємопов'язаних компонентів (інформаційно-ресурсного, комунікаційного, консультативного та освітнього), що функціонують у межах єдиного цифрового середовища та забезпечують комплексний інформаційно-аналітичний супровід дослідницької діяльності.

Дістали подальшого розвитку організаційно-педагогічні та технологічні підходи до створення ХАБу, зокрема визначено умови його функціонування (організаційні, педагогічні, технологічні) та етапи впровадження в цифровому середовищі бібліотеки, що враховують інтеграцію інформаційних ресурсів, розвиток цифрової взаємодії та підтримку наукової комунікації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У межах Smart EcoSystem бібліотека виступає інформаційним посередником, який забезпечує доступ до наукових ресурсів, підтримує комунікацію між дослідниками та сприяє поширенню результатів досліджень.

У цих умовах особливого значення набуває створення науково-інформаційних ХАБів – інтегрованих цифрових просторів координації інформаційних ресурсів, сервісів підтримки досліджень і взаємодії учасників освітньо-наукового процесу. З огляду на розширення функцій бібліотеки виникає потреба візуалізації структурних зв'язків між основними компонентами інформаційної інфраструктури, що забезпечують інтеграцію цифрових ресурсів і сервісів наукової комунікації. Узагальнену модель такої взаємодії в цифровому середовищі бібліотеки подано на рис. 1.

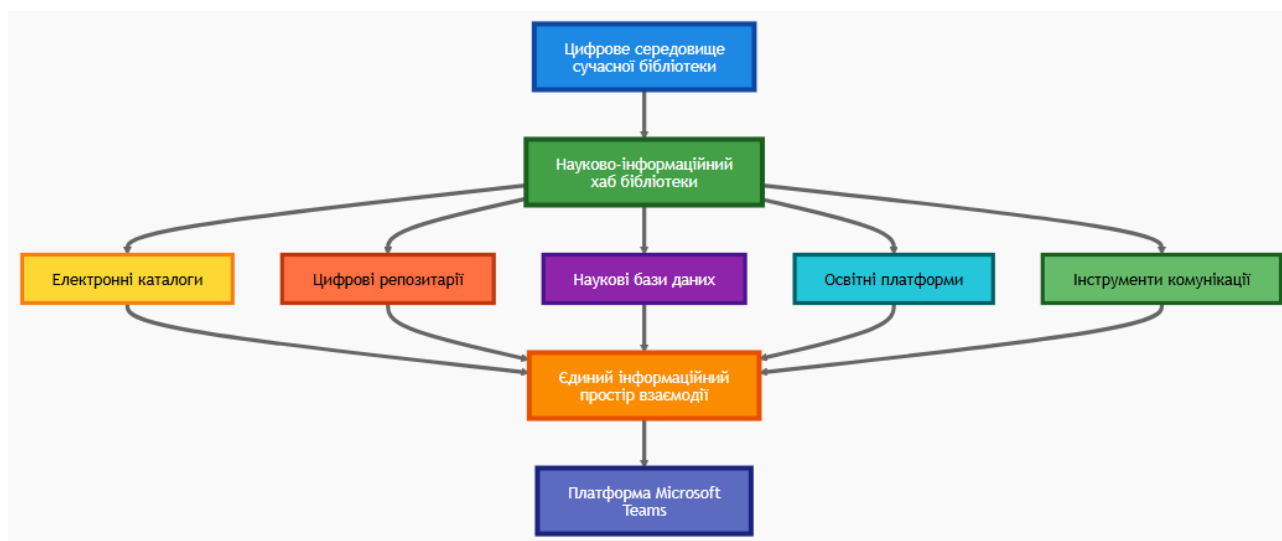


Рис. 1. Структурна модель науково-інформаційного ХАБу бібліотеки в цифровому середовищі Smart EcoSystem

Представлена на рисунку модель демонструє, що науково-інформаційний ХАБ функціонує як інтеграційний центр, який поєднує інформаційні ресурси та комунікаційні інструменти в єдиному цифровому середовищі. Його структура передбачає взаємодію електронних каталогів, цифрових репозитаріїв, наукових баз даних, освітніх платформ і сервісів комунікації, що формують систему підтримки інформаційної діяльності користувачів.

У такій системі електронні каталоги забезпечують навігацію ресурсами бібліотеки, цифрові репозитарії акумулюють результати досліджень, а наукові бази даних відкривають доступ до міжнародних джерел інформації. Освітні

платформи підтримують навчально-інформаційну діяльність, тоді як комунікаційні сервіси сприяють взаємодії між дослідниками, бібліотекарями та здобувачами освіти.

Центральним технологічним елементом цієї системи є платформа Microsoft Teams, яка забезпечує синхронну та асинхронну комунікацію, спільну роботу з документами, організацію віртуальних зустрічей і проведення наукових заходів. Завдяки цьому формується єдиний цифровий простір взаємодії, що поєднує інформаційні ресурси бібліотеки з інструментами наукової комунікації.

У контексті вибору цифрової платформи для реалізації науково-інформаційного ХАБу доцільність використання Microsoft Teams зумовлена не лише його функціональними можливостями, а насамперед інтеграційним потенціалом. На відміну від спеціалізованих бібліотечних систем або окремих комунікаційних сервісів, ця платформа забезпечує поєднання інструментів синхронної та асинхронної взаємодії, спільної роботи з документами, організації цифрових спільнот і інтеграції зовнішніх інформаційних ресурсів у межах єдиного середовища.

Водночас використання Microsoft Teams має певні обмеження, які необхідно враховувати під час проєктування ХАБу. Зокрема, платформа не є спеціалізованою бібліотечною системою, що обмежує можливості повноцінного керування бібліографічними даними та метаданими, а також потребує інтеграції з зовнішніми інформаційними ресурсами та репозитаріями. Крім того, ефективність її використання значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності користувачів і організаційної культури взаємодії в цифровому середовищі.

Порівняльний аналіз показує, що запропонована модель науково-інформаційного ХАБу має переваги порівняно з традиційними форматами бібліотечної взаємодії, які ґрунтуються на фрагментарному використанні окремих сервісів (електронних каталогів, вебсайтів, поштових розсилок). На відміну від них, ХАБ забезпечує інтегроване цифрове середовище, у якому

інформаційні ресурси, комунікаційні процеси та аналітичні сервіси функціонують у тісному взаємозв'язку. Це створює умови для переходу від моделі «доступу до інформації» до моделі «спільного створення та використання знань».

Таким чином, застосування Microsoft Teams як технологічної основи ХАБу є обґрунтованим з позиції забезпечення цілісності цифрового середовища, однак потребує доповнення спеціалізованими бібліотечними та аналітичними інструментами, що реалізується у межах запропонованої структурної моделі.

Отже, науково-інформаційний ХАБ бібліотеки у Smart EcoSystem виступає не лише середовищем доступу до інформації, а й організаційною моделлю інтеграції ресурсів, цифрової комунікації та підтримки колективної наукової діяльності.

У такій моделі цифрової взаємодії важливого значення набуває вибір технологічної платформи, здатної інтегрувати інформаційні ресурси, комунікаційні інструменти та сервіси підтримки наукової діяльності в межах єдиного цифрового середовища. Тому доцільно звернути увагу на можливості сучасних комунікаційних платформ, які можуть слугувати технологічною основою організації науково-інформаційного ХАБу бібліотеки. Одним із найбільш ефективних інструментів у цьому контексті є платформа Microsoft Teams.

Створення науково-інформаційного ХАБу бібліотеки на платформі Microsoft Teams потребує врахування організаційно-педагогічних і технологічних умов. Організаційний аспект передбачає структурування віртуального простору, розподіл функцій між працівниками та формування тематичних каналів. Педагогічний аспект пов'язаний із розвитком інформаційної культури користувачів і формуванням навичок роботи з цифровими ресурсами. Технологічний аспект передбачає інтеграцію Microsoft

Teams з іншими інформаційними системами бібліотеки, зокрема електронними бібліотеками, репозитаріями та системами керування навчанням.

Використання Microsoft Teams як технологічної основи науково-інформаційного ХАБу сприяє формуванню єдиного цифрового середовища бібліотеки, де поєднуються інформаційні ресурси, комунікаційні інструменти та сервіси підтримки наукової діяльності. Це відкриває нові можливості для розвитку бібліотечного обслуговування, забезпечує оперативний доступ до наукової інформації та підтримує інтерактивну взаємодію учасників освітньо-наукового процесу.

Структура науково-інформаційного ХАБу бібліотеки на платформі Microsoft Teams (рис.2) формується як багаторівнева організаційно-технологічна система, що інтегрує інформаційні ресурси, комунікаційні інструменти та освітні сервіси в єдиному цифровому середовищі. Така модель сприяє координації різних напрямів бібліотечної діяльності та забезпечує взаємодію між бібліотекарями, дослідниками, науково-педагогічними працівниками й здобувачами освіти.

Центральним елементом цієї системи є науково-інформаційний ХАБ, реалізований на платформі Microsoft Teams, який функціонує як цифровий простір координації інформаційних ресурсів і сервісів підтримки дослідницької діяльності. У його межах формуються тематичні канали та робочі середовища, що забезпечують доступ до інформації, консультаційну підтримку користувачів, організацію освітніх заходів і розвиток наукової комунікації.

Першим структурним компонентом ХАБу виступає інформаційно-ресурсний сегмент, який забезпечує доступ до основних джерел наукової інформації. До його складу входять електронні каталоги, цифрові колекції, наукові бази даних та інші інформаційні ресурси, інтегровані в цифрове середовище бібліотеки.

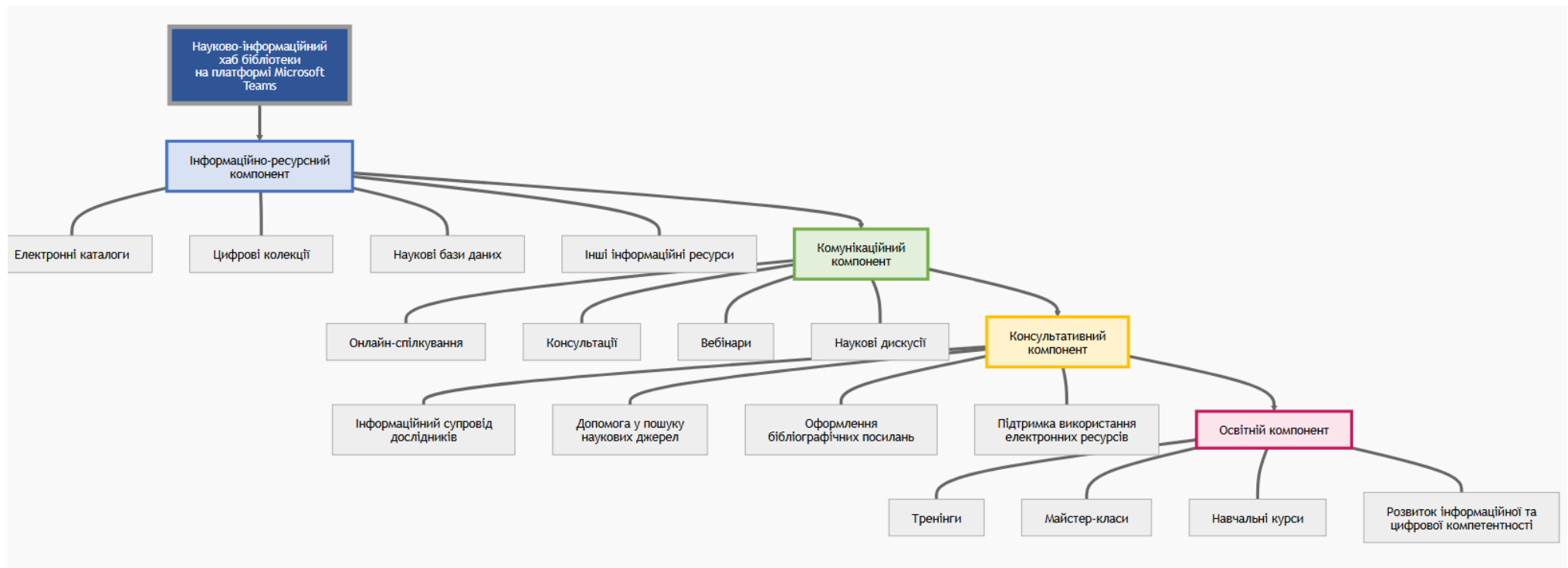


Рис. 2. Структура науково-інформаційного ХАБу бібліотеки на платформі Microsoft Teams у Smart EcoSystem

Другим важливим елементом структури є комунікаційний компонент, який створює умови для взаємодії між учасниками освітньо-наукового процесу. У межах цього компонента реалізуються можливості онлайн-спілкування, проведення консультацій, організації вебінарів та наукових дискусій. Використання інструментів платформи Microsoft Teams забезпечує оперативний обмін інформацією, проведення спільних обговорень наукових проблем і підтримку дистанційної комунікації між користувачами.

Третій елемент структури представлений консультативним компонентом, який спрямований на інформаційний супровід дослідницької діяльності. У його межах здійснюється підтримка користувачів у процесі пошуку наукових джерел, надання рекомендацій щодо використання інформаційних ресурсів, допомога в оформленні бібліографічних посилань та супровід роботи з електронними ресурсами. Такий компонент відіграє важливу роль у формуванні інформаційної культури користувачів та підвищенні ефективності їхньої наукової діяльності.

Четвертим структурним елементом ХАБу є освітній компонент, який спрямований на розвиток інформаційної та цифрової компетентності користувачів бібліотеки. У його межах організовуються тренінги, майстер-класи та навчальні курси, присвячені роботі з науковими базами даних, цифровими ресурсами та сучасними інформаційними технологіями. Така діяльність сприяє формуванню навичок ефективного використання інформації та розвитку цифрової грамотності учасників освітнього процесу.

Таким чином, структура науково-інформаційного ХАБу бібліотеки на платформі Microsoft Teams поєднує інформаційно-ресурсний, комунікаційний, консультативний та освітній компоненти, що функціонують у взаємозв'язку та забезпечують комплексну підтримку наукової й освітньої діяльності в сучасному цифровому середовищі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дало змогу обґрунтувати методологічні засади створення науково-

інформаційного ХАБу бібліотеки в межах Smart EcoSystem на платформі Microsoft Teams та визначити його роль у розвитку сучасного цифрового освітньо-наукового середовища. Установлено, що трансформація бібліотеки в умовах цифровізації освіти і науки передбачає розширення її функцій від традиційного інформаційного посередництва до активної участі у формуванні інтегрованих цифрових середовищ підтримки наукової комунікації, інформаційного супроводу досліджень та розвитку цифрової компетентності користувачів.

У межах дослідження проаналізовано теоретичні підходи до розуміння бібліотеки як складової Smart EcoSystem, що функціонує у взаємодії з цифровими платформами, інформаційними ресурсами та комунікаційними сервісами. Визначено сутність науково-інформаційного ХАБу як інтегрованої організаційно-технологічної структури, спрямованої на координацію інформаційних ресурсів, розвиток наукової комунікації, підтримку дослідницької діяльності та забезпечення доступу до сучасних інформаційних сервісів. Установлено, що використання платформи Microsoft Teams створює сприятливі умови для організації єдиного цифрового середовища бібліотеки, в якому поєднуються інформаційні ресурси, комунікаційні інструменти та освітні сервіси.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням практичних моделей впровадження науково-інформаційних ХАБів у бібліотеках закладів освіти та наукових установ, дослідженням ефективності використання цифрових платформ для підтримки наукової комунікації, а також вивченням можливостей інтеграції Microsoft Teams з іншими інформаційними системами бібліотек, електронними репозитаріями, системами керування навчанням і науковими інформаційними сервісами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гарагуля, С. С. (Ред.). (2025). *Інформаційні технології наукової бібліотеки в розвитку інфраструктури знань цифрового суспільства*. Національна бібліотека України імені

В. І. Вернадського.

<https://www.researchgate.net/publication/399076782> Information technologies of the scientific library in the development of the knowledge infrastructure of the digital society monograph

- Corrall, S., Kennan, M. A., & Afzal, W. (2013). Bibliometrics and research data management services: Emerging trends in library support for research. *Library Trends*, 61(3), 636–674. <https://www.researchgate.net/publication/265928094> Bibliometrics and Research Data Management Services Emerging Trends in Library Support for Research
- Haygood, L., & Serrano, A. M. (2020). A Microsoft Teams case study: Implementing a collaborative tool for reference & instruction. University of Texas at Arlington Libraries Staff Publications. https://mavmatrix.uta.edu/utalibraries_publications/70/
- Lemieux, T. M. (2017). Big data, little data, no data: Scholarship in the networked world. *Canadian Journal of Communication*, 42(1), 179–181. <https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n1a3152>
- McClure, J. (2023). The COVID-19 pandemic and the rapid shift to an exclusively online format: Tracking online instructors' utilization of library services. *College & Research Libraries*, 84(1), 100–120. <https://doi.org/10.5860/crl.84.1.100>
- Mi, M. (2020). Four health science librarians' experiences during the COVID-19 pandemic. *College & Research Libraries News*, 81(10). <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/24534>
- Nash, M., Lewis, B., Szempruch, J., Jacobs, S., & Silver, S. (2022). Together, apart: Communication dynamics among academic librarians during the COVID-19 pandemic. *College & Research Libraries*, 83(6), 946–965. <https://doi.org/10.5860/crl.83.6.946>
- Nentwich, M., & König, R. (2014). *Cyberscience 2.0: Research in the age of digital social networks*. Campus Verlag. <https://www.researchgate.net/publication/224902921> Cyberscience 20 Research in the Age of Digital Social Networks
- Reed, K. N., Kester, B., Kaufmann, K. F., Homol, L., & Crampsie, C. (2022). Crisis librarianship: An examination of online librarianship roles in the wake of the COVID-19 pandemic. *The Journal of Academic Librarianship*, 48(4). <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2022.102530>
- Simons, G., & Mayer, C. (2022). Deploying Microsoft Teams: Support for onsite, hybrid, and remote staff. *College & Research Libraries News*, 83(8), 381–384. <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/25604>
- Terrile, V. C. (2021). The display's the thing: Reimagining instruction and outreach during COVID-19. *College & Research Libraries News*, 82(2). <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/24812>

REFERENCES

- Garahulia, S. S. (Ed.). (2025). *Informatsiini tekhnologii naukovoï biblioteki v rozvytku infrastruktury znan tsyfrovoho suspilstva* [Information technologies of the scientific library in the development of the knowledge infrastructure of the digital society]. V. I. Vernadskyi National Library of Ukraine. <https://www.researchgate.net/publication/399076782> Information technologies of the scientific library in the development of the knowledge infrastructure of the digital society monograph [in Ukrainian].
- Corrall, S., Kennan, M. A., & Afzal, W. (2013). Bibliometrics and research data management services: Emerging trends in library support for research. *Library Trends*, 61(3), 636–674. <https://www.researchgate.net/publication/265928094> Bibliometrics and Research Data Management Services Emerging Trends in Library Support for Research
- Haygood, L., & Serrano, A. M. (2020). A Microsoft Teams case study: Implementing a collaborative tool for reference & instruction. University of Texas at Arlington Libraries Staff Publications. https://mavmatrix.uta.edu/utalibraries_publications/70/

- Lemieux, T. M. (2017). Big data, little data, no data: Scholarship in the networked world. *Canadian Journal of Communication*, 42(1), 179–181. <https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n1a3152>
- McClure, J. (2023). The COVID-19 pandemic and the rapid shift to an exclusively online format: Tracking online instructors' utilization of library services. *College & Research Libraries*, 84(1), 100–120. <https://doi.org/10.5860/crl.84.1.100>
- Mi, M. (2020). Four health science librarians' experiences during the COVID-19 pandemic. *College & Research Libraries News*, 81(10). <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/24534>
- Nash, M., Lewis, B., Szempruch, J., Jacobs, S., & Silver, S. (2022). Together, apart: Communication dynamics among academic librarians during the COVID-19 pandemic. *College & Research Libraries*, 83(6), 946–965. <https://doi.org/10.5860/crl.83.6.946>
- Nentwich, M., & König, R. (2014). *Cyberscience 2.0: Research in the age of digital social networks*. Campus Verlag. https://www.researchgate.net/publication/224902921_Cyberscience_20_Research_in_the_Age_of_Digital_Social_Networks
- Reed, K. N., Kester, B., Kaufmann, K. F., Homol, L., & Crampsie, C. (2022). Crisis librarianship: An examination of online librarianship roles in the wake of the COVID-19 pandemic. *The Journal of Academic Librarianship*, 48(4). <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2022.102530>
- Simons, G., & Mayer, C. (2022). Deploying Microsoft Teams: Support for onsite, hybrid, and remote staff. *College & Research Libraries News*, 83(8), 381–384. <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/25604>
- Terrile, V. C. (2021). The display's the thing: Reimagining instruction and outreach during COVID-19. *College & Research Libraries News*, 82(2). <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/24812>

Oleksandr Humennyi

PhD in Pedagogical Sciences

Senior Research Fellow of the Department of Scientific
Information and Analytical Support of Education

V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine

ORCID: 0000-0001-6596-3551

e-mail: gumemmiy7@gmail.com

**METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE CREATION OF A
SCIENTIFIC AND INFORMATION HUB OF A LIBRARY WITHIN A
SMART ECOSYSTEM ON THE MICROSOFT TEAMS PLATFORM**

Abstract. *The article reveals the methodological foundations for creating a scientific and information hub of a scientific and pedagogical library in the context of the digital transformation of education and science. The relevance of the study is determined by the rapid growth of scientific information, the development of open science, the spread of digital forms of scientific communication, and the need to establish a modern information and analytical infrastructure capable of providing effective support for research activities, information support for the educational process, and decision-making in the field of education management.*

The conceptual principles of the functioning of a scientific information and analytical hub of the library are substantiated as an integrated digital environment that combines information resources, analytical tools, communication services, and technologies supporting research activities. Particular attention is paid to the use of the Microsoft Teams platform as a digital basis for creating a collaborative environment, organizing network interaction among researchers, conducting scientific communications, enabling joint work with documents, and integrating the information and analytical services of the library.

The structural components of the scientific and information hub are revealed, including information-resource, digital-technological, analytical-expert, communication-collaboration, and educational-consultative segments. The main stages of the creation and development of the hub within the Smart EcoSystem are identified, including the analysis of user needs, the design of digital architecture, the integration of information resources, the implementation of analytical services, the organization of communication channels, and the development of services supporting scientific research.

It is shown that the creation of a scientific and information hub of the library on the Microsoft Teams platform contributes to the formation of a modern digital research environment, increases the accessibility of scientific information, promotes the development of open science, strengthens interinstitutional cooperation, and expands the role of the library as an active participant in scientific communication. The obtained results can be used by scientific libraries, educational institutions, and research centers to modernize the information and analytical infrastructure of science and education.

Keywords: *scientific and pedagogical library; information and analytical hub; digital transformation of libraries; Smart EcoSystem; Microsoft Teams; scientific communication; digital research infrastructure; open access.*

Anhelina Zhyhaliuk,

Junior Researcher of the Department of
Digital Technologies and Computer Support,
V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational
Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine
ORCID: 0009-0005-4155-8152
e-mail: zhigalyuk.angelina@gmail.com

Kateryna Shchhehelska,

V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational
Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine
ORCID: 0009-0006-2752-7023
e-mail: katrusya.yalta@gmail.com

Olesia Dronshkevych,

Junior Researcher of the Department of
Digital Technologies and Computer Support,
V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational
Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0003-0040-6150
e-mail: o_lessia@ukr.net

VALUE ORIENTATIONS OF WEB PROJECTS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *The article substantiates the value orientations of the functioning of web projects in the contemporary digital educational environment. The understanding of a web project as an integral interactive digital ecosystem aimed at implementing a particular value-based and worldview strategy has made it possible to present it as a dynamic environment that transforms passive information arrays into tools for personal development, social integration, and national identification.*

The relevance of the study is determined by the rapid pace of digitalisation of society and the dominance of virtual content, which necessitates a rethinking of the role of digital platforms in shaping the worldview of learners. The methodological basis of the research is formed by the axiological concepts of M. Scheler, which made it possible to consider an educational resource not as a purely technical product, but as a platform for the realisation of an objective hierarchy of values. The authors analyse the dynamics of the transition of society to the state of 'Onlife', where the boundary between physical and

digital space becomes blurred, and the algorithmic mechanisms of platforms begin to significantly influence the value choices of the individual. Particular attention is paid to the phenomenon of digital stratification, manifested in unequal access to high-quality resources, algorithmic discrimination, and the fragmentation of users' worldviews.

The key value vectors of contemporary educational web projects are systematised: inclusivity, patriotic engagement, openness, academic integrity, and the ethical use of artificial intelligence. The experience of the functioning of international (Europeana, UFDC) and national (collections of KNUCA, 'Sukhomlynistika') resources is analysed. It has been established that the effectiveness of integrating cultural artefacts into the educational process is determined by the combination of scholarly evaluation (quality of metadata, Learning Analytics) and creative strategies for the transmission of cultural codes.

It is emphasised that the sustainability of educational resources is ensured through an ecosystem approach, which requires from developers and educators technical resilience, openness of code, and systematic integration into the international scientific and educational space. The article demonstrates that responsible design of web platforms is a prerequisite for building an inclusive society in which digital technologies contribute to the harmonious intellectual development of the individual rather than merely ensuring the satisfaction of vital needs. The obtained results may serve as a basis for the development of regulatory recommendations for the ethical and functional design of future educational digital systems.

Keywords: *web project, digital educational environment, value orientations, axiology, digitalisation of education, digital humanism.*

Problem statement in general terms. Under the conditions of the formation of a global digital space, digitalisation ceases to be a purely technical process and becomes a fully-fledged environment of human life activity. Contemporary global benchmarks, in particular the concept of 'Industry 5.0' (European Commission, 2021b) and the European strategy 'Digital Compass 2030' (European Commission, 2021a), record an important shift in the development of technologies – from purely technical efficiency to human-centredness. This implies that any digital product should be assessed not only in terms of its speed or design, but also in terms of the extent to which it corresponds to human interests and safety. In Ukraine, these principles are supported at the state level, as reflected in the 'Strategy for the Digitalisation of Education and Science' (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2025).

Despite the intensive digitalisation of the educational sector, a certain contradiction is observed at the practical level. The development of educational web projects is predominantly focused on functional capabilities: user interface convenience, quality of content, or platform stability. At the same time, the question of which values are embedded in these resources and how they influence the user often remains at the periphery of research. A gap emerges between the rapid development of technical tools and the absence of clear ethical guidelines for their application. This situation necessitates a reconsideration of how humanitarian values should be integrated into the structure of modern web platforms in order to ensure the harmonious development of the individual in the digital space.

Analysis of the main research and publications. The methodological canon for understanding value priorities remains the concept of the material ethics of M. Scheler (Alieksieieva, 2017). In contemporary discourse, these classical approaches are transformed under the influence of digitalisation, which leads to the blurring of the boundaries between the real and the virtual (“Onlife”) and the emergence of new ethical challenges (Castells, 2024; Bonafede & Di Bari, 2025).

The key socio-axiological problems of digitalisation include overcoming inequality in access to technologies and digital stratification (Belghit, 2024). In response to the rapid spread of artificial intelligence, international institutions (UNESCO, 2022) and researchers (Vélez et al., 2023) emphasise the principles of fairness, transparency, and moral responsibility in algorithmic systems.

The Ukrainian scholarly segment links technological progress with humanitarian values (Nikitenko et al., 2025), placing emphasis on the patriotic component (Cherepovska, 2025) and the inclusivity of the digital environment (Prokopenko et al., 2025).

Practical aspects of the use of knowledge bases and ontologies for resource visualisation are explored by Huraliuk et al. (2025). The systematisation of digital tools for the formation of a safe educational environment is presented in the works of Kovalenko et al. (2025). The transformation of digital collections into open resources

and the evolution of models of access to them are analysed in the fundamental works of E. Bertacchini and F. Morando (2013), as well as in contemporary studies on the formation of open educational collections (Terentieva et al., 2025).

In summary, it can be stated that the value orientations of web projects (openness, integrity, inclusivity) are theoretically substantiated; however, the mechanisms of their practical hierarchisation directly within the structure of educational platforms require further analysis.

Purpose and objectives of the article. The purpose of the article is to identify and substantiate the key value orientations of relevant web projects in the educational environment. To achieve this purpose, the following objectives have been defined: to clarify the essence and axiological significance of web projects in the context of contemporary human-centred digitalisation; to systematise the main value priorities embedded in educational platforms; to analyse specific examples of web projects in order to demonstrate how theoretical values are implemented in practice.

Presentation of the main material of the study. The foundation of this study is the philosophy of values of Max Scheler, who substantiated that values are not subjective opinions, but objective orientations that are recognised through inner intuition. The scholar constructed a hierarchy in which values are arranged from lower to higher: 1. values of the pleasant (comfort, satisfaction); 2. vital values (health, well-being); 3. spiritual values (truth, law, beauty); 4. values of the ‘sacred’ (absolute ideals) (Alieksieieva, 2017).

The dynamics of digital transformation have led to the dominance of virtual content, the share of which in the overall volume of information has exceeded 99%. The unprecedented speed of the implementation of new technologies is illustrated by the example of the ChatGPT service, which in 2023 attracted 100 million active users within the first two months after its release. Such an intensity of data generation and consumption (Castells, 2024) ultimately transforms digital platforms into the primary environment of communication and educational activity, which necessitates the development of appropriate ethical and value-based orientations.

At the present stage, we have transitioned to the state of ‘Onlife’ – a hybrid

mode of existence in which it is impossible to clearly distinguish between the digital and physical environment (Bonafede & Di Bari, 2025); this means that education must become a space where a person learns to build conscious relationships with algorithms, counteracting their latent influence on individual decisions.

Technological progress is not uniform and often deepens social disparities, giving rise to digital stratification of society. Drawing on the study by Belghit (2024), the key factors of this process can be identified: inequality in access to high-tech resources, algorithmic discrimination and the fragmentation of worldview ('filter bubbles'), as well as a lack of users' media literacy. These factors lead to the transfer of physical socio-economic disproportions into the virtual space, which requires increased attention to the ethical component of web projects.

Addressing these challenges requires a transition from chaotic development to normative regulation. As emphasised in the Recommendations on the Ethics of Artificial Intelligence (UNESCO, 2022), the development of the digital environment should be based on the principles of fairness, transparency, accountability, and the protection of human dignity. The document stresses that technological progress should not occur at the expense of human rights or the deepening of social inequalities.

In the digital age, a web project is transformed from a tool into a fully-fledged scholarly outcome, which necessitates ensuring the transparency and reproducibility of research. According to the ecosystem approach (Vélez et al., 2023), the effectiveness of such projects is determined by three critical indicators: technical openness of the code for the verification of results, integration into the shared scientific and educational space to ensure inter-institutional collaboration, as well as high documentary quality and accountability, which minimises the risks of algorithmic errors.

The implementation of the value orientations of web projects involves the introduction of a media-psychological model of patriotic engagement to counter information aggression and protect national identity within the framework of the

concept of ‘digital humanism’ (Cherepovska, 2025). Digital platforms function as instruments of inclusion, ensuring equal access to education through assistive technologies such as screen readers, subtitles, alternative input devices, and adaptive learning environments that tailor content to the individual needs of learners (Wang et al., 2020). This creates an environment in which technologies and artificial intelligence minimise barriers, enabling each learner to achieve outcomes regardless of physical or cognitive characteristics.

Ensuring inclusivity requires an integrated approach that combines public funding, public–private partnerships, and investment in infrastructure. The effectiveness of such projects depends not only on the availability of technical solutions or open-source software, but also on the systematic training of educators, which enables the full integration of assistive tools into practice (Prokopenko et al., 2025).

The Digital Humanities paradigm demonstrates a transition to digitalisation based on humanitarian values and the priority of human potential. A practical embodiment of this approach is provided by digital humanities centres (King’s Digital Lab, DARIAH-EU), which ensure interdisciplinary collaboration and access to cultural artefacts through platforms such as Europeana. The adaptation of this experience in Ukraine will make it possible to consolidate the efforts of humanities scholars and IT specialists in order to create interactive archives and 3D models of heritage sites within international research programmes (Nikitenko et al., 2025).

Digital platforms (DPs) serve as a pivotal organisational tool for digitalisation, ensuring economic resilience and efficient resource utilisation. They form the foundation for integrating disparate elements, evolving from purely technical and economic dimensions to encompass social and value-based aspects. The integration of modern technologies – ranging from artificial intelligence and the Internet of Things (IoT) to cloud computing and cyber-physical systems (CPS) – enables DPs to transform production processes into distributed information networks. This facilitates scalable interaction, transaction automation, and the implementation of lean production models, which are critical for adapting the national economy to dynamic

challenges (Lypov, 2024).

At the core of the technical architecture of educational web projects lies the economics of learning objects, where data regarding their usage becomes a key resource alongside the content itself. According to Yassine et al. (2023), learning object repositories are transforming from passive archives into dynamic ecosystems through the implementation of Learning Analytics. The principles of learning analytics – tracking interaction trajectories, modelling them, and providing real-time feedback – allow the educational process to be converted into a manageable system. The economic benefit of such integration lies in ensuring the reusability and adaptability of learning materials, thereby significantly enhancing their effectiveness. However, the primary value of these systems resides in their capacity to personalise learning, turning accumulated analytics into tools for the intellectual development of the individual, rather than merely serving as indicators of consumption intensity.

A key element of the digital transformation of education is the development of high-quality electronic educational and scholarly-educational content, which is implemented through multi-level infrastructures: digital libraries (repositories of intellectual heritage), specialised repositories (stores of verified scholarly data), and interactive platforms (environments for direct interaction with material). An important role is played here by collections of digital educational resources – systematically organised according to unified description standards and oriented towards academic and educational activity without a commercial purpose (Huraliuk et al., 2025).

The diversity of digital tools requires systematisation in accordance with their role in shaping the value orientations of web projects. Existing technological solutions should be classified according to three value-activity vectors: tools for interactive engagement to ensure social presence and collaborative work; means of cognitive representation for structuring knowledge and reducing cognitive load; systems of immersive modelling (AR/VR technologies, AI tools) for acquiring professional experience through active participation in simulated processes

(Kovalenko et al., 2025).

Digitalisation transforms cultural collections from limited physical artefacts into dynamic public goods with zero marginal costs of distribution. The choice of a strategy for access to such resources is, above all, a pedagogical decision that determines the degree of openness of the educational environment. According to the proposed typology, four models of access are distinguished: online demonstration, commercial licensing, open licensing, and the integration of user-generated content for the co-creation of educational resources (Bertacchini & Morando, 2013).

The practical implementation of these theoretical models is demonstrated by the review publication of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine ‘Collections of Digital Educational Resources’ (Terentieva et al., 2025). It shows that Ukrainian digitisation practices are situated within the general discourse of international strategies, where the priority is the creation of open and integrated ecosystems. Thus, alongside national projects such as ‘Sukhomlynistika’ or the digital collections of KNUCA, the publication highlights global exemplars: from the scale of the European platform Europeana, which brings together millions of cultural heritage artefacts, to the technological innovations of UFDC (University of Florida Digital Collections), where the Google Maps API is integrated for the geographical search of objects.

It should be noted that Ukrainian developments, integrated into this global context, confirm the capacity of contemporary institutions to act as architects of knowledge which, regardless of location, ensure a balance between technological innovation, scholarly rigour, and ethical responsibility in a hybrid learning environment.

Conclusions and prospects for further research. Summarising the results of the conducted analysis, it should be emphasised that web projects in the contemporary educational environment have transformed from technical tools into fully-fledged platforms for the implementation of personal value-based strategies. Their essence lies in the transition from passive archiving of information to dynamic learning based on a hierarchy of values – from the satisfaction of vital needs to the

realisation of spiritual ideals. The key priorities of such platforms have been identified: inclusivity, which minimises barriers through assistive technologies; patriotic engagement aimed at protecting national identity; as well as academic integrity and the ethical use of artificial intelligence, which counteract latent digital stratification.

The practical implementation of these orientations, confirmed by the analysis of national (in particular, the practice of ‘Sukhomlynistika’) and international resources, demonstrates that the combination of high-quality digitisation, standardisation of metadata, and learning analytics tools enables the successful integration of cultural codes into the contemporary educational space. The sustainability of such projects is ensured through an ecosystem approach that combines technical resilience, openness of code, and the professional development of educators, while maintaining a balance between technological progress and humanitarian values.

The prospects for further research are seen in the development of unified metrics for assessing the value-based impact of web projects on learning outcomes. It is also relevant to study the mechanisms for adapting ethical codes of artificial intelligence to the specific features of the Ukrainian educational space and to develop new models of interdisciplinary collaboration between IT specialists and humanities scholars, which will enable the design of digital resources capable of effectively counteracting contemporary information threats.

REFERENCES

- Aliksieieva, K. I. (2017). Hnoseolohichniy status tsinnisnoho a priori u filosofskii aksiolohii.[The Epistemological Status of the Value a Priori in Philosophical Axiology]. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiolohii*, 15, 6–9. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/aprfc_2016_15_4.pdf [in Ukrainian].
- Huraliuk, A. H., Terentieva, N. O., & Varaksina, N. V. (2025). Vykorystannia baz znan dlia rozroblennia i vizualizatsii tsyfrovyykh osvitynykh resursiv: metodychni rekomendatsii [Use of Knowledge Bases for the Development and Visualisation of Digital Educational Resources: Methodological Recommendations] *FOP Yamchynskyi O. V.* <https://doi.org/10.33407/lib.naes.id/746129> [in Ukrainian].
- Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024, December 31). Pro skhvalennia Stratehii tsyfrovoho rozvytku innovatsiinoi diialnosti Ukrainy na period do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho

- planu zakhodiv z yii realizatsii u 2025–2027 rokakh: Rozporiadzhennia № 1351 [On the approval of the Strategy for the Digital Development of Innovation Activity of Ukraine up to 2030 and the Approval of the Operational Action Plan for its Implementation in 2025–2027: Resolution No. 1351. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-r#Text> [in Ukrainian].
- Kovalenko. V. V., Romanov. L. A., Rostoka. M. L., Tytarenko. I. O., Varaksina. N. V., Sereda. Kh. V., Shylo. O. A., & Dronshkevych. O. V. (2025). Tsyfrovi osviti tekhnolohii: daidzhest [Digital Educational Technologies: Digest]. *FOP Yamchynskyi O.V.* <https://doi.org/10.33407/lib.naes.id/746125> [in Ukrainian].
- Lypov, V. V. (2024). Industriia 4.0 i formuvannia lantsiuhiv (merezh) stvorennia tsinnosti na osnovi tsyfrovykh platform [Industry 4.0 and the Formation of Value Chains (Networks) Based on Digital Platforms]. *Visnyk ekonomichnoi nauky Ukrainy*, 2 (47), 152–161. [https://doi.org/10.37405/1729-7206.2024.2\(47\).152-161](https://doi.org/10.37405/1729-7206.2024.2(47).152-161) [in Ukrainian].
- Nikitenko, V., Voronkova, V., & Kyvliuk, O. (2025). Tsyfrovyi humanizm yak nova paradyhma rozvytku suchasnykh humanitarnykh nauk [Digital Humanism as a New Paradigm for the Development of Contemporary Humanities]. *Humanities Studies*, 22(99), 81–90. <https://doi.org/10.32782/hst-2025-22-99-09> [in Ukrainian].
- Terentieva, N. O., Kovalenko, V. V., Romanov, L. A., & Rostoka, M. L. (2025). Kolektsii tsyfrovykh osvitnikh resursiv: ohliadove vydannia [Collections of Digital Educational Resources: Review Publication] *FOP Yamchynskyi O.V.* <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.id/746529> [in Ukrainian].
- Cherepovska, N. I. (2025). Patriotychnyi skladnyk tsinnisno-svitohliadnoi stratehii tsyfrovizatsii suspilstva ta osvity v umovakh viiny [The patriotic component of the value-based and worldview strategy of the digitalisation of society and education under conditions of war]. *Problemy politychnoi psykholohii* 17(31), 210–229. [in Ukrainian] <https://doi.org/10.33120/popp-Vol17-Year2025-208> [in Ukrainian].
- Belghit, M. T. (2024). Social values in the digital age. *The Journal of El-Ryssala for Studies and Research in Humanities*, 9 (3), 288–296. <https://asjp.cerist.dz/en/article/254301>
- Bertacchini, E., & Morando, F. (2013). The future of museums in the digital age: New models for access to and use of digital collections. *International Journal of Arts Management*, 15 (2), 60–72. https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/105581/58394/bertacchini_morando_ijam_paper-revised-final_reading.pdf
- Bonafede, P. & Di Bari, C. (2025). Rethinking Onlife in Education. Pedagogical Reflections for a Negotiation between Human Intelligence and AI. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 3 (1), 10–22. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2025-02>
- Castells, M. (2024). Advanced Introduction to Digital Society. *Elgar Publishing Limited, Edward*.
- European Commission. (2021). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: 2030 Digital Compass: The European way for the Digital Decade* (COM/2021/118 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0118>
- European Commission. (2021b). Industry 5.0, a transformative vision for Europe : Governing systemic transformations towards a sustainable industry. *Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/17322>
- Prokopenko, O., Ivliieva, O., Korshevniuk, T., Koldovskiy, A., & Shostak, I. (2025). The role of digital technologies in ensuring the inclusivity of distance education. *Revista Conrado*, 20 (103), e4431. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4431>
- UNESCO (2022) *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. <https://digitallibrary.un.org/record/4062376?v=pdf>
- Vélez, J., McShea, W., Shamon, H., Castiblanco-Camacho, P. J., Tabak, M. A., Chalmers, C., Fergus, P., & Fieberg, J. (2023). An evaluation of platforms for processing camera-trap data using artificial intelligence. *Methods in Ecology and Evolution*, 14, 459–477.

<https://doi.org/10.1111/2041-210X.14044>

Yassine, S., Kadry, S., & Sicilia, M. A. (2023). Learning analytics and learning objects repositories: Overview and future directions. Learning, Design, and Technology: an international compendium of theory, research, practice, and policy, 3503–3532. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17461-7_13

Ангеліна Жигалюк,
молодший науковий співробітник відділу
цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення,
ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна
ORCID: 0009-0005-4155-8152
e-mail: zhigalyuk.angelina@gmail.com

Катерина Щегельська,
ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна
ORCID: 0009-0006-2752-7023
e-mail: katrusya.yalta@gmail.com

Олеся Дроншкевич,
молодший науковий співробітник відділу
цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення,
ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна
ORCID: 0000-00030040-6150
e-mail: o_lessia@ukr.net

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ВЕБПРОЄКТІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У статті обґрунтовані ціннісні орієнтири функціонування вебпроектів у сучасному цифровому освітньому середовищі. Уявлення вебпроекту як цілісної інтерактивної цифрової екосистеми, спрямованої на реалізацію певної ціннісно-світоглядної стратегії дозволило представити його у якості динамічного середовища, що трансформує пасивні інформаційні масиви в інструменти особистісного розвитку, соціальної інтеграції та національної ідентифікації.

Актуальність дослідження зумовлена стрімкими темпами цифровізації суспільства і домінуванням віртуального контенту, що вимагає переосмислення ролі цифрових платформ у процесі формування світогляду здобувачів освіти. Методологічним підґрунтям розвідки стали аксіологічні концепції М. Шелера, які дозволили розглядати освітній ресурс не як суто технічний продукт, а як майданчик для втілення об'єктивної ієрархії цінностей. Авторами проаналізовано динаміку переходу суспільства до стану «Onlife», де межа між фізичним і цифровим простором стає хиткою, а алгоритмічні механізми

платформ починають суттєво впливати на ціннісний вибір індивіда. Окрему увагу приділено феномену цифрової стратифікації, що проявляється у нерівності доступу до якісних ресурсів, алгоритмічній дискримінації та фрагментації світогляду користувачів.

Систематизовано ключові ціннісні вектори сучасних освітніх вебпроектів: інклюзивність, патріотичну активність, відкритість, академічну доброчесність і етичне використання штучного інтелекту. Проаналізовано досвід функціонування міжнародних (Europeana, UFDC) та вітчизняних (колекції КНУБА, «Сухомлиністика») ресурсів. Встановлено, що ефективність інтеграції культурних артефактів у навчальний процес визначається поєднанням наукової оцінки (якість метаданих, Learning Analytics) із креативними стратегіями трансляції культурних кодів.

Підкреслено, що життєздатність освітніх ресурсів забезпечується через екосистемний підхід, який вимагає від розробників та педагогів технічної витривалості, відкритості коду та системної інтеграції в міжнародний науково-освітній простір. Стаття доводить, що відповідальне проектування вебплатформ є запорукою побудови інклюзивного суспільства, де цифрові технології сприяють гармонійному інтелектуальному розвитку особистості, а не лише забезпечують задоволення вітальних потреб. Отримані результати можуть слугувати основою для розробки нормативних рекомендацій щодо етичного та функціонального проектування освітніх цифрових систем майбутнього.

Ключові слова: вебпроект, цифрове освітнє середовище, ціннісні орієнтири, аксіологія, цифровізація освіти, цифровий гуманізм.

Ірина Кущенко,

кандидат психологічних наук, доцент,
Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»,
завідувачка кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки,
Київ, Україна
ORCID: 0009-0003-2215-6006
e-mail: imasljanikova@ukr.net

Анастасія Базиленко,

кандидат психологічних наук, доцент,
Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»,
доцентка кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки,
Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-6681-0300
e-mail: bazilenkona@gmail.com

Андрій Каркач,

доктор філософії за спеціальністю 231 Соціальна робота,
Департамент соціального захисту населення Полтавської міської ради,
директор Департаменту,
Полтава, Україна
ORCID: 0000-0002-3959-0568
e-mail: andrijkarkach@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ ДО ЦИФРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА»

***Анотація.** У статті розглядається актуальна проблема підготовки майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери до цифрової взаємодії в умовах стрімкої цифровізації суспільства та трансформації вищої освіти. Дедалі більша роль цифрових технологій у професійній діяльності соціальних працівників і психологів зумовлює необхідність формування нових цифрових компетентностей, що забезпечують ефективну взаємодію з клієнтами, колегами та установами в онлайн-середовищі. Водночас сучасна система вищої освіти не завжди адекватно реагує на ці виклики, що створює потребу в пошуку інноваційних педагогічних підходів і впровадженні їх у практику підготовки соціально-психологічних кадрів. Автори роблять огляд ключових наукових праць, які висвітлюють теоретичні основи цифрової трансформації освіти, формування цифрових компетентностей, зокрема, у контексті інклюзивної освіти, а також*

виклики цифрової взаємодії в соціально-психологічній практиці. Зазначається, що ефективна підготовка фахівців передбачає інтеграцію цифрових технологій у навчальний процес, адаптацію методик викладання і врахування етичних, правових та психологічних аспектів використання цифрових інструментів.

Практичний досвід Університету «Україна, як провідного інклюзивного закладу вищої освіти, висвітлює особливості організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і психологів з урахуванням цифрової взаємодії. Навчальний процес в університеті базується на застосуванні адаптованих електронних платформ, змішаного навчання, інтерактивних семінарів і спеціалізованих дисциплін – «Інтернет-супровід у професійній діяльності» та «Інформаційні системи і технології в психології». Ці курси спрямовані на розвиток у студентів практичних навичок використання цифрових інструментів, таких як онлайн-консультування, цифрова документація, робота з інформаційними платформами і ботами, а також на формування етичної відповідальності у цифровому просторі.

Особливу увагу в статті зосереджено на опису педагогічних технологій, що використовуються в Університеті: проєктно-орієнтоване навчання, моделювання професійних ситуацій, цифрові майстерні, фліп-клас, менторський супровід та гейміфікація. Використання цих технологій навчання сприяє не лише підвищенню цифрової грамотності, а й розвитку соціальної відповідальності, міждисциплінарної взаємодії та професійної ідентичності здобувачів освіти. Навчальні кейси включають роботу з різними цифровими платформами (Google Workspace, Trello, Moodle, Telegram-боти), що дозволяє поєднати теоретичні знання з практичними навичками у реальних соціальних проєктах, зокрема, у підтримці внутрішньо переміщених осіб та вразливих категорій населення.

Водночас аналіз викликів, що виникають під час впровадження цифрової підготовки, вказує на нерівномірність початкових цифрових навичок здобувачів освіти, технічні обмеження, відсутність україномовних адаптованих матеріалів, а також на необхідність покращення міждисциплінарної інтеграції та кадрового потенціалу викладачів. Подолання цих труднощів потребує подальшої оптимізації освітніх програм і ресурсного забезпечення.

Загалом, досвід Університету «Україна» є цінним прикладом успішної інтеграції цифрових інструментів у підготовку майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери із врахуванням принципів інклюзії та сучасних освітніх трендів. Запропоновані підходи можуть бути корисними для інших закладів вищої освіти, які прагнуть підвищити якість і релевантність професійної підготовки в умовах цифрової трансформації суспільства.

Ключові слова: цифрова грамотність, цифрова взаємодія, фахівці соціальної сфери, фахівці психологічної сфери, дистанційне навчання,

педагогічні технології, професійна підготовка, здобувачі освіти, професійна підготовка, Університет «Україна».

Постановка проблеми у загальному вигляді. Цифровізація усіх сфер суспільного життя зумовлює суттєві трансформації в підготовці фахівців соціально-психологічної сфери (Гуржій & Карташова, 2017). В умовах дедалі більшого підвищення ваги цифрових технологій у професійній діяльності виникає потреба у формуванні нових компетентностей, зокрема вміння ефективно проводити цифрову взаємодію з клієнтами, колегами та установами. Однак сучасна система вищої освіти не завжди встигає за динамікою змін, що знижує рівень готовності випускників до практичного застосування цифрових інструментів у соціально-психологічній практиці (Кухаренко, 2020). Це зумовлює необхідність наукового осмислення й практичного впровадження інноваційних підходів до підготовки майбутніх фахівців, зокрема на прикладі досвіду інклюзивного закладу вищої освіти – Університету «Україна».

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання цифрової трансформації у сфері освіти та професійної підготовки соціально-психологічних кадрів активно розглядається в сучасних наукових дослідженнях. У працях Бикова В. Ю. (2020) наголошується, що цифровізація освітнього середовища сприяє появі нових форм і засобів взаємодії, які потребують перегляду традиційних підходів до підготовки фахівців у соціогуманітарній сфері. Особливу увагу приділено формуванню цифрових компетентностей як ключових навичок у професійній діяльності соціального працівника і психолога (Morze, Spirin, & Kuzminska, 2018; Spirin, 2019; Zawacki-Richter et al., 2020).

У контексті цифрової взаємодії важливими є результати досліджень Єльнікової Г. В. (2022), яка розглядає вплив інформаційно-комунікаційних технологій на практику психологічного консультування. Вона підкреслює потребу у розвитку здатності до побудови довіри в онлайн-комунікації, що є особливо актуальним для фахівців соціально-психологічної сфери.

Підготовка студентів до ефективного використання цифрових інструментів також досліджується в межах інклюзивної освіти (Romanovska, 2021; Vovk, 2023). Згідно з дослідженням Вовк Л. С. (2023), інноваційні методики викладання з використанням цифрових платформ в університетах, що працюють з особами з інвалідністю, сприяють розвитку адаптивних цифрових компетенцій. Саме цей підхід реалізується в Університеті «Україна», де поєднується професійна підготовка з інклюзивним та цифровим компонентами.

Крім того, дослідження Jäger-Biela D. J., Kaspar K., & Mang J. (2021) et al. підтверджують, що розвиток цифрової компетентності майбутніх психологів має інтегруватися в усі етапи навчального процесу, зокрема в умовах дистанційного чи змішаного формату навчання.

У соціальній сфері особливу увагу привертає дослідження Хлібової О. В. (2021), яка аналізує готовність майбутніх соціальних працівників до використання цифрових технологій у практиці надання соціальних послуг. Авторка вказує на нерівномірність сформованості цифрових навичок у студентів та важливість системної цифрової підготовки в освітньому процесі (Tkachenko, 2022). Аналогічно у дослідженні Shera W. та Ramsay R. (2019) обґрунтовується потреба в трансформації підготовки соціальних працівників через упровадження цифрових платформ, що змінюють форми соціальної взаємодії, управління кейсами та супроводу клієнтів.

Таким чином, аналіз сучасних публікацій засвідчує необхідність оновлення змісту освітніх програм з орієнтацією на розвиток цифрової взаємодії, особливо у закладах, які забезпечують інклюзивну професійну підготовку, таких як Університет «Україна».

Мета статті: проаналізувати підходи до підготовки майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери до цифрової взаємодії в умовах цифрової трансформації освіти та висвітлити досвід Університету «Україна» щодо формування відповідних цифрових компетентностей у здобувачів освіти.

Для досягнення мети статті поставлено такі **завдання**:

- окреслити теоретичні підходи до поняття цифрової взаємодії у професійній підготовці соціальних працівників і психологів;
- проаналізувати наукові джерела щодо формування цифрових компетентностей у соціально-психологічній сфері;
- розкрити особливості організації освітнього процесу в Університеті «Україна» в контексті підготовки здобувачів освіти до цифрової взаємодії;
- визначити ефективні педагогічні умови та інструменти цифрової підготовки майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрова взаємодія в соціально-психологічній сфері визначається як процес професійного спілкування, консультування, підтримки й супроводу клієнтів за допомогою цифрових засобів комунікації (відеозв'язок, чати, мобільні застосунки, спеціалізовані онлайн-платформи тощо) (European Commission, 2019; Morze et al., 2018). Теоретичні засади цифрової взаємодії пов'язуються з концепціями цифрової компетентності (European Commission, 2019), медіаграмотності, віртуальної емпатії та кіберпсихології. У контексті соціальної роботи й психології цифрова взаємодія не обмежується технічним володінням інструментами, а передбачає також здатність до етичного спілкування, збереження конфіденційності, формування довірливих стосунків у віртуальному середовищі (Zawacki-Richter et al., 2020; Єльнікова, 2022).

Аналіз наукових джерел свідчить, що цифрові компетентності майбутніх соціальних працівників і психологів охоплюють не лише базову цифрову грамотність, а й уміння проводити онлайн-консультування, вести цифрову документацію, здійснювати моніторинг і супровід клієнтів через електронні платформи (Хлібова, 2021; Shera & Ramsay, 2019). Особливої уваги потребує інтеграція цифрових навичок у навчальний процес із урахуванням етичних, правових і психологічних аспектів цифрової взаємодії, а також індивідуальних потреб клієнтів.

Університет «Україна» як провідний заклад інклюзивної вищої освіти в Україні активно впроваджує практикоорієнтовану цифрову підготовку майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери. Освітній процес організовано з використанням адаптованих електронних платформ, відеолекцій, інтерактивних онлайн-семінарів і змішаного навчання, що забезпечує доступність для студентів з інвалідністю та враховує різнорівневі запити здобувачів освіти (Tkachenko, 2022; Kukhareenko, 2020).

Цифрові технології інтегруються в навчальний процес підготовки майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери в межах багатьох дисциплін, сприяючи розвитку загальної цифрової грамотності здобувачів освіти. Водночас цілеспрямоване формування умінь щодо професійного використання цифрових інструментів відбувається під час вивчення таких спеціалізованих навчальних курсів, як «Інтернет-супровід у професійній діяльності» (спеціальність І10 «Соціальна робота та консультування») та «Інформаційні системи і технології в психології» (спеціальність С4 «Психологія»), які безпосередньо орієнтовані на розвиток цифрових компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії у професійному середовищі.

Дисципліна «Інтернет-супровід у професійній діяльності» спрямована на формування в студентів спеціальності «Соціальна робота та консультування» цифрових компетентностей, необхідних для ефективної професійної взаємодії в онлайн-середовищі. У межах курсу розглядаються інструменти інтернет-комунікації, особливості онлайн-консультування, ведення професійних сторінок у соціальних мережах, захист персональних даних, а також використання хмарних сервісів, візуалізацій та цифрових платформ для соціального супроводу клієнтів. Особлива увага приділяється етиці цифрової взаємодії та розвитку навичок цифрової безпеки.

Наведемо конкретні кейси викладання дисципліни «Інтернет-супровід у професійній діяльності». Так, практичні заняття включають моделювання онлайн-консультацій з клієнтами з урахуванням етичних та комунікативних норм. Наприклад, студенти відпрацьовують сценарії первинного прийому в

Zoom та Google Meet із залученням елементів активного слухання, ведення нотаток та збереження конфіденційності.

Окрему увагу приділено створенню цифрових кейсів у Trello – платформи, яка дозволяє структурувати інформацію про клієнта, планувати кроки супроводу, відстежувати виконання соціальних послуг і кооперувати роботу між фахівцями. Студенти розробляють тематичні дошки (наприклад, «Супровід ВПО» чи «Підтримка осіб з інвалідністю») з поділом на етапи взаємодії – запит, оцінка потреб, план втручання, звітність.

Під час занять здобувачі освіти опановують методику ведення цифрової документації в Google Workspace. Це охоплює використання Google Forms для створення анкет соціального обстеження, Google Docs – для фіксації звернень клієнтів, супровідних записів, індивідуальних планів роботи, а також Google Sheets – для обліку наданих послуг, формування звітності за періодами.

У межах вивчення теми «Цифрова інформованість клієнтів» розглядається використання Telegram-ботів як зручного засобу інформування різних категорій клієнтів про доступні соціальні послуги, зміни в законодавстві, корисні контакти. Наприклад, студенти моделюють чат-бот, який надсилає інформацію про роботу центрів соціальних служб, терміни подачі заявок на допомогу або графік онлайн-консультацій.

Такі практики сприяють інтеграції цифрових інструментів у майбутню професійну діяльність здобувачів освіти та формують в них готовність до ефективної взаємодії з клієнтами у цифровому просторі.

Дисципліна «Інформаційні системи і технології в психології» (спеціальність С4 «Психологія») спрямована на формування в майбутніх психологів компетентностей з використання сучасних цифрових технологій у професійній діяльності у сфері психології. У межах курсу студенти знайомляться з електронними платформами для психологічного тестування, методами цифрової обробки психологічних даних, застосуванням мультимедійних інструментів у психоосвітній роботі. Особлива увага

приділяється етичним аспектам онлайн-взаємодії, а також використанню віртуальних середовищ для супервізії, консультування та проведення психотерапії в дистанційному форматі.

Як було зазначено, у рамках вивчення дисципліни здобувачі освіти опановують сучасні цифрові інструменти, що використовуються в психологічній практиці. Зокрема, активно застосовується платформа Moodle, на якій здобувачі освіти створюють власні опитувальники, формують рефлексивні завдання та навчаються реалізовувати логіку адаптивного тестування. Практичні кейси включають розробку електронного курсу з психологічного самодослідження, який використовується для тренування навичок інтерпретації результатів, побудови індивідуальних профілів та написання психологічного висновку.

Особлива увага приділяється організації онлайн-тестування з використанням платформ Testograf, Google Forms, PsyToolkit і подальшому аналізу результатів за допомогою Google Sheets, Jamboard або Statistica. Студенти навчаються візуалізувати дані, будувати графіки результатів, аналізувати тенденції та давати рекомендації.

Крім того, практичні заняття передбачають створення мініпроектів із цифрового психопросвітництва, наприклад, розробку Telegram-каналу або Instagram-сторінки з темою «Психологічна підтримка підлітків», з інтеграцією графічних редакторів (Canva), відеоредакторів (CapCut), та аналітики охоплення цільової аудиторії. Це дозволяє поєднувати набуті знання з реальними умовами цифрової психологічної взаємодії.

Опанувавши зазначені навчальні курси, майбутні фахівці соціально-психологічної сфери набувають практичних навичок цифрової взаємодії, які активно застосовують у волонтерських та соціальних проєктах, що впроваджуються за участю партнерських організацій Університету «Україна». Така діяльність здобувачів освіти проводиться під супервізією викладачів університету та сприяє формуванню у них професійної ідентичності, цифрової компетентності та соціальної відповідальності.

Зокрема, студенти беруть участь у цифрових ініціативах підтримки внутрішньо переміщених осіб. Наприклад, вони долучаються до консультування через Telegram-боти та чат-платформи (Signal, WhatsApp), забезпечують психоінформаційний супровід, створюючи інформаційні листівки, брошури з порадами з подолання стресу, алгоритмами отримання допомоги, які поширюються в соціальних мережах або надсилаються адресно. За допомогою Google Maps вони спільно з викладачами розробляють інтерактивні мапи доступних соціальних, психологічних і гуманітарних послуг, зокрема в Київській області.

Окремим напрямом стало проведення онлайн-груп підтримки для вразливих категорій населення – осіб з інвалідністю, людей похилого віку, матерів із дітьми з особливими потребами. Такі зустрічі організовуються у Viber-групах, через Zoom та Google Meet, з використанням елементів цифрової арт-терапії (створення спільних малюнків у Canva, проведення медитативних вправ під супровід музики, обговорення емоцій через візуальні метафори у Jamboard або Miro).

Також студенти долучаються до інформаційно-просвітницьких кампаній, зокрема розробки соціальних роликів, подкастів, створення інстаграм-сторінок з порадами щодо психологічної саморегуляції у воєнний час. Деякі з проєктів інтегрують елементи кіберпсихології – аналізують запити в онлайн-просторі, ведуть моніторинг потреб цільової аудиторії та пропонують шляхи цифрової підтримки.

Такий досвід дозволяє студентам не лише закріпити теоретичні знання, а й усвідомити важливість цифрових інструментів у професійній діяльності соціального працівника та психолога.

Серед ефективних педагогічних умов цифрової підготовки майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери в Університеті «Україна» доцільно виокремити, на наш погляд, ефективні інноваційні освітні технології. Зупинимося коротко на них.

Проектно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning), яке застосовується у процесі опанування дисциплін «Інформаційні системи і технології в психології» та «Інтернет-супровід у професійній діяльності». Суть його полягає в тому, що студенти розробляють індивідуальні або командні проекти на основі реальних кейсів. Зокрема, у межах першої дисципліни реалізуються проекти зі створення психодіагностичних опитувальників у середовищі Moodle, електронних анкет, а також візуалізацій результатів тестування в Google Data Studio; у межах другої – проекти зі створення Telegram-ботів для клієнтської підтримки, інтерактивних карт допомоги в Google Maps та організації онлайн-груп підтримки у Zoom.

Моделювання професійних ситуацій (Case Study, Role-Play) – наступна педагогічна технологія, яка використовується під час викладання зазначених дисциплін. Здобувачі освіти оволодівають професійними навичками через симуляцію типових ситуацій професійної діяльності, а саме: проведення онлайн-консультацій у Zoom з подальшим аналізом записів; реагування на кризові звернення через месенджери (WhatsApp, Telegram); аналіз кейсів взаємодії у складі мультидисциплінарної команди eHealth-сфери (психолог, соціальний працівник, реабілітолог).

Цифрові майстерні та інтерактивні воркшопи як педагогічні технології навчання передбачають, що практичні заняття проводяться у форматі міні-вебінарів або майстер-класів; це дає змогу студентам: опановувати інструменти Google Workspace для ведення документації клієнтських звернень; створювати мінісайти або блог-платформи для поширення інформації; використовувати сучасні візуалізаційні та комунікаційні платформи: Canva, Trello, Padlet, Miro.

Перевернуте навчання (Flipped Classroom) – одна з улюблених технологій навчання здобувачів освіти. Суть її полягає в тому, що теоретичний матеріал подається у вигляді коротких відеолекцій, інтерактивних презентацій, розміщених у Moodle, що дозволяє під час очних або синхронних занять зосередитися на: практичному закріпленні знань; груповій роботі над кейсами; та публічному захисті студентських рішень.

Менторський супровід і супервізія – технологія, яка широко використовується в Університеті «Україна» і передбачає те, що у процесі навчання викладачі виступають менторами студентських ініціатив, реалізованих у співпраці з партнерами Університету, зокрема: в онлайн-консультуванні осіб; підготовці інформаційних матеріалів для цифрової навігації в громаді; створенні просвітницьких кампаній у соціальних мережах.

Гейміфікація та використання EdTech-інструментів – ще одна ефективна педагогічна технологія, яка використовується з метою підвищення мотивації та залучення студентів до навчального процесу. Технологія передбачає активне застосування: цифрових квестів, інтерактивних тестів та кросвордів (Wordwall, Quizizz); платформ для опитування в реальному часі (Mentimeter, Kahoot); онлайн-ресурсів для формувального оцінювання знань (ClassTime).

Таким чином, педагогічна практика Університету «Україна» демонструє ефективність інтеграції цифрових технологій у підготовку майбутніх фахівців соціально-психологічного профілю. Такий підхід забезпечує не лише формування цифрової компетентності, а й розвиток професійної етики, соціальної відповідальності та готовності до практичної роботи в умовах цифрового суспільства.

Незважаючи на позитивний досвід інтеграції цифрових технологій в освітній процес Університету «Україна», викладання дисциплін «Інтернет-супровід у професійній діяльності» та «Інформаційні системи і технології у психології» супроводжується низкою викликів, що потребують подальшого вдосконалення педагогічних підходів і технічного забезпечення.

1. Різний рівень цифрової грамотності здобувачів освіти: – частина контингенту, особливо з числа осіб з інвалідністю або старших вікових груп, потребує додаткового часу та індивідуального супроводу для опанування базових навичок роботи з цифровими інструментами (Google Workspace, Moodle, платформи для опитувань і візуалізації тощо). Це уповільнює темп

опрацювання навчального матеріалу та ускладнює реалізацію практичних завдань.

2. Обмежені технічні ресурси у здобувачів освіти: не всі здобувачі мають стабільний доступ до сучасних комп'ютерів, програмного забезпечення або швидкісного Інтернету. Це особливо відчутно при виконанні завдань, що потребують мультимедійної обробки або синхронної взаємодії (наприклад, Zoom-консультацій, роботи в Padlet, Miro, Canva тощо).

3. Відсутність україномовного програмного забезпечення: – частина інструментів для психодіагностики або цифрової підтримки клієнтів доступна лише англійською мовою, що створює додаткові труднощі для здобувачів освіти з обмеженим рівнем володіння іноземною мовою.

4. Труднощі у міждисциплінарній інтеграції: - для ефективної реалізації цифрових проєктів необхідні базові знання з ІТ-галузі (наприклад, налаштування Telegram-ботів, робота з HTML-редакторами тощо), які не завжди достатньо висвітлені у рамках гуманітарної освітньої програми за спеціальностями С4 «Психологія» та І10 «Соціальна робота та консультування».

5. Обмежений кадровий ресурс фахівців із цифрової педагогіки: наявність викладачів, які поєднують фахову психологічну підготовку з високим рівнем цифрової компетентності, є недостатньою. Це обмежує можливості для широкого впровадження сучасних EdTech-інструментів та менторського супроводу складних цифрових ініціатив.

6. Недостатня кількість адаптованих навчально-методичних матеріалів: - попри наявність відеолекцій і презентацій, бракує комплексних україномовних посібників, які б поєднували теоретичний матеріал із покроковими інструкціями щодо використання цифрових сервісів у професійній діяльності психолога та соціального працівника.

7. Високий рівень когнітивного навантаження при дистанційному навчанні: інтенсивне засвоєння цифрових платформ і нових термінів у форматі онлайн-освіти призводить до перевантаження здобувачів та зниження

мотивації. Особливо це актуально для здобувачів освіти із особливими освітніми потребами, які потребують більш гнучкого темпу навчання.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що цифрова трансформація професійної підготовки майбутніх соціально-психологічних фахівців є необхідним і актуальним напрямом розвитку вищої освіти в Україні. Досвід Університету «Україна» демонструє ефективність впровадження спеціалізованих дисциплін: «Інтернет-супровід у професійній діяльності» та «Інформаційні системи і технології у психології», які спрямовані на формування у студентів ключових цифрових компетентностей, необхідних для професійної діяльності у цифровому суспільстві.

Застосування інноваційних педагогічних технологій, таких як проєктно-орієнтоване навчання, моделювання професійних ситуацій, цифрові майстерні, фліп-клас, менторство та гейміфікація, сприяє не лише підвищенню рівня цифрової грамотності, а й розвитку етичної чутливості, соціальної відповідальності та міждисциплінарної взаємодії. Це забезпечує всебічну підготовку студентів до викликів сучасної професійної практики в умовах зростання ролі цифрових технологій.

Водночас, досвід викладання дисциплін в Університеті «Україна» вказує на наявність певних викликів, серед яких нерівномірність початкових цифрових навичок здобувачів освіти, технічні обмеження, відсутність повноцінних україномовних методичних матеріалів та потреба у кращій інтеграції міждисциплінарних знань. Усунення цих недоліків потребує подальшої оптимізації освітніх програм, посилення ресурсного забезпечення та розвитку кадрового потенціалу викладачів.

Таким чином, досвід Університету «Україна» є цінним прикладом успішної інтеграції цифрових інструментів і технологій у підготовку фахівців соціально-психологічної сфери з урахуванням принципів інклюзії та сучасних освітніх трендів. Запропоновані підходи можуть бути корисними для інших

закладів вищої освіти, які прагнуть підвищити якість і релевантність професійної підготовки в епоху цифрової трансформації.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень у сфері підготовки майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери до цифрової взаємодії відкривають широкі можливості для розвитку теоретичних та практичних аспектів цифрової освіти. По-перше, доцільно поглиблено вивчати вплив різних форматів цифрового навчання (офлайн, онлайн, змішане, мобільне) на формування професійних компетентностей студентів з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів, зокрема осіб з інвалідністю. По-друге, важливо дослідити ефективність інтеграції міждисциплінарних підходів, зокрема з галузі інформаційних технологій, психології та соціальної роботи, для створення комплексних освітніх моделей, що забезпечують високий рівень цифрової готовності фахівців.

По-третє, перспективним напрямом є розробка та впровадження адаптивних педагогічних технологій і навчальних ресурсів, які враховують змінні умови цифрової взаємодії, зокрема швидку трансформацію цифрових платформ і інструментів. Крім того, необхідно досліджувати етичні, правові та психологічні аспекти цифрової взаємодії у соціально-психологічній практиці, що сприятиме формуванню більш відповідальної та усвідомленої позиції майбутніх фахівців.

Окрему увагу, на нашу думку, слід приділити аналізу досвіду впровадження цифрових ініціатив у реальних соціальних проєктах, зокрема в умовах кризових ситуацій та інклюзивної практики, що допоможе оптимізувати навчальні програми і підвищити їх практичну релевантність. Загалом, подальші дослідження в цій сфері мають сприяти посиленню ролі цифрових технологій як інструменту соціально-психологічної підтримки та розвитку професійної спільноти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Биков, В. Ю. (2020). Цифрова трансформація освіти: концептуальні засади. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 77(3), 1–17. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3817>
- Вовк, Л. С. (2023). Методика викладання психологічних дисциплін в умовах інклюзії: досвід та перспективи. *Психолого-педагогічні студії*, 2(1), 88–94.
- Гуржій, А. М., & Карташова, Л. А. (2017). Цифровізація освіти як пріоритетний напрям розвитку інформаційного суспільства в Україні. *Освіта і суспільство*, 4, 10–14.
- Єльнікова, Г. В. (2022). Особливості використання цифрових технологій у психологічному консультуванні. *Психологія і суспільство*, 4(92), 56–64.
- Кухаренко, В. М. (2020). Дистанційне навчання: умови застосування та ефективність. *Вища освіта України*, 2, 45–50.
- Морзе, Н. В., Спірін, О. М., & Кузьмінська, О. Г. (2018). Інформаційно-цифрова компетентність сучасного вчителя: сутність, структура та розвиток. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 65(3), 1–16.
- Романовська, О. О. (2021). Використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 1(6), 78–85.
- Спірін, О. М. (2019). Цифрова компетентність педагогічних працівників: теоретичні засади формування. *Педагогіка і психологія*, 1(102), 15–22.
- Ткаченко, В. В. (2022). Розвиток цифрових навичок студентів у закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(117), 112–118.
- Хлібова, О. В. (2021). Готовність майбутніх соціальних працівників до використання цифрових технологій у професійній діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2(49), 169–172.
- European Commission. (2019). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens – With eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Jäger-Biela, D. J., Kaspar, K., & Mang, J. (2021). Digital learning and its impact on psychological well-being: A study among university students. *Education and Information Technologies*, 26, 6751–6769. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10521-7>
- Shera, W., & Ramsay, R. (2019). The challenge of integrating digital technology in social work education. *Social Work Education*, 38(4), 515–527. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1532503>
- Shera, W., & Ramsay, R. (2019). *Social work and technology: Exploring the impact of digital tools on practice and education*. Canadian Social Work Review, 36(2), 157–173. <https://doi.org/10.7202/1071726ar>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2020). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00200-8>

REFERENCES

- Bykov, V. Y. (2020). Tsyfrova transformatsiia osvity: kontseptualni zasady [Digital transformation of education: Conceptual foundations]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 77(3), 1–17. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3817>
- Vovk, L. S. (2023). Metodyka vykladannia psykholohichnykh dystsyplin v umovakh inkluzii: dosvid ta perspektyvy [Methods of teaching psychological disciplines in inclusion conditions: Experience and prospects]. *Psykhologo-pedahohichni studii*, 2(1), 88–94.
- Hurzhii, A. M., & Kartashova, L. A. (2017). Tsyfrovizatsiia osvity yak priorytetnyi napriam rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini [Digitalization of education as a priority

- direction for the development of the information society in Ukraine]. *Osvita i suspilstvo*, 4, 10–14.
- Kukharenko, V. M. (2020). Dystantsiine navchannia: umovy zastosuvannia ta efektyvnist [Distance learning: Conditions of application and effectiveness]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2, 45–50.
- Khlibova, O. V. (2021). Hotovnist maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Readiness of future social workers to use digital technologies in professional activity]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya «Pedahohika. Sotsialna robota»*, 2(49), 169–172.
- Morze, N. V., Spirin, O. M., & Kuzminska, O. H. (2018). Informatsiino-tyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia: sutnist, struktura ta rozvytok [Information and digital competence of a modern teacher: Essence, structure and development]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 65(3), 1–16.
- Romanovska, O. O. (2021). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Use of digital technologies in professional training of future social workers]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, 1(6), 78–85.
- Spirin, O. M. (2019). Tyfrova kompetentnist pedahohichnykh pratsivnykiv: teoretychni zasady formuvannia [Digital competence of pedagogical workers: Theoretical foundations of formation]. *Pedahohika i psykholohiia*, 1(102), 15–22.
- Tkachenko, V. V. (2022). Rozvytok tsyfrovyykh navychok studentiv u zakladakh vyshchoi osvity [Development of students' digital skills in higher education institutions]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 3(117), 112–118.
- Yelnikova, H. V. (2022). Osoblyvosti vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u psykholohichnomu konsultuvanni [Features of the use of digital technologies in psychological counseling]. *Psykholohiia i suspilstvo*, 4(92), 56–64.
- European Commission. (2019). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens – With eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Jäger-Biela, D. J., Kaspar, K., & Mang, J. (2021). Digital learning and its impact on psychological well-being: A study among university students. *Education and Information Technologies*, 26, 6751–6769. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10521-7>
- Shera, W., & Ramsay, R. (2019). The challenge of integrating digital technology in social work education. *Social Work Education*, 38(4), 515–527. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1532503>
- Shera, W., & Ramsay, R. (2019). Social work and technology: Exploring the impact of digital tools on practice and education. *Canadian Social Work Review*, 36(2), 157–173. <https://doi.org/10.7202/1071726ar>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2020). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00200-8>

Iryna Kushchenko,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Open International University for Human Development "Ukraine",
Head of the Department of Psychology, Social Work and Pedagogy
Kyiv, Ukraine

ORCID: 0009-0003-2215-6006

e-mail: imasljanikova@ukr.net

Anastasia Bazylenko,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Open International University for Human Development "Ukraine",
Associate Professor of the Department of Psychology, Social Work and Pedagogy
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-6681-0300
e-mail: bazilenkona@gmail.com

Andriy Karkach,

Doctor of Philosophy in specialty 231 Social Work,
Department of Social Protection of the Population of Poltava City Council,
Director of the Department
Poltava, Ukraine
ORCID: 0000-0002-3959-0568
e-mail: andrijkarkach@ukr.net

**TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL
SPHERE FOR DIGITAL INTERACTION: THE EXPERIENCE OF THE
UNIVERSITY 'UKRAINE'**

Abstract. *The article addresses a pressing issue of training future specialists in the social and psychological fields for digital interaction in the context of rapid digitalization of society and the transformation of higher education. The increasing role of digital technologies in the professional activities of social workers and psychologists necessitates the development of new competencies that ensure effective interaction with clients, colleagues, and institutions in online environments. At the same time, higher education systems do not always respond adequately to these challenges, which creates a need for innovative pedagogical approaches and their implementation in professional training.*

The authors review key scholarly works that outline the theoretical foundations of digital transformation in education and the development of digital competencies, particularly in the context of inclusive education, as well as the challenges of digital interaction in social and psychological practice. Effective training is shown to require the integration of digital technologies into the educational process, adaptation of teaching methods, and consideration of ethical, legal, and psychological aspects of technology use.

The practical experience of a leading inclusive higher education institution in Ukraine is analysed, highlighting the specific features of organizing professional training for future social workers and psychologists with a focus on digital interaction. The educational process is based on the use of adapted electronic platforms, blended learning, interactive seminars, and specialized courses: 'Internet Support in Professional Activities' and 'Information Systems and Technologies in Psychology'. These courses aim to develop practical skills

in using digital tools, including online counselling, digital documentation, work with information platforms and chatbots, as well as fostering ethical responsibility in the digital environment.

Particular attention is paid to pedagogical technologies such as project-based learning, modelling of professional situations, digital workshops, the flipped classroom approach, mentoring support, and gamification. Their application contributes to the development of digital literacy, social responsibility, interdisciplinary interaction, and professional identity. Training cases involve the use of various digital platforms (Google Workspace, Trello, Moodle, Telegram chatbots), enabling the integration of theoretical knowledge with practical skills in real social projects, including support for internally displaced persons and vulnerable populations.

At the same time, the analysis of implementation challenges reveals differences in students' initial digital skills, technical limitations, a lack of Ukrainian-language adapted materials, and the need to strengthen interdisciplinary integration and teaching capacity. Addressing these issues requires further optimization of educational programs and resource support.

Overall, the described experience represents a valuable example of integrating digital tools into the training of future professionals in the social and psychological fields, taking into account principles of inclusion and current educational trends. The proposed approaches may be useful for other higher education institutions seeking to enhance the quality and relevance of professional training in the context of digital transformation.

Keywords: digital literacy, digital interaction, social and psychological professionals, distance learning, pedagogical technologies, professional training, students, higher education institutions in Ukraine.

DOI <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2026-10-331-353>

УДК 37.01:001.891-021.465-047.44:004

Тетяна Новицька

науковий співробітник

відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем,

Інститут цифровізації освіти НАПН України,

Київ, Україна

ORCID: 0000-0003-2591-5218

e-mail: novitska@iitlt.gov.ua

Світлана Іванова

кандидат педагогічних наук, ст. дослідник,

завідувач відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем,

Інститут цифровізації освіти НАПН України,

Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-3613-9202

e-mail: iv-svetlana@iitlt.gov.ua

Алла Кільченко

науковий співробітник

відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем,

Інститут цифровізації освіти НАПН України,

Київ, Україна

ORCID: 0000-0003-2699-1722

e-mail: kilchenko@iitlt.gov.ua

Юрій Лабжинський

науковий співробітник

відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем,

Інститут цифровізації освіти НАПН України,

Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-5440-0099

e-mail: lua@iitlt.gov.ua

GOOGLE ANALYTICS 4 ЯК ЗАСІБ МОНІТОРИНГУ FAIR-ДАНИХ ФАХОВИХ ВИДАНЬ У ГАЛУЗІ ОСВІТНІХ НАУК

Анотація. Цифровізація науки та впровадження принципів відкритої науки актуалізують потребу в якісному управлінні науковими даними. Міжнародні стандарти FAIR, що передбачають відшукуваність, доступність, сумісність та можливість повторного використання даних, стали ключовими для сучасної наукової комунікації. Однак їх застосування

до вебсайтів наукових фахових видань, які є первинною інфраструктурою поширення знань, залишається недостатньо дослідженим. Особливо це стосується інструментів моніторингу FAIR-відповідності, зокрема з використанням сучасних систем вебаналітики. Метою статті є аналіз моніторингу FAIR-даних наукових фахових видань у галузі освітніх наук з використанням засобу вебаналітики Google Analytics 4. У роботі проведено аналіз наукової літератури, використано системний підхід до оцінювання FAIR, методи вебаналітики та моделювання інформаційних систем. Емпіричну базу становлять статистичні звіти Google Analytics 4 щодо наукового фахового видання «Інформаційні технології і засоби навчання» за 2025 р.

Визначено ключові метрики Google Analytics 4, які корелюють з кожним із чотирьох принципів FAIR. Запропоновано методологічну схему моніторингу, що включає етапи інтеграції, збирання даних, інтерпретації та ухвалення управлінських рішень. На основі аналізу даних журналу «Інформаційні технології і засоби навчання» доведено, що показники джерел трафіку, часу взаємодії, технологічної сумісності та повторних відвідувань дозволяють оцінити рівень FAIR-відповідності видання. Розроблена методологія може використовуватися редакціями наукових журналів для самооцінювання відповідності своїх вебресурсів принципам FAIR, обґрунтування необхідних технічних змін та підвищення прозорості й відкритості наукових даних.

Ключові слова: Google Analytics 4, FAIR-дані, принципи FAIR, наукові фахові видання, моніторинг, галузь освітніх наук, вебаналітика, відкрита наука.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Цифровізація науки та розвиток відкритого доступу актуалізують проблему якісного управління науковими даними. Особливого значення набуває концепція *відкритої науки* (Open Science), яка передбачає доступність результатів досліджень для широкої аудиторії (Іванова та ін., 2024; Новицька та ін., 2025; Ярошенко, 2021). *Принципи FAIR* (Findable, Accessible, Interoperable, Reusable) (Ярошенко & Чуканова, 2025), які передбачають, що дані мають бути відшукуваними, доступними, сумісними та придатними до повторного використання, стали міжнародним стандартом управління науковими даними. Однак проблематика FAIR переважно розглядається в контексті певних даних досліджень – масивів чисел, результатів експериментів та опитувальників. Значно менше уваги приділяється застосуванню цих принципів до інфраструктурних об'єктів, які опосередковують поширення наукового знання, – зокрема до вебсайтів

наукових фахових видань. Адже саме через ці ресурси відбувається не лише публікація статей, але й первинний доступ до метаданих, завантаження повнотекстових версій, пошук за ключовими словами, цитування та інтеграція з наукометричними базами. Якщо сайт видання не відповідає принципам FAIR, то навіть найякісніші дані в опублікованих статтях можуть залишитися не знайденими, недоступними, несумісними або непридатними для повторного використання.

Для наукових фахових видань у галузі освітніх наук актуальним є не лише впровадження FAIR-принципів, але й створення інструментів їх моніторингу. Тому вебаналітичні системи, зокрема Google Analytics 4 (GA4) (Новицька та ін., 2024), відкривають нові можливості для оцінювання взаємодії користувачів із науковим контентом. GA4 – це сучасна платформа вебаналітики, яка забезпечує збирання й аналіз даних про поведінку користувачів на вебсайтах. Однак більшість редакцій обмежується базовими метриками відвідуваності, не використовуючи потенціал сучасних інструментів вебаналітики для глибокого аналізу поведінки користувачів та якості даних. Здатність GA4 до моніторингу FAIR-даних наукових вебресурсів залишається майже недослідженим як у світовій, так і у вітчизняній науковій літературі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. З моменту публікації фундаментальної статті (Wilkinson et al, 2016) принципи FAIR стали загальновизнаним стандартом управління науковими даними, який підтримують Єврокомісія (Open Science, GO FAIR, 2017) та інші міжнародні організації. Як зазначають автори робіт (Mons et al, 2017) та (Gómez & Bernal, 2023), розуміння FAIR еволюціонувало: від технічних вимог до застосування в освітніх ресурсах та і підготовці науковців. У світовій практиці формування FAIR визначають через Research Data Management (RDM) – комплекс заходів зі збору, організації, збереження, доступу та повторного використання даних (Cox et al, 2017). Проєкт FAIRsFAIR (Zenodo) пропонує рамку компетентностей FAIR4HE для фахового управління даними (Demchenko et al, 2021). Принципи

FAIR використовують американські вчені (Logan et al, 2021) для аналізу обміну даними в освітніх науках. У роботі (Provost et al, 2024) вказано, що наукові спільноти відіграють ключову роль у просуванні принципів FAIR. Автори (Priess-Buchheit et al, 2025) наголошують на викликах додавання метаданих до наявних освітніх ресурсів. Дослідники (Garcia et al, 2020) запропонували 10 правил для створення FAIR-сумісних навчальних матеріалів. Research Data Alliance розробив рекомендації щодо мінімального набору метаданих (Hoebelheinrich et al, 2022; Neumann, 2022). Існують ініціативи для викладання навичок FAIR (Shanahan et al, 2021). Clark (2026) обґрунтував ефективність GA4 для моніторингу наукових даних, однак системне оцінювання FAIR-параметрів в освітніх науках не розроблене.

В Україні вебаналітику для моніторингу фахових видань досліджують в Інституті цифровізації освіти НАПН України (Іванова та ін., 2022; Кільченко та ін., 2020). Однак бракує системних наукових розвідок, які б пов'язували GA4 із моніторингом дотримання принципів FAIR, що зумовлює потребу в інтеграції аналітичних інструментів у видавничі платформи, розробці моделей моніторингу та визначенні релевантних показників.

Таким чином, відсутність напрацювань щодо використання інструментів вебаналітики, зокрема GA4, для оцінювання FAIR-відповідності наукових вебресурсів зумовлює актуальність і новизну представленого дослідження.

Мета та завдання статті. *Мета статті* – проаналізувати моніторинг FAIR-даних наукових фахових видань у галузі освітніх наук з використанням засобу вебаналітики Google Analytics 4.

Завдання дослідження: визначити ключові метрики Google Analytics 4, які корелюють з кожним із чотирьох принципів FAIR; проаналізувати основні показники моніторингу вебресурсу фахового видання «Інформаційні технології і засоби навчання» за 2025 р.; запропонувати методологічну схему моніторингу FAIR-даних на основі Google Analytics 4 для наукових фахових журналів.

Матеріали та методи. *Методологічну основу* дослідження становить комплексний підхід, що поєднує загальнонаукові, педагогічні та спеціальні

методи. На теоретичному етапі застосовано аналіз наукової літератури (для вивчення FAIR-принципів та вебаналітики), системний підхід (для визначення місця Google Analytics 4 в інфраструктурі моніторингу), узагальнення та порівняння. На емпіричному етапі використано методи вебаналітики та статистичний аналіз.

Матеріалами дослідження слугували аналітичні звіти GA4 за 2025 р. журналу «Інформаційні технології і засоби навчання» (активні користувачі, перегляди, завантаження PDF, джерела трафіку, час взаємодії, типи пристроїв, географія аудиторії).

Виклад основного матеріалу дослідження. Під **FAIR-даними** в межах цієї роботи розуміють наукові дані (датасети, методики, програмний код, документація), що відповідають чотирьом принципам: *Findability* (наявність стабільного ідентифікатора, розширених метаданих та індексація в системах пошуку), *Accessibility* (визначений протокол доступу, збереження метаданих при деактивації самих даних), *Interoperability* (стандартизовані формати та словникові запаси для обміну даними між системами) та *Reusability* (ліцензійна чистота, детальне документування, відомості про походження даних).

Моніторинг – це систематичне спостереження, збирання, опрацювання та аналіз даних щодо взаємодії користувачів з об'єктами наукових даних у середовищі фахового видання, що має на меті оцінювання відповідності принципам FAIR і прийняття рішень для оптимізації метаданих та структури подання даних.

Принципи FAIR були сформульовані у 2016 р. як відповідь на зростання обсягів наукових даних та необхідність їх ефективного використання. Вони спрямовані на забезпечення машинного оброблення та повторного використання даних у цифровому середовищі. У науковій комунікації FAIR-дані: підвищують *відшукуваність досліджень*; забезпечують *прозорість та відкритість науки*; сприяють *міждисциплінарній інтеграції знань*. Водночас

оцінювання FAIR-ності є складним завданням через різноманітність метрик та інструментів (понад 1000 показників у різних підходах).

GA4 є новим поколінням аналітичних платформ, що базується на подієвій моделі збирання даних (Франчук та ін., 2024). Основні його *можливості* полягають у відстеженні поведінки користувачів, аналізі джерел трафіку, оцінюванні взаємодії з контентом, інтеграції з іншими цифровими сервісами. Сервіс GA4 дозволяє аналізувати шляхи користувачів до наукових матеріалів, визначати рівень залученості до публікацій та оцінювати ефективність відкритого доступу до даних. Табл. 1 демонструє відповідність метрик GA4 принципам FAIR фахового видання.

Таблиця 1.

Відповідність метрик GA4 принципам FAIR

Принцип FAIR	Характеристика	Метрики GA4	Інтерпретація
F (Findable)	Відшукуваність	Джерела трафіку, нові користувачі	Видимість журналу
A (Accessible)	Доступність	Перегляди сторінок, час на сторінці, показник відмов	Зручність доступу
I (Interoperable)	Сумісність	Пристрої, браузер, географія доступу	Технічна сумісність
R (Reusable)	Повторне використання	Повторні сесії, завантаження PDF, глибина перегляду	Цінність контенту

Проаналізуємо відповідність метрик GA4 принципам FAIR (табл. 1):

- 1. **Findable (відшукуваність).** Показники GA4: джерела трафіку (organic search, referrals), ключові слова, нові користувачі. Ці метрики дозволяють оцінити, наскільки легко користувачі знаходять наукові матеріали.
- 2. **Accessible (доступність).** Показники: кількість переглядів сторінок, середній час на сторінці, показник відмов. Високий рівень доступності означає зручний доступ до повних текстів і даних.

3. **Interoperable (сумісність).** Непрямі індикатори: типи пристроїв, браузерів, географія доступу. Вони відображають технічну сумісність ресурсу з різними платформами.

4. **Reusable (повторне використання).** Показники: повторні відвідування, завантаження файлів, глибина перегляду. Повторні взаємодії користувачів свідчать про цінність і придатність даних до використання.

Розглянемо *схему моніторингу FAIR-даних* наукового фахового видання із використанням GA4 (рис. 1).



Рис. 1. Схема моніторингу FAIR-даних журналу із використанням GA4

Розглянемо деталізацію етапів впровадження запропонованої схеми інтеграції вебаналітики у процес підвищення прозорості та відкритості журналу.

Етап 1. Інтеграція (технічне налаштування): підключення GA4 до сайту журналу, налаштування подій (перегляд статті, завантаження PDF).

Етап 2. Збирання даних (аналітична конфігурація): створення звітів (автоматичне накопичення аналітики), сегментація аудиторії (науковці, студенти, міжнародні користувачі).

Етап 3. Інтерпретація: зіставлення метрик із принципами FAIR, формування індикаторів FAIR-відповідності, виявлення проблемних зон.

Етап 4. Управлінські рішення: оптимізація (додавання) метаданих, покращення структури сайту (SEO), впровадження відкритих стандартів (відкриття доступу до даних).

Практична реалізація. Проведемо моніторинг FAIR-даних наукового фахового видання «Інформаційні технології і засоби навчання» (журналу ITiЗН) за 2025 р. за допомогою сервісу вебаналітики GA4. Цей журнал, започаткований фахівцями Інституту цифровізації освіти НАПН України, індексується в міжнародних наукометричних базах та генерує великий масив цифрових даних: перегляди статей, завантаження PDF-файлів, пошукові запити та ін. (Ткаченко та ін., 2026). Однак ці дані часто залишаються неструктурованими, закритими в рамках однієї аналітичної системи та непридатними для порівняльного аналізу або інтеграції із зовнішніми науковими базами. Принципи FAIR пропонують рамки для перетворення цих операційних логів на повноцінний науковий актив.

Аналітичні звіти GA4 побудовані за двочастинною схемою, що відображає *життєвий цикл* сайту та *характеристики користувачів*. Така структура повністю відповідає принципам GA4, акцентуючи увагу на подієвій моделі, а не на сесіях. Проаналізуємо відповідність метрик сервісу GA4 принципам FAIR журналу ITiЗН за період 2025 р.

1. *Findable (Відшукуваність).* Аналітичний звіт GA4 за 2025 р. (рис. 1) демонструє структуру джерел трафіку журналу ITiЗН. Згідно з наведеними даними, основними каналами залучення аудиторії є прямий перехід (Direct) – 29 тис. осіб, реферальний трафік (Referral) – 7,2 тис. осіб, органічний пошук

(Organic Search) – 6,8 тис. осіб та органічні соціальні мережі (Organic Social) – 1,3 тис. осіб. Такий розподіл підтверджує успішну індексацію ресурсів журналу в Google та інших пошукових системах, що безпосередньо корелює з вимогами принципу Findable. Варто також зазначити (рис. 1), що загальна кількість активних користувачів сайту журналу ITi3N протягом 2025 р. становила 47 тис. осіб, причому частка нових користувачів сягала 45 тис. осіб.



Рис. 1. Огляд джерел трафіку журналу ITi3N за GA4 за 2025 р.

Згідно зі звітом GA4 *Залучення трафіку*, динаміка перших відвідувань сайту журналу ITi3N представлена на рис. 2. Побудований за цими даними лінійний графік відображає часові коливання активності різних каналів трафіку, що дозволяє оцінити сезонність наукового інтересу та стабільність інтересу аудиторії до публікацій журналу ITi3N.



Рис. 2. Залучення трафіку журналу ITi3N за GA4 за 2025 р.

Стандартне налаштування звіту передбачає агрегацію на рівні користувача з урахуванням його атрибутів. Зафіксовано суттєве зростання кількості відвідувачів у четвертому кварталі 2025 р., причому максимальне значення відвідувань зафіксовано 23.09.2025 р. – 711 осіб.

Статистичний звіт GA4 Джерело сеансу (рис. 3) ілюструє канали переходів відвідувачів вебресурсу журналу ІТіЗН з різних онлайн-платформ.

Вручну: Джерело сеансу, яке налаштовується вручну

Останній календарний рік: 1 січ. – 31 груд. 2025 р.

Рядків на сторінці: 10 Перейти до: 1 1-10 з 937

Джерело сеансу, яке налаштовується вручну	Активні користувачі	Сеанси	Сеанси із взаємодією	Середній час взаємодії за сеанс	Кількість сеансів із взаємодією на активного користувача	Кількість подій за сеанс	Час взаємодії
Усього	46 654 100% від загального підсумку	78 385 100% від загального підсумку	30 474 100% від загального підсумку	27 с Сер. 0%	0,65 Сер. 0%	4,87 Сер. 0%	38,8 Сер.
1 (not set)	30 234 (64,8%)	41 194 (52,55%)	10 128 (33,23%)	18 с	0,33	4,21	24,5
2 google	7 234 (15,51%)	18 231 (23,26%)	10 191 (33,44%)	41 с	1,41	6,06	55,
3 chatgpt.com	2 629 (5,64%)	4 060 (5,18%)	1 851 (6,07%)	19 с	0,70	3,96	45,5
4 s8744862.smtp02.pulse-stat.com	644 (1,38%)	2 496 (3,18%)	1 095 (3,59%)	32 с	1,70	4,84	43,8
5 webofscience.com	792 (1,7%)	1 314 (1,68%)	822 (2,7%)	26 с	1,04	4,42	62,5
6 researchgate.net	474 (1,02%)	1 115 (1,42%)	603 (1,98%)	19 с	1,27	4,03	54,0
7 l.facebook.com	204 (0,44%)	896 (1,14%)	434 (1,42%)	20 с	2,13	4,49	48,4

Рис. 3. Джерело сеансу користувачів журналу ІТіЗН за GA4 за 2025 р.

Найвищу активність зафіксовано з домену *Google* (7,2 тис. осіб), далі – *chatgpt.com* (2,6 тис. осіб) та *webofscience.com* (0,8 тис. осіб). Додатковий аналіз залучення через соціальні мережі (*Facebook.com*, *Researchgate.net*, *Academia.edu* та ін.) дає змогу оцінити внесок наукових спільнот у поширення даних.

2. *Accessible* (Доступність). Принцип доступності підтверджується даними звітів GA4, які відображають взаємодію та активність користувачів журналу ІТіЗН безпосередньо на платформі. Як показано на рис. 4, середній час взаємодії становить 45 с, а частка сеансів із залученням – 0,65, що свідчить про належну якість контенту та зручність доступу до відкритих даних.

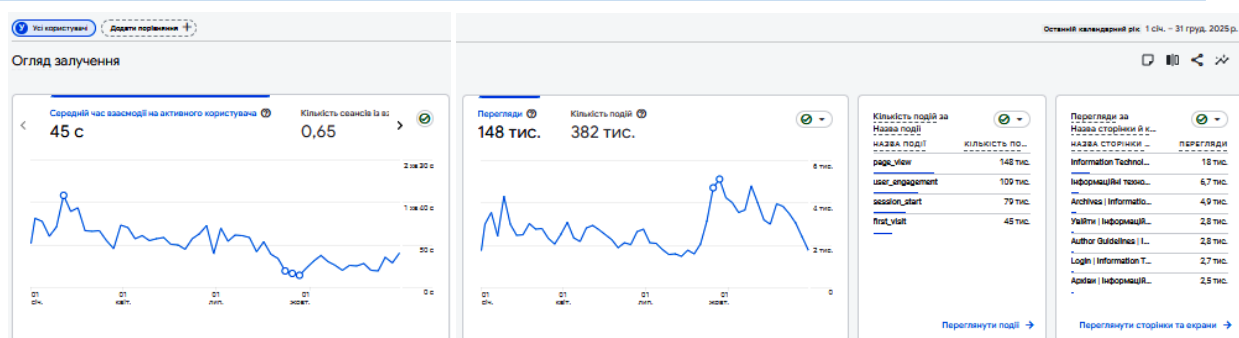


Рис. 4. Огляд залучення: середній час взаємодії на активного користувача та кількість подій на сайті журналу ITi3N за GA4 за 2025 р.

На рис. 4 також наведено загальну кількість подій (382 тис.) та обсяг завантажень і переглядів (148 тис.) на сайті журналу ITi3N за 2025 р. Розподіл за типами подій такий: *page_view* – 148 тис., *user_engagement* – 109 тис., *session_start* – 79 тис. Ці показники є ключовими, оскільки вони відображають реальну практику використання (завантаження) FAIR-даних.

Географічний розподіл користувачів журналу ITi3N за країнами світу за досліджуваний період (рис. 5) демонструє рівень інтернаціоналізації освітніх досліджень і глобальну доступність наукових результатів.

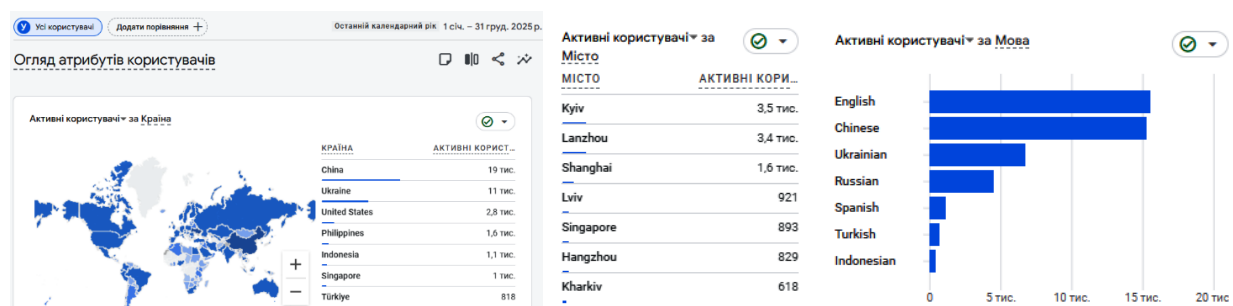


Рис. 5. Огляд атрибутів користувачів журналу ITi3N за GA4

Наведені статистичні дані засвідчують присутність як української аудиторії (11 тис. осіб), так і значного міжнародного сегмента, а саме: Китай (19 тис. осіб), США (2,8 тис. осіб), Філіппіни (1,6 тис. осіб), Індонезія (1,1 тис. осіб), Сінгапур (1,0 тис. осіб), Туреччина (0,8 тис. осіб) та ін., що відповідає обов'язковим вимогам до сучасних дослідницьких інфраструктур.

3. *Interoperable (Сумісність)*. Для забезпечення сумісності важливо знати, з яких пристроїв користувачі звертаються до даних. На рис. 6 подано огляд технологій – розподіл користувачів за браузерами та операційними системами, що засвідчує відповідність сайту журналу ITiZN сучасним вебстандартам.

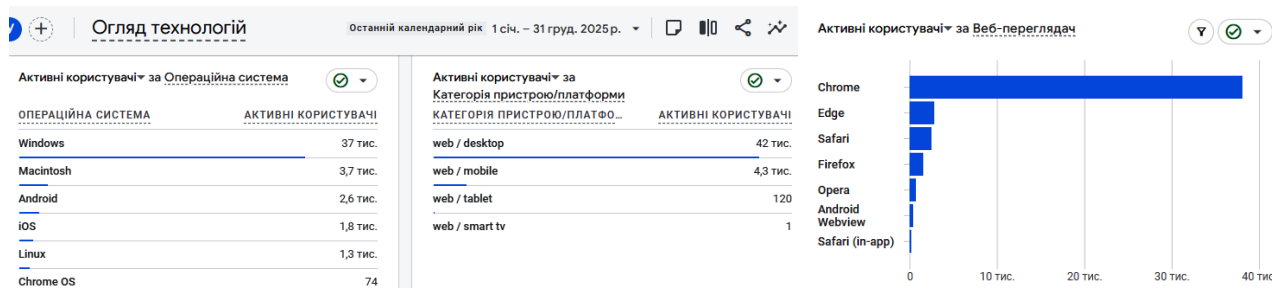


Рис. 6. Дані про технології та пристрої користувачів журналу ITiZN за 2025 р.

Статистика GA4 за типами пристроїв відвідувачів сайту журналу ITiZN за 2025 р. виглядає таким чином (рис. 6): *десктопи* – 42 тис., *мобільні* – 4,3 тис., *планшети* – 0,1 тис. Ці дані обґрунтовують потребу в адаптивному дизайні для фахових видань і підтверджують принцип *Interoperable (Сумісності)*. Крім того, зростання мобільного трафіку, виявлене у звіті, робить обов'язковою адаптивність інтерфейсів вебсайтів журналів для реалізації безперешкодного доступу (*Accessible*).

На рис. 7 наведено звіт GA4 за 2025 р., що містить дані *про роздільну здатність екранів* користувачів журналу ITiZN. Зокрема, зазначаються такі параметри, як 3840x2160, що надають змогу відвідувачам взаємодіяти із сайтом.

Таким чином, інформація про операційні системи, браузери, типи пристроїв та роздільну здатність є фундаментом для досягнення технічної сумісності (*Interoperable*).

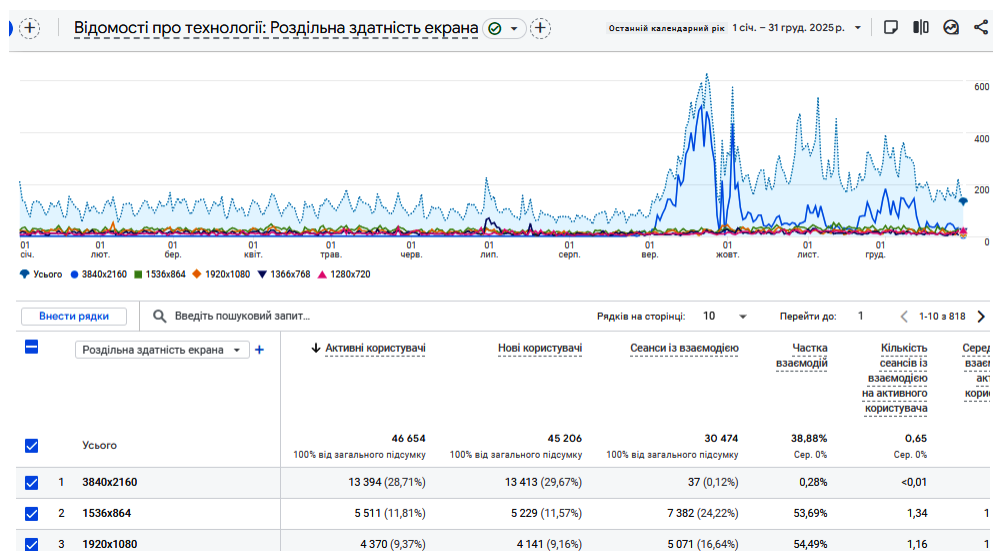


Рис. 7. Відомості про технології (роздільну здатність екрана) користувачів журналу ІТіЗН за GA4 за 2025 р.

Якщо сайт відображається з помилками на мобільних пристроях, якими користується значна частина дослідників, це призводить до зниження доступності. Технологічні звіти демонструють принцип взаємодії, тобто коректність функціонування сайту на різних пристроях науковців.

Отже, демографічні дані (країна, місто, мова) (рис. 5) дозволяють зрозуміти географію читачів та адаптувати контент. Наприклад, якщо значна частка аудиторії є англomовною, варто забезпечити якісні метадані англійською мовою (принцип Interoperable). Сервісом GA4 фіксується *активний час*, який користувачі проводять на сторінці сайту (рис. 3), а також *події* (наприклад, перегляд статті, завантаження PDF, перехід за посиланням) (рис. 4). Найчастіше відвідувані сторінки та *цільові сторінки* (перші сторінки, на які потрапляє відвідувач) дозволяють визначити найбільш затребуваний контент (рис. 2).

4. Reusable (Повторне використання). Звіти про взаємодію та події є доказом принципу Reusable (частота завантаження матеріалів). Аналізується середній час на сайті та відсоток користувачів, які повертаються щодня протягом перших 42 днів після першого візиту (рис. 4). Це критичний показник для оцінювання Reusable: – якщо користувачі не повертаються, дані видання не використовуються повторно.

За допомогою GA4 проаналізовано залученість аудиторії, тобто «шлях користувача». Встановлено, що для наукових ресурсів критичним показником є середній час взаємодії (рис. 4). Наприклад, тривалий час перегляду сторінки з набором даних свідчить про глибоке вивчення документації (принцип Reusable), тоді як швидкий відскік (bounce) може вказувати на невідповідність метаданих реальному змісту файлу.

На рис. 8 подано *Огляд залучення користувачів* журналу ІТіЗН за даними GA4 у 2025 р.

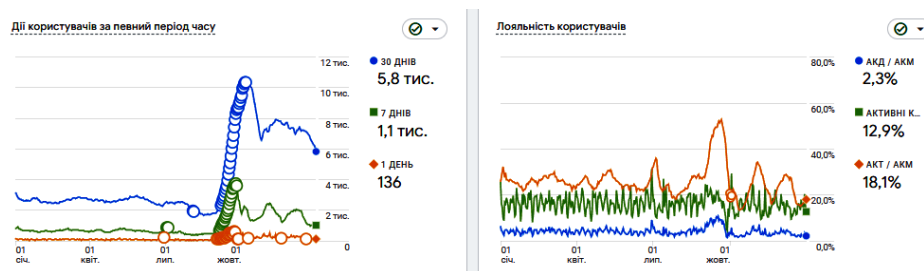


Рис. 8. Огляд залучення користувачів журналу ІТіЗН за GA4 за 2025 р.

Звіт (рис. 8) демонструє кількість відвідувачів за останній місяць (30 днів), тиждень (7 днів) та день (1 день), а також співвідношення між активними користувачами за різні періоди (день/місяць, день/тиждень, тиждень/місяць). Такі дані є похідними метриками, що описують контекст використання (наскільки часто повертаються користувачі) та підтверджують принцип Reusable (придатності для повторного використання), оскільки співвідношення активності за різні періоди надають контекст, необхідний для коректної інтерпретації поведінки користувачів при повторному використанні даних. Без цих співвідношень, знаючи лише абсолютні числа за день і місяць, не можна зрозуміти, чи сайт має лояльну аудиторію (високий DAU/MAU), чи ні. Наявність саме розрахованих пропорцій – це частина розширених метаданих, що підвищує повторну придатність і дозволяє іншому досліднику або системі коректно інтерпретувати поведінку аудиторії при повторному використанні.

Обговорення. Згідно з отриманими результатами, GA4 може слугувати ефективним засобом не тільки для кількісного вимірювання відвідуваності, а й потужною платформою для якісного аналізу дотримання даними принципів FAIR, тобто для моніторингу якості наукових даних. За допомогою звітів GA4 адміністратори репозитаріїв здатні виявляти набори даних, які формально відповідають усім критеріям FAIR, однак залишаються незатребуваними через технічні перешкоди або незручність користувацького інтерфейсу (UX-бар'єри). На відміну від попередньої версії Universal Analytics, яка базувалася на сесіях, GA4 використовує подієву модель, що дозволяє фіксувати будь-яку взаємодію користувача з науковим контентом (завантаження, копіювання, цитування, експорт у формати CSV/PDF та ін.).

Крім того, запропонований підхід дозволяє реалізувати методику динамічного управління метаданими. Наприклад, якщо GA4 фіксує високий трафік з пошукових систем за певними ключовими словами, але низьку конверсію у завантаження, це є сигналом про невідповідність заголовків та метаданих змісту даних. Такий підхід також уможливлює впровадження методики динамічного керування метаданими. Приміром, якщо GA4 показує високий трафік з пошуковиків за певними ключовими словами, але низьке завантаження файлів, це свідчить про невідповідність між заголовками, метаданими та фактичним вмістом даних.

Слід також звернути увагу на *обмеження цього дослідження*. Перше з них полягає в тому, що GA4 не надає можливості відстежувати подальше використання даних після їхнього завантаження, зокрема цитування у наукових публікаціях або застосування у програмному коді. Друге обмеження пов'язане з ризиками для конфіденційності користувацьких даних, що зумовлює необхідність дотримання вимог GDPR та інших нормативних актів. Демографічні дані доступні лише для користувачів, які авторизувалися в Google. Третє обмеження зумовлене тим, що, принципи FAIR стосуються не лише вебсайту, але й самих даних (наприклад, таблиць, кодів, зображень), тому

GA4 не може бути єдиним інструментом моніторингу – він має доповнюватися перевіркою метаданих, ліцензій та використанням стандартних форматів. Щоб усунути перше обмеження, доцільна інтеграція GA4 з сервісами відкритих цитувань (OpenCitations) та альтметричними системами (PlumX, Altmetric).

Методологічна цінність GA4 для моніторингу FAIR-даних журналу ITiЗН (табл. 2) полягає в тому, що він:

- ✓ забезпечує кількісне оцінювання кожного з чотирьох принципів FAIR;
- ✓ дозволяє виявляти проблемні зони: наприклад, якщо трафік з пошукових систем низький – проблема в Findable; якщо високий відсоток виходів з цільових сторінок – проблема в Accessible; якщо користувачі використовують застарілі браузері – проблема в Interoperable; якщо низьке утримання – проблема в Reusable;
- ✓ є універсальним для будь-якого електронного наукового фахового видання, незалежно від галузі.

Таблиця 2.

Методологічна цінність GA4 для моніторингу FAIR-даних журналу ITiЗН

Принцип FAIR	Розділ GA4 зі звіту	Що моніторить GA4	Як це доводить FAIR-дані журналу ITiЗН
Findable (Відшукуваність)	Джерела трафіку. Когорта залучення.	Звідки приходять користувачі (органічний пошук, реферали, прямі переходи, кампанії), когортний аналіз за датою першого відвідування	Показує, наскільки легко науковці знаходять публікації через пошукові системи, посилання, соцмережі.
Accessible (Доступність)	Взаємодія. Утримання.	Час активної взаємодії, події, цільові сторінки, % повернення протягом 42 днів.	Демонструє, чи користувачі реально отримують доступ до статей і чи залишаються на сайті.
Interoperable (Сумісність)	Технології (OS, пристрій, браузер, роздільна здатність, версія ОС).	Технічна сумісність сайту з різними пристроями і браузерами.	Гарантує, що наукові матеріали коректно відображаються на ПК, планшетах, смартфонах науковців.
Reusable (Повторне використання)	Події. Сторінки й екрани.	Кількість переглядів конкретних сторінок/статей, кількість користувачів, які ініціювали події.	Показує популярність матеріалів і частоту їх використання /завантаження

Запропонований підхід відповідає світовій практиці використання альтиметрики для оцінювання відкритості науки (Gregory et al, 2019; Gregory et al, 2025), але його новизна полягає в адаптації до освітніх наук та інституційного рівня.

Висновки. У дослідженні обґрунтовано, що GA4 може ефективно використовуватися як засіб моніторингу FAIR-даних електронних наукових фахових видань у галузі освітніх наук. На основі аналізу статистичних звітів GA4 за 2025 р. для журналу «Інформаційні технології і засоби навчання» запропоновано систему відповідності між метриками GA4 та принципами FAIR:

1. Findable оцінюється через джерела трафіку та когортний аналіз.
2. Accessible – через цільові сторінки, утримання та технологічну сумісність.
3. Interoperable – через звіти про операційні системи, браузері та пристрої.
4. Reusable – через події, сторінки та повторні відвідування.

Таким чином, FAIR-принципи є ключовими для розвитку сучасних наукових фахових видань, а система GA4 може використовуватись як інструмент непрямого моніторингу FAIR-даних. Авторами запропоновано систему індикаторів FAIR-відповідності та розроблено схему моніторингу FAIR-даних журналу із використанням GA4, яка може бути інтегрована у діяльність наукових фахових видань.

Дослідження підтверджує, що GA4 є потужним інструментом супроводу фахових видань у галузі освітніх наук. Використання GA4 дозволяє перейти від кількісного обліку відвідувачів до якісного аналізу життєвого циклу FAIR-даних. Моніторинг джерел трафіку та подій завантаження надає емпіричну базу для коригування редакційної політики та стратегій інтернаціоналізації. Технологічні звіти забезпечують зворотний зв'язок для технічного вдосконалення наукових платформ з метою забезпечення максимальної доступності знань.

Практичне значення: редакції наукових журналів можуть використовувати запропоновану методологію для самооцінювання відповідності своїх вебресурсів принципам FAIR, а також для обґрунтування необхідності технічних або маркетингових змін.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні комплексних автоматизованих аналітичних звітів у Looker Studio для візуалізації ключових показників ефективності (KPI) наукових фахових видань у режимі реального часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Іванова, С. М., Вакалюк, Т. А., Кільченко, А. В., & Новицька, Т. Л. (2022). Технологія застосування сервісу Google Analytics як інструменту моніторингу та підвищення ефективності використання освітніх вебресурсів. *Інноваційна педагогіка: періодичний науковий журнал*, 1(49), 171–176. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.35>
- Іванова, С. М., Кільченко, А. В., & Новицька, Т. Л. (2024). Відкриті освітньо-наукові інформаційні системи як інструмент моніторингу електронних наукових фахових видань. *Вісник Малої академії наук України*, 3(31), 21–33. DOI: <http://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31-03>
- Кільченко, А. В., Лабжинський, Ю. А., & Шиненко, М. А. (2020, 07 лют.). Зміст спецкурсу «Використання сервісів системи Google Analytics в галузі педагогічних наук» для наукових і науково-педагогічних працівників. У О. П. Пінчук, Н. В. Яськова, В. В. Коваленко (Ред.), *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України* (с. 62–68). ЖДУ ім. І. Франка <https://lib.iitta.gov.ua/720732/>
- Новицька, Т. Л., Іванова, С. М., Кільченко, А. В., & Шиненко, М. А. (2024). Моніторинг електронних наукових фахових видань з використанням інформаційно-цифрових систем відкритого доступу. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(7), 69–78. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-010>
- Новицька Т. Л., Іванова С. М., & Кільченко А. В. (2025). Відкриті освітньо-наукові інформаційні системи як засіб моніторингу вебсайту наукової установи, *Освіта, Інноватика. Практика*, 13(5), 27–35. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-00>
- Ткаченко, В. А., Кільченко, А. В., & Лабжинський, Ю. А. (2026). Моніторинг використання вебресурсу «Електронне наукове фахове видання «Інформаційні технології і засоби навчання»» за допомогою Google Analytics: звіт за 2025 рік (19 с.) *ІЦО НАПН України*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748250>
- Франчук, Н. П., Новицька, Т. Л., Чижмотря, О. В., & Шимон, О. М. (2024). Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників з використанням інформаційної системи Google Analytics 4. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 23(30), 93–108. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23\(30\).09](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23(30).09)
- Ярошенко, Т. (2021). Відкритий доступ, відкрита наука, відкриті дані: як це було і куди йдемо: (до 20-ліття Будапештської ініціативи Відкритого доступу), *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*, 8, 10–26. <https://doi.org/10.31866/2616-7654.8.2021.247582>

- Ярошенко, Т., & Чуканова, С. (2025). Принципи FAIR у науці: формування компетенцій для належного управління даними досліджень. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*, 8(1), 223–248. <https://doi.org/10.31866/2617-796X.8.1.2025.335555>
- Bertelli, A., Acciai, M. & Rossi, G. (2025). The European Open Science Cloud as a common good Potentials and limitations of this endeavour [version 2; peer review: 3 approved]. *Open Res Europe*. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.19170.2>
- Clark, J. (2024, October, 11). Key events and conversions in GA4: Your quick start guide. Wix. *SEO Hub*. <https://surl.li/mqwdca>
- Cox, A. M., Kennan, M. A., Lyon, L., Pinfield, S. (2017). Developments in research data management in academic libraries: Towards an understanding of research data service maturity. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. 68(9), 2182–2200. <https://doi.org/10.1002/asi.23781>
- Demchenko, Y., Stoy, L., Engelhardt, C., & Gaillard, V. (2021). D7.3 FAIR Competence Framework for Higher Education (Data Stewardship Professional Competence Framework). *Zenodo*, 1–75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5361917>
- Garcia, L., Batut, B., Burke, M. L., Kuzak, M., Psomopoulos, F., Arcila, R., Attwood, T. K., Beard, T. K. N., Carvalho-Silva, D., Dimopoulos, A. C., del Angel, V. D., Dumontier, M., Gurwitz, K. T., Krause, R., McQuilton, P., Pera, L. L., Morgan, S. L., Rauste, P., Via, A., & Kahlem, P. (2020). Ten simple rules for making training materials FAIR. *PLoS Comput & Biol*, 16(5): e1007854. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1007854>
- Gómez, F. A., & Bernal, I. (2023). FAIR EVA: Bringing institutional multidisciplinary repositories into the FAIR picture. *Sci Data*, 10(764). <https://doi.org/10.1038/s41597-023-02652-8>
- GO FAIR (2017). *FAIR Principles*. <https://www.go-fair.org/fair-principles/>
- Gregory, K., Groth, P., Scharnhorst, A., & Wyatt, S. (2019). Lost or found? Discovering data needed for research. *Harvard Data Science Review*, 1(2). <https://doi.org/10.1162/99608f92.e38165eb>
- Hoebelheinrich, N. J., Biernacka, K., Brazas, M., Castro, L. J., Fiore, N., Hellström, M., Lazzeri, E., Leenarts, E., Martinez Lavanchy, P. M., Newbold, E., Nurnberger, A., Plomp, E., Vaira, L., van Gelder, C. W. G., & Whyte, A. (2022). Recommendations for a minimal metadata set to aid harmonised discovery of learning resources. *Research Data Alliance*. <https://doi.org/10.15497/RDA00073>
- Logan, J. A. R., Hart, S. A., & Schatschneider, C. (2021). Data Sharing in Education Science. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211006475>
- Mons, B. (2018). Data Stewardship For Open Science: Implementing FAIR principles, *Chapman and Hall/CRC*. <https://surl.li/tqphzj>
- Neumann, J. (2022). FAIR Data Infrastructure. In *Advances in Biochemical Engineering/Biotechnology, Springer Science and Business Media Deutschland GmbH*, 182, 195–207. https://doi.org/10.1007/10_2021_193
- Priess-Buchheit, J., Hermeking, N., & Möbius, T. W. D. (2025). Training to Act FAIR: A Pre-Post Study on Teaching FAIR Guiding Principles to (Future) Researchers in Higher Education. *Journal of Academic Ethics*, 23(3), 849–865. <https://doi.org/10.1007/s10805-024-09547-2>
- Provost, L., Bezuidenhout, L., Venkataraman, S., van der Lek, I., van Gelder, C., Kuchma, I., Leenarts, E., Azevedo, F., Brvar, I. V., Paladin, L., Clare, H., & Braukmann, R. (2024). Towards FAIRification of learning resources and catalogues – lessons learnt from research communities. *Frontiers in Education*, 9, 1390444. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1390444>
- Shanahan, H., Hoebelheinrich, N., & Whyte, A. (2021). Progress toward a comprehensive teaching approach to the FAIR data principles. *Patterns*, 2(10), 100324. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2021.100324>

- Wilkinson, M. D., Dumontier, M., Aalbersberg, I. J., Appleton, G., Axton, M., & Baak, A. (2016). The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. *Scientific Data*, 3, 160018. <https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18>

REFERENCES

- Ivanova, S. M., Vakalyuk, T. A., Kilchenko, A. V., & Novytska, T. L. (2022). Methods for using Google Analytics as a tool for monitoring and improving the effectiveness of educational web resources. *Innovative Pedagogy: A Scientific Journal*, 1(49), 171–176. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.35> [in Ukrainian].
- Inanova, S. M., Kilchenko, A. V., & Novytska, T. L. (2024). Open educational and scientific information systems as a tool for monitoring electronic scientific journals. *Bulletin of the Junior Academy of Sciences of Ukraine*, 3(31), 21–33. DOI: <http://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31-03> [in Ukrainian].
- Kilchenko, A. V., Labzhynskyi, Y. A., & Shinenko, M. A. (February 7, 2020). Syllabus for the special course «Using Google Analytics Services in the Field of Pedagogical Sciences» for researchers and academic staff. In O. P. Pinchuk, N. V. Yaskova, & V. V. Kovalenko (Eds.), *Annual Scientific Conference of the Institute of Information Technologies and Learning Tools of the NAES of Ukraine* (c. 62–68). Franko State University. <https://lib.iitta.gov.ua/720732/> [in Ukrainian].
- Novitska, T. L., Ivanova, S. M., Kilchenko, A. V., & Shinenko, M. A. (2024). Monitoring of electronic scientific journals using open-access information and digital systems. *Education. Innovation. Practice*, 12(7), 69–78. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-010> [in Ukrainian].
- Novitska, T. L., Ivanova, S. M., & Kilchenko, A. V. (2025). Open educational and scientific information systems as a tool for monitoring the website of a scientific institution, *Education, Innovation. Practice*, 13(5), 27–35. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-00> [in Ukrainian].
- Tkachenko, V. A., Kilchenko, A. V., & Labzhynskyi, Y. A. (2026). Monitoring the usage of the website «Electronic Scientific Journal «Information Technologies and Learning Tools»» using Google Analytics: 2025 Report (19 p.). IDE NAES of Ukraine. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748250> [in Ukrainian].
- Franchuk, N. P., Novytska, T. L., Chyzhmotria, O. V., & Shymon, O. M. (2024). Development of Digital Competence Among Research and Teaching Staff Using the Google Analytics 4 Information System. *Scientific Journal of the Mykhailo Dragomanov National Pedagogical University. Series 2. Computer-Based Learning Systems*, 23(30), 93–108. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23\(30\).09](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23(30).09) [in Ukrainian].
- Yaroshenko, T. (2021). Open Access, Open Science, Open Data: How It Was and Where We Are Headed: (On the 20th Anniversary of the Budapest Open Access Initiative), *Ukrainian Journal of Library and Information Science*, 8, 10–26. <https://doi.org/10.31866/2616-7654.8.2021.247582> [in Ukrainian].
- Yaroshenko, T., & Chukanova, S. (2025). The FAIR Principles in Science: Developing Competencies for Effective Research Data Management. Digital Platform: *Information Technologies in the Sociocultural Sphere*, 8(1), 223–248. <https://doi.org/10.31866/2617-796X.8.1.2025.335555> [in Ukrainian].
- Bertelli, A., Acciai, M. & Rossi, G. (2025). The European Open Science Cloud as a common good Potentials and limitations of this endeavour [version 2; peer review: 3 approved]. *Open Res Europe*. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.19170.2>
- Clark, J. (2024, October, 11). Key events and conversions in GA4: Your quick start guide. Wix. *SEO Hub*. <https://surl.li/mqwdca>
- Cox, A. M., Kennan, M. A., Lyon, L., Pinfield, S. (2017). Developments in research data management in academic libraries: Towards an understanding of research data service

- maturity. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. 68(9), 2182–2200. <https://doi.org/10.1002/asi.23781>
- Demchenko, Y., Stoy, L., Engelhardt, C., & Gaillard, V. (2021). D7.3 FAIR Competence Framework for Higher Education (Data Stewardship Professional Competence Framework). *Zenodo*, 1–75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5361917>
- Garcia, L., Batut, B., Burke, M. L., Kuzak, M., Psomopoulos, F., Arcila, R., Attwood, T. K., Beard, T. K. N., Carvalho-Silva, D., Dimopoulos, A. C., del Angel, V. D., Dumontier, M., Gurwitz, K. T., Krause, R., McQuilton, P., Pera, L. L., Morgan, S. L., Rauste, P., Via, A., & Kahlem, P. (2020). Ten simple rules for making training materials FAIR. *PLoS Comput & Biol*, 16(5): e1007854. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1007854>
- Gómez, F. A., & Bernal, I. (2023). FAIR EVA: Bringing institutional multidisciplinary repositories into the FAIR picture. *Sci Data*, 10(764). <https://doi.org/10.1038/s41597-023-02652-8>
- GO FAIR (2017). *FAIR Principles*. <https://www.go-fair.org/fair-principles/>
- Gregory, K., Groth, P., Scharnhorst, A., & Wyatt, S. (2019). Lost or found? Discovering data needed for research. *Harvard Data Science Review*, 1(2). <https://doi.org/10.1162/99608f92.e38165eb>
- Hoebelheinrich, N. J., Biernacka, K., Brazas, M., Castro, L. J., Fiore, N., Hellström, M., Lazzeri, E., Leenarts, E., Martinez Lavanchy, P. M., Newbold, E., Nurnberger, A., Plomp, E., Vaira, L., van Gelder, C. W. G., & Whyte, A. (2022). Recommendations for a minimal metadata set to aid harmonised discovery of learning resources. *Research Data Alliance*. <https://doi.org/10.15497/RDA00073>
- Logan, J. A. R., Hart, S. A., & Schatschneider, C. (2021). Data Sharing in Education Science. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211006475>
- Mons, B. (2018). Data Stewardship For Open Science: Implementing FAIR principles, *Chapman and Hall/CRC*. <https://surl.it/tqphzj>
- Neumann, J. (2022). FAIR Data Infrastructure. In *Advances in Biochemical Engineering/Biotechnology, Springer Science and Business Media Deutschland GmbH*, 182, 195–207. https://doi.org/10.1007/10_2021_193
- Priess-Buchheit, J., Hermeking, N., & Möbius, T. W. D. (2025). Training to Act FAIR: A Pre-Post Study on Teaching FAIR Guiding Principles to (Future) Researchers in Higher Education. *Journal of Academic Ethics*, 23(3), 849–865. <https://doi.org/10.1007/s10805-024-09547-2>
- Provost, L., Bezuidenhout, L., Venkataraman, S., van der Lek, I., van Gelder, C., Kuchma, I., Leenarts, E., Azevedo, F., Brvar, I. V., Paladin, L., Clare, H., & Braukmann, R. (2024). Towards FAIRification of learning resources and catalogues – lessons learnt from research communities. *Frontiers in Education*, 9, 1390444. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1390444>
- Shanahan, H., Hoebelheinrich, N., & Whyte, A. (2021). Progress toward a comprehensive teaching approach to the FAIR data principles. *Patterns*, 2(10), 100324. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2021.100324>
- Wilkinson, M. D., Dumontier, M., Aalbersberg, I. J., Appleton, G., Axton, M., & Baak, A. (2016). The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. *Scientific Data*, 3, 160018. <https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18>

Tetiana Novytska

Researcher of the Department of Open Educational
and Scientific Information Systems,
Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0003-2591-5218

e-mail: novitska@iitlt.gov.ua

Svitlana Ivanova

PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Open Education and Scientific Information Systems,
Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-3613-9202
e-mail: iv-svetlana@iitlt.gov.ua

Alla Kilchenko

Researcher of the Department of Open Educational and Scientific Information Systems,
Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0003-2699-1722
e-mail: kilchenko@iitlt.gov.ua

Yuri Labzhinsky

Researcher of the Department of Open Educational and Scientific Information Systems,
Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-5440-0099
e-mail: lua@iitlt.gov.ua

GOOGLE ANALYTICS 4 AS A TOOL FOR MONITORING FAIR DATA OF PROFESSIONAL PUBLICATIONS IN THE FIELD OF EDUCATIONAL SCIENCES

Abstract. *The digitization of science and the adoption of open science principles highlight the need for effective scientific data management. The international FAIR standards – which emphasize findability, accessibility, interoperability, and reusability of data – have become essential to modern scientific communication. However, their application to the websites of scientific journals, which serve as the primary infrastructure for knowledge dissemination, remains under-researched. This is particularly true for tools to monitor FAIR compliance, especially those utilizing modern web analytics systems. The purpose of this article is to analyze the monitoring of FAIR data from scientific journals in the field of educational sciences using the web analytics tool Google Analytics 4. The study involves an analysis of the scientific literature and employs a systematic approach to FAIR assessment, web analytics methods, and information system modeling. The empirical basis consists of Google Analytics 4 statistical reports on the scientific journal «Information Technologies and Learning Tools» for 2025.*

The key Google Analytics 4 metrics that correlate with each of the four FAIR principles have been identified. A methodological framework for monitoring has been proposed, encompassing the stages of integration, data collection, interpretation, and managerial decision-making. Based on an analysis of data from the journal «Information Technologies and Learning Tools», it has been demonstrated that indicators of traffic sources, engagement time, technical compatibility, and repeat visits allow for an assessment of a publication's FAIR compliance level. The developed methodology can be used by the editorial boards of scientific journals to self-assess the compliance of their web resources with FAIR principles, justify necessary technical changes, and increase the transparency and openness of scientific data.

Keywords: Google Analytics 4, FAIR data, FAIR principles, scientific journals, monitoring, the field of educational sciences, web analytics, Open Science.

Матеріал надійшов до редакції: 08.04.2026 | Прийнято до друку: 20.04.2026 | Опубліковано: 00.00.2026

Ніна Петренко

молодший науковий співробітник

Національного науково-природничого музею НАН України,

м. Васильків, Україна

ORCID: 0009-0007-3026-8840

Scopus-Author ID: 57211118129

e-mail: pedro261285@gmail.com

Євгенія Улюра

кандидат біологічних наук,

старший науковий співробітник

Національного науково-природничого

музею НАН України,

м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-2439-4134

Scopus-Author ID: 57200625744

e-mail: ulyura@ukr.net

ЕМОЦІЙНО-ІНТЕРАКТИВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОГО СПРИЙНЯТТЯ МУЗЕЙНОЇ ЕКСПОЗИЦІЇ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ТА СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

***Анотація.** У статті проаналізовано особливості сприйняття музейної експозиції дітьми молодшого та середнього шкільного віку в контексті сучасних підходів музейної педагогіки та комунікації. Дослідження ґрунтується на матеріалах природничих експозицій, зокрема відділу зоології Національного науково-природничого музею НАН України, та спрямоване на виявлення чинників, що впливають на ефективність засвоєння музейної інформації дітьми. Основну увагу приділено ролі емоційного залучення та інтерактивної взаємодії як ключових компонентів формування цілісного музейного досвіду. У роботі розглянуто контекстуальну модель навчання Дж. Фолка та Л. Діркінг як теоретичну основу аналізу музейного досвіду, що формується на перетині особистісного, соціокультурного та фізичного контекстів. Показано, що для дитячої аудиторії ці контексти взаємодіють особливо інтенсивно, зумовлюючи потребу в адаптації способів подання наукового матеріалу відповідно до вікових когнітивних, емоційних і соціальних особливостей. Наголошено, що сприйняття музейної інформації дітьми не обмежується пізнавальним компонентом, а формується як багатовимірний досвід, у якому важливу роль відіграють емоційні реакції, соціальна взаємодія та діяльнісна участь. Проаналізовано*

значення діалогічної комунікації, ігрових і проблемно-пошукових елементів, інтерактивних середовищ і наративних практик у роботі з дітьми молодшого та середнього шкільного віку. Обґрунтовано, що емоційно-інтерактивна комунікація сприяє зниженню психологічних бар'єрів перед складним науковим змістом, активізує пізнавальну діяльність і формує позитивне ставлення до музею як простору пізнання. Узагальнено власний практичний досвід застосування зазначених підходів під час проведення інтерактивних програм і оглядових екскурсій, що підтверджує їхню ефективність у роботі з дітьми різного шкільного віку. Зроблено висновок, що емоційно-інтерактивна комунікація є необхідною умовою ефективного сприйняття природничих експозицій дітьми, оскільки враховує поєднання емоційної реактивності, наративного мислення та потреби в діяльній взаємодії.

Ключові слова: музейна педагогіка, природничі експозиції, емоційне залучення, інтерактивна взаємодія, контекстуальна модель.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Музей у сучасному суспільстві перестає бути виключно сховищем колекційних предметів і дедалі більше виконує функцію комунікативного простору, у якому формується особистісний досвід відвідувача. Зміни у музейній парадигмі спрямовані на створення середовища взаємодії між людиною і предметом культури або природи, де головну роль відіграють емоційні, когнітивні та соціальні процеси, на що звертає увагу низка авторів (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 2000).

Особливої уваги заслуговує дитяча аудиторія, адже для дитини музей – це не лише джерело знань, а й середовище первинного пізнавального досвіду, що впливає на формування інтересу до науки, живої природи та світу в цілому (Falk & Dierking, 2016). Ефективність сприйняття експозицій дітьми визначається не лише змістом представлених об'єктів, а передусім характером комунікації між дитиною, простором і екскурсоводом.

Для природничих музеїв, зокрема таких, як Національний науково-природничий музей НАН України, питання емоційно-інтерактивної взаємодії набуває особливої значущості. Природничі експозиції мають значний освітній потенціал, проте їх сприйняття дітьми часто обмежене складністю наукового змісту, великою кількістю об'єктів і статичністю демонстрації. Це вимагає

пошуку комунікативних стратегій, здатних активізувати емоційне та пізнавальне залучення дітей.

Актуальність теми зумовлена також необхідністю переосмислення ролі екскурсовода не як джерела інформації, а як медіатора між дитиною та науковим змістом експозиції (Hein, 1998; Ключко, 2019). Важливо дослідити, які саме елементи емоційно-інтерактивної комунікації сприяють формуванню цілісного музейного досвіду й позитивного ставлення до науки серед дітей молодшого та середнього шкільного віку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика сприйняття музейної експозиції дитячою аудиторією розглядається в межах музейної педагогіки, теорії неформальної освіти, психології навчання та досліджень музейної комунікації. Значний внесок у формування сучасних підходів до музейного навчання зробили Дж. Г. Гейн та Е. Хупер-Грінгіл, які обґрунтували конструктивістське розуміння музейного досвіду та наголосили на активній ролі відвідувача у процесі інтерпретації експозиційного змісту (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 2000).

Важливе місце у вивченні механізмів засвоєння музейної інформації посідає контекстуальна модель навчання, запропонована Джоном Г. Фальком та Лінн Д. Діркінг (2016), відповідно до якої музейний досвід формується на перетині особистісного, соціального та фізичного контекстів. У межах цієї моделі окрема увага приділяється дитячій аудиторії, для якої процес пізнання тісно пов'язаний з емоційною реактивністю, соціальною взаємодією та середовищними чинниками (Falk & Dierking, 2016).

Психологічні аспекти пізнавальної активності та роль емоцій у процесі музейного навчання аналізували Д. Гем і С. Бітгуд, які довели, що рівень емоційної залученості безпосередньо впливає на увагу, інтерес і довготривале запам'ятовування музейного матеріалу (Ham, 1983; Bitgood, 2016). Значення інтерактивної взаємодії та соціального діалогу в музеї розкрито у працях, присвячених груповому навчанню та спільному конструюванню знань, зокрема

в дослідженнях, де підкреслюється роль запитань, обговорень і проблемних завдань у роботі з дітьми (Anderson et al., 2002; Andre et al., 2017).

Окремий напрям становлять дослідження наративних практик у музейній комунікації, які засвідчують, що “storytelling” сприяє утриманню уваги, активізації уяви та підвищенню емоційної залученості дитячої аудиторії (Carter, 2018). У вітчизняній науковій літературі проблеми музейної педагогіки та дитячого сприйняття експозицій розглядаються переважно в контексті загальних освітніх функцій музею та адаптації експозицій до вікових особливостей відвідувачів (Караманов, 2014; Харченко, 2020).

Водночас у наявних дослідженнях емоційно-інтерактивна комунікація рідко аналізується як цілісна модель взаємодії між дитиною, екскурсоводом і простором природничої експозиції. Таким чином, питання комплексного впливу емоційного залучення, діалогічності та інтерактивності на сприйняття природничих експозицій дітьми молодшого та середнього шкільного віку залишається недостатньо висвітленим і потребує подальшого наукового осмислення.

Метою статті є аналіз ролі емоційно-інтерактивної комунікації у процесі сприйняття природничої музейної експозиції дітьми молодшого та середнього шкільного віку на прикладі експозицій відділу зоології Національного науково-природничого музею НАН України.

Для досягнення поставленої мети у статті передбачено розв’язання таких **завдань**:

- проаналізувати теоретичні підходи до вивчення музейного навчання та комунікації з дитячою аудиторією в контексті музейної педагогіки;
- охарактеризувати основні положення контекстуальної моделі навчання як методологічної основи аналізу музейного досвіду дітей;
- визначити вікові когнітивні, емоційні та соціальні особливості сприйняття музейної експозиції дітьми молодшого та середнього шкільного віку;

- проаналізувати роль емоційного залучення, діалогічності та інтерактивної взаємодії у формуванні пізнавального інтересу та ефективного засвоєння музейної інформації;

- узагальнити практичний досвід застосування емоційно-інтерактивних комунікаційних стратегій у роботі з дитячою аудиторією у природничому музеї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з провідних теоретичних моделей для розуміння досвіду відвідувань музею є «контекстуальна модель навчання» (Contextual Model of Learning), запропонована Джоном Г. Фальком та Лінн Д. Діркінг (2016), згідно з якою музейний досвід формується на перетині трьох контекстів: особистісного (попередня підготовка, мотивація, попередній досвід), соціального (відвідувачі, група, взаємодія) та фізичного (середовище, експонати, дизайн простору).

Контекстуальна модель навчання розглядає музейний досвід як взаємодію трьох тісно пов'язаних між собою складових: особистісного, соціокультурного та фізичного контекстів. Особистісний контекст охоплює попередній життєвий і музейний досвід відвідувача, рівень його знань і компетенцій, інтереси, установки, очікування та вікові особливості. Саме ці чинники визначають, які смисли людина шукає під час відвідування музею, як інтерпретує експонати, які ресурси приносить із собою та які елементи експозиції вважає цінними або значущими.

Соціокультурний контекст включає культурне походження та середовище, у якому формується відвідувач, а також соціальні норми, цінності та уявлення про роль музею, поширені в певній спільноті. Він охоплює і ті культурні смисли, що закладені в сам музей через відбір, презентацію та інтерпретацію колекцій. Крім того, сюди входять соціальні взаємодії під час візиту – спілкування з родичами чи друзями, присутність інших відвідувачів, контакти з персоналом музею. Усе це впливає на те, наскільки комфортним, зрозумілим чи близьким стає музейний простір для конкретної людини та яким буде процес осмислення побаченого.

Фізичний контекст охоплює матеріальне середовище музею – архітектуру будівлі, організацію простору й способи навігації, атмосферу, що формується завдяки освітленню, кольорам, звуковому фону чи запахам, а також розташування й характер експонатів і артефактів. Важливу роль відіграють умови пересування, доступність для різних категорій відвідувачів і чинники, що впливають на темп огляду, втому чи зосередженість. До фізичного виміру належить і оточення поза музеєм – медіапростір, книги чи інтернет-ресурси, які формують попередні уявлення про установу (Falk & Dierking, 2016).

Ці три контексти взаємодіють між собою впродовж часу, створюючи унікальну траєкторію досвіду, яка не повторюється у різних відвідувачів. Час у цій моделі виступає додатковим виміром: музейний досвід не обмежується одним візитом, а формується довготривалими подіями життя, зміною соціальних обставин і розвитком самого музею. Оскільки відвідувачі керують власним маршрутом, ритмом руху та вибором об'єктів уваги, повністю контролювати їхній досвід неможливо. Контекстуальна модель наголошує на тому, що музейні практики слід розглядати як складний і динамічний процес, у якому поєднуються індивідуальні смисли, культурні впливи та особливості матеріального середовища.

Діти, як особлива група музейних відвідувачів, входять у музейний простір із притаманними їм когнітивними, емоційними та соціальними особливостями. Дитина, яка потрапляє до музею, має право на власне бачення й інтерпретацію того, що її оточує (Караманов, 2014), а тому музейна комунікація повинна враховувати характерні для віку способи пізнання. Учні молодшої та середньої школи сприймають інформацію передусім через конкретні образи, емоції та активну взаємодію, а не через абстрактні пояснення. У музейних умовах це означає, що експозиція має бути доступною для дитячого рівня сприйняття, а супровід – зорієнтованим на залучення та діяльність.

Дослідження показують, що діти значно краще реагують на запитання, проблемні ситуації та завдання, які спонукають до участі, ніж на монологічний

виклад (Anderson, et. al., 2002). Активний діалог – із дорослим, педагогом чи ровесниками – підсилює інтерес, оскільки діти не просто отримують знання, а конструюють його через власні припущення, відповіді та обговорення. Соціальна взаємодія в цьому процесі виступає важливим чинником, адже спільне обговорення та проговорювання матеріалу поглиблює розуміння (Andre et. al., 2017).

У наших дослідженнях основну увагу було приділено взаємодії дітей із дорослими наставниками та технологічними засобами, що супроводжувалася практичними завданнями та різними формами контекстної підтримки (scaffolding), які сприяли процесу пізнання. Узагальнення результатів засвідчило, що такі стратегії реалізуються в різних типах інтерактивності, які охоплюють взаємодію дитини з дорослими або однолітками, з технологіями, із просторовими елементами середовища, а також їхні поєднання. Сукупно ці форми демонструють багатовимірний характер дитячого навчання, що виникає завдяки поєднанню соціальних, технологічних та середовищних чинників і спирається на цілеспрямований скаффолдинг (Andre et. al., 2017). Одним із дієвих засобів залучення є наративні практики (storytelling), які допомагають утримати увагу, стимулюють емоційну залученість і сприяють розвитку розумової активності (Carter, 2018).

Таким чином, дитяче сприйняття експозиції формується синтезом емоційної реакції, соціальної взаємодії та активного пізнавального залучення. Саме тому емоційно-інтерактивна комунікація є ключовою умовою ефективного навчального досвіду в музеї, яку ми активно застосовуємо у своїй практиці не тільки під час проведення інтерактивних програм, а й при проведенні більш консервативних за змістом оглядових екскурсій.

Емоційно-інтерактивна комунікація – це модель взаємодії між музеєм і відвідувачами, у якій засвоєння змісту ґрунтується на поєднанні емоційного відгуку, когнітивної активності та участі у діяльності. У роботі з дітьми ця модель виявляється особливо ефективною, оскільки враховує природну потребу здобувачів освіти початкової та середньої шкіл у яскравих образах,

переживаннях, руховій активності та можливості висловити власне розуміння об'єктів під час взаємодії з експозицією. Її мета – перетворити огляд експонатів із пасивного сприймання на особистісний досвід, що має емоційний та сюжетний вимір, а також передбачає участь у процесі пізнання.

Емоційна залученість є визначальною умовою того, наскільки глибоко дитина сприймає музейний матеріал. Дослідження когнітивної психології доводять, що позитивний емоційний фон підсилює увагу, полегшує формування асоціацій та сприяє довготривалому запам'ятовуванню. У музейному просторі емоції виконують функцію «входу» у матеріал: вони зменшують страх перед складною науковою інформацією, відкривають можливість для співпереживання та утворюють особистісний зв'язок зі змістом експозиції. Для дітей це особливо значуще, оскільки в силу їхніх вікових особливостей пізнавальні процеси тісно переплетені з емоційними.

У контексті дитячих екскурсій в музеях можна виокремити кілька важливих комунікаційних прийомів, які базуються на теоретичних засадах і підтверджуються власним практичним досвідом.

Одним із ключових підходів, що формує сучасну музейну комунікацію з дітьми, є наратив, який передбачає подання експонатів не лише як матеріальних об'єктів, а як елементів цілісної історії, що активізує уяву й створює сюжетну логіку для глибшого занурення в матеріал. Для дітей молодшого та середнього віку це критично важливо, оскільки сюжетна форма є природною для їхнього способу мислення, що полегшує запам'ятовування та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а «історія» активізує уяву та дозволяє «входити» у світ експозиції. Механізм дії наративу: сюжет → емоційний інтерес → концентрація уваги → глибше пізнання.

У структурі музейної комунікації важливе місце посідає емоційне залучення, що спирається на використання гумору, іронії, несподіваних фактів та метафор, які формують позитивну емоційну установку, знижують психологічний бар'єр перед науковим змістом і водночас підсилюють інтерес

та увагу дітей. Таким чином ці методи емоційного залучення допомагають сформувати довірливу атмосферу між екскурсоводом і групою а також «олюднити» наукові факти, роблячи їх ближчими та зрозумілішими. Механізм дії: позитивна емоція → зниження напруги → підвищення відкритості до знань.

Діалогічність у музейній комунікації передбачає активне залучення дитини через постановку запитань, заохочення до висловлення власних міркувань, порівняння та отримання зворотного зв'язку. Наприклад: «Уявіть, що ми з вами дослідники Атлантичного океану. Перед нами поставлено завдання виміряти температуру тіла різних екологічних груп риб. Як, на вашу думку, ми повинні діяти?». Такий підхід формує атмосферу співучасті й рівноправної взаємодії, що є особливо важливим для дітей, оскільки підтримує їхню мотивацію, підсилює відчуття причетності та сприяє глибшому осмисленню матеріалу.

Не менш значущим є застосування інтерактивних середовищ, що надають дитині можливість доторкнутися до об'єктів (у межах дозволеного), спостерігати дію, експериментувати, ставити запитання і таким чином перетворювати екскурсію з пасивного перегляду на активне дослідження. З нашої практики – сценарії, побудовані на маніпулятивних діях, самотійному мисленні та проблемних запитаннях, суттєво підвищують ефективність навчального досвіду. До інтерактивних середовищ належать різноманітні тактильні елементи, робота з макетами, квести або міні-завдання з маршрутами а також місця для експериментування чи спостереження.

З нашого досвіду, у дітей молодшого віку більшу емоційну залученість викликають тактильні елементи: звукові панелі у залі «Птахи», що дають змогу самотійно натискати кнопки і чути спів птаха; можливість дослідити шкіру змії або череп морської черепахи тощо.

Для дітей середнього віку більш дієвими є квести та завдання з елементами змагання між особами у групі. Тому більш доцільним у сучасному музейному просторі є розширення інтерактивних програм для дитячої аудиторії та поступова відмова від класичних оглядових екскурсій.

Висновки. У відвідуванні музею діти молодшого та середнього шкільного віку виступають як особлива група аудиторії, чия взаємодія з експозицією визначається специфічними особливостями когнітивного, емоційного та соціального розвитку. На відміну від дорослих, діти сприймають музейний простір через поєднання образного мислення, емоційних реакцій і потреби в діяльнісному компоненті, що робить їхнє залучення більш чутливим до способів подання матеріалу.

У молодшому шкільному віці провідну роль відіграють конкретні образи, яскраві елементи експозиції, доступні наративи та можливість безпосередньої дії (доторкнутися, дослідити, поставити запитання). Для цієї вікової групи характерна висока емоційна чутливість і схильність до ситуативних емоційних реакцій, що робить ефективними такі прийоми, як гумор, метафора, парадоксальність або несподівані факти.

Діти середнього шкільного віку вже здатні до більш тривалого зосередження, оперування простими логічними зв'язками і критичного порівняння інформації. Однак навіть у цьому віці зберігається потреба в діалогічності та активній участі, адже власне висловлення думки та залучення до мікродискусії допомагає їм структурувати матеріал і включати його у власний досвід.

Таким чином, сприйняття музейної експозиції дітьми не є пасивним процесом – воно ґрунтується на поєднанні емоційної реактивності, наративного мислення та потреби в діяльнісній взаємодії, що визначає необхідність застосування відповідних комунікаційних моделей у музейній педагогіці.

Перспективи подальших досліджень у межах окресленої проблематики пов'язані з поглибленим вивченням емоційно-інтерактивної комунікації в музейному середовищі як чинника формування стійкого пізнавального інтересу дітей до природничих наук. Доцільним є подальший аналіз ефективності окремих комунікаційних стратегій і інтерактивних прийомів з урахуванням вікових, індивідуальних і соціокультурних особливостей дитячої аудиторії.

Важливим напрямком подальшої роботи може стати порівняльне вивчення сприйняття експозицій дітьми різних вікових груп у природничих музеях із різними типами експозиційного дизайну та формами освітнього супроводу. Особливої уваги потребує аналіз ролі екскурсовода як медіатора між дитиною та науковим змістом експозиції, а також вивчення можливостей поєднання традиційних екскурсій із сучасними інтерактивними та наративними форматами.

Майбутні дослідження у цьому напрямку сприятимуть удосконаленню музейно-педагогічних практик, розширенню інструментарію роботи з дитячою аудиторією та підвищенню освітнього потенціалу природничих музеїв у системі неформальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Караманов, О. В. (2014). Освітній потенціал музейної педагогіки: діалог, комунікація, творчість. *Вісник Львівської комерційної академії. Серія: Гуманітарні науки*, (12), 242–246. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis.64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vlca_Gum_2014_12_32
- Клочко, Г. В. (2019, 7–8 жовтня). Музейна педагогіка як комплексна наукова дисципліна: досвід на базі Зоологічного музею Національного науково-природничого музею НАН України. У *Природничі музеї в Україні: становлення та перспективи розвитку*, праці наукової конференції, м. Київ, с. 281–284. <https://museumkiev.org/public/museology/museology2019/museology5-2019.pdf>
- Харченко, О. (2020). Теоретичні аспекти культурно-освітньої роботи з відвідувачами різного віку: розвиток музейної психології у музеях художнього профілю. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Музеєзнавство і пам'яткознавство*, 3(1), 21–32. <https://doi.org/10.31866/2617-7943.3.1.2020.205314>
- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *Curator: The Museum Journal*, 45(3), 213–231. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2002.tb00057.x>
- Andre, L., Durksen, T., & Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research*, 20, 47–76. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9222-9>
- Bitgood, S. (2016). *Attention and value: Keys to understanding museum visitors*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315433455>
- Carter, D. (2018). Narrative learning as theory and method in arts and museum education. *Studies in Art Education*, 59(2), 126–144. <https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1442548>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315417851>
- Ham, S. (1983). Cognitive psychology and interpretation: Synthesis and application. *Journal of Interpretation*, 8(1), 11–27. <https://interpat.mx/wp-content/uploads/2020/05/Cognitive-Psychology-and-Interpretation-Synthesis-and-SH1983.pdf>

- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203028322/learning-museum-george-hein>
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. Routledge. <https://pages.ucsd.edu/~bgoldfarb/cogn150s12/reading/hooper-greenhill.pdf>

REFERENCES

- Karamanov, O. V. (2014). Osvitnii potentsial muzeinoi pedahohiky: dialoh, komunikatsiia, tvorchist [Educational Potential of Museum Pedagogy: Dialogue, Communication, Art]. *Visnyk Lvivskoi komertsiiinoi akademii. Serii: Humanitarni nauky*, (12), 242–246. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vlca_Gum_2014_12_32 [in Ukrainian].
- Klochko, H. V. (2019, October 7–8). Muzeina pedahohika yak kompleksna naukova dystsyplina: dosvid na bazi Zoolohichnoho muzeiu Natsionalnoho naukovo-pryrodnychoho muzeiu NAN Ukrainy. In *Pryrodnychi muzei v Ukraini: stanovlennia ta perspektyvy rozvytku, pratsi naukovoii konferentsii*, m. Kyiv, pp. 281–284. <https://museumkiev.org/public/museology/museology2019/museology5-2019.pdf> [in Ukrainian].
- Kharchenko, O. (2020). Teoretychni aspekty kulturno-osvitnoi roboty z vidviduvachamy riznoho viku: rozvytok muzeinoi psykholohii u muzeiakh khudozhnoho profilii [Theoretical Aspects of Cultural and Educational Work with Visitors of Different Age: Museum Psychology Development in Museums of Arts]. *Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Museology and Monumental Studies*, 3(1), 21–32. <https://doi.org/10.31866/2617-7943.3.1.2020.205314> [in Ukrainian].
- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *Curator: The Museum Journal*, 45(3), 213–231. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2002.tb00057.x>
- Andre, L., Durksen, T., & Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research*, 20, 47–76. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9222-9>
- Bitgood, S. (2016). *Attention and value: Keys to understanding museum visitors*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315433455>
- Carter, D. (2018). Narrative learning as theory and method in arts and museum education. *Studies in Art Education*, 59(2), 126–144. <https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1442548>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315417851>
- Ham, S. (1983). Cognitive psychology and interpretation: Synthesis and application. *Journal of Interpretation*, 8(1), 11–27. https://interpat.mx/wp-content/uploads/2020/05/Cognitive-Psychology-and-Interpretation-Synthesis-and_SH1983.pdf
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203028322/learning-museum-george-hein>
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. Routledge. <https://pages.ucsd.edu/~bgoldfarb/cogn150s12/reading/hooper-greenhill.pdf>

Nina Petrenko

Junior Researcher,
National Museum of Natural History, NAS of Ukraine.
Vasylkiv, Ukraine.

ORCID: 0009-0007-3026-8840
Scopus -Author ID: 57211118129
e-mail: pedro261285@gmail.com

Eugenia Ulyura

PhD in Biological Sciences,
Senior Researcher,
National Museum of Natural History, NAS of Ukraine.
Kyiv, Ukraine.

ORCID: 0000-0002-2439-4134
Scopus -Author ID: 57200625744
e-mail: ulyura@ukr.net

EMOTIONAL-INTERACTIVE COMMUNICATION AS A FACTOR IN THE EFFECTIVE PERCEPTION OF MUSEUM EXHIBITIONS BY CHILDREN OF PRIMARY AND MIDDLE SCHOOL AGE

Abstract. *The article analyzes the features of museum exhibition perception by children of primary and middle school age in the context of contemporary approaches to museum pedagogy and communication. The study is based on materials from natural history exhibitions, particularly the Department of Zoology of the National Science and Natural History Museum of the NAS of Ukraine, and aims to identify factors that influence the effectiveness of children's assimilation of museum information. Special attention is given to the role of emotional engagement and interactive interaction as key components in forming a holistic museum experience. The contextual learning model by J. Falk and L. Dierking is considered as the theoretical basis for analyzing the museum experience, formed at the intersection of personal, sociocultural, and physical contexts. It is shown that for a child audience, these contexts interact particularly intensively, creating the need to adapt methods of presenting scientific material to age-specific cognitive, emotional, and social characteristics. It is emphasized that children's perception of museum information is not limited to the cognitive component but is shaped as a multidimensional experience in which emotional reactions, social interaction, and active participation play a significant role. The importance of dialogic communication, play-based and problem-solving elements, interactive environments, and narrative practices in working with children of primary and*

middle school age is analyzed. It is argued that emotional-interactive communication helps reduce psychological barriers to complex scientific content, stimulates cognitive activity, and forms a positive attitude toward the museum as a space of knowledge. The article summarizes the author's practical experience applying these approaches during interactive programs and guided tours, confirming their effectiveness in working with children of different school ages. The conclusion is drawn that emotional-interactive communication is a necessary condition for the effective perception of natural history exhibitions by children, as it considers the combination of emotional responsiveness, narrative thinking, and the need for active engagement.

Keywords: *museum pedagogy, natural history exhibitions, emotional engagement, interactive interaction, contextual model.*

Larysa Pohribna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of Ukrainian Language and Literature,
English Language and Translation,
Institute of Philology and Translation of the Open
International University of Human Development "Ukraine",
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0009-0001-6939-0583
e-mail: lpogrebnaya@meta.ua

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS AN ELEMENT OF NATIONAL- PATRIOTIC UPBRINGING IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

Abstract. *The article is devoted to the issue of environmental education as an element of national-patriotic upbringing in the process of learning English language with the youth of Ukraine.*

It is shown that environmental education and upbringing are important components of the process of forming national patriotism, because love and respect for the nature of the native land affects the formation of conscious citizens and patriots of the Ukrainian independent state. Without studying one's native culture and language, it is impossible to learn a foreign language. The interest in the problem of interaction between cultures has noticeably increased. It is important that people understand the values of their culture and equate them with the values of the cultures of other peoples, and the well-being of this people is essential. During the process of learning English, it is possible to study the nature of the native country and the nature of The United Kingdom. The UK is a country which faced with the environmental problems more than 200 years ago and successfully found the way out of them. Studying these examples Ukrainian students can get information how to help the nature in Ukraine. It definitely helps students to form the pride of being the conscious citizens of Ukraine.

The article indicates that environmental education and upbringing, as elements of the process of forming national patriotism in the process of learning English of the youth of Ukraine, are relatively new material for research, however, the significance of the formation of an ecological worldview of a citizen of Ukraine is difficult to overestimate, because the future of our state cannot be imagined without adequate means and measures of protecting and preserving of the environment. In the process of learning English students can not only read about environmental problems in the United Kingdom, they can compare these problems with those we have in Ukraine. Students can know how they can help the environment studying the examples of British nation.

The conclusion has been made that through the ideas of ecological education and upbringing it is possible to implement a promising and democratic model of the process of formation of national patriotism of the youth of Ukraine while they learn English. The role of the English language, as important tool of the influence in the process of national-patriotism of Ukrainian Youth is shown.

Keywords: *learning English, environmental education and upbringing, the process national-patriotic, upbringing, patriotism.*

Introduction. Today, English is considered a means of communication, mutual understanding and interaction between people, knowledge of other national cultures, and personal development. In this context, the subject ‘English’ occupies a special place and the problem of national-patriotic education in English lessons in primary school is relevant today. The expansion of international relations, the creation of conditions for the entry of Ukrainian education into the world educational space makes a foreign language really in demand by the state, society, and individual. At present, a foreign language is considered a means of communication, mutual understanding and interaction of people, knowledge of other national cultures, and personal development. In the process of learning English students can learn about the nature of The United Kingdom and the English speaking countries, they can read and know information how to solve the environmental problems, they can get ready to analyze the environmental situation in native land and be ready to act. The lesson of English can be a powerful tool of the process of national-patriotic upbringing, because it helps the students to love and care the nature of the native land.

Analysis of recent research and publications. In Ukraine, there are many scientists who have dealt with issues of environmental education and upbringing and the process of forming national patriotism in the process of learning English in Ukraine. Studies of environmental education were carried out, in particular, by N.A. Pustovit, O.L. Prutsakova, L.D. Rudenko, O.O. Kolonkova. , and the issues of the process of forming national patriotism were developed by V. Yarema, P. Ignatenko, M. Stelmakhovich and others. Didenko L., Ovchinnikova S., Lapchenko V., Bender V., Danyliuk V., Koval V. studied the problems of the national-patriotic upbringing at the English lessons and at the afterschool activities.

However, assessing the level of development of the issues of environmental education and upbringing as components of the process of forming national patriotism of Ukrainian youth in the process of Learning the English language, it is worth pointing out the lack of comprehensive research in this area. The purpose of the article is to study the development of theoretical provisions and practical recommendations for the development of environmental education and upbringing as components of the process of forming national patriotism of Ukrainian youth in the process of learning the English language.

In today's difficult and painful situations of challenges and threats, and at the same time, cardinal changes in politics, economics, and the social sphere, the priority task for society, along with securing its sovereignty and territorial integrity, searching for ways to integrate into the European community, is to define a new education strategy as a multi-component and multi-vector system capable of raising a worthy citizen and ensuring the future development of the Ukrainian state. The most relevant areas of education are civic-patriotic, spiritual-moral, military-patriotic and ecological education as the main components of the process of forming national patriotism of youth, as fundamental, which meet both the urgent requirements of modernity and lay the foundations for the formation of the consciousness of today's generations, who will consider the development of the state as a guarantee of personal development, which is based on the ideas of patriotism, respect for the values of the Ukrainian people, its historical and cultural heritage of traditions, humanism, democracy, freedom, tolerance, moderation, responsibility for nature as for national wealth, readiness to fulfill the duty to protect the independence and territorial integrity of their state. (Concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine, 2022)

The process of forming national patriotism is a purposeful activity aimed at educating citizens in a sense of love for their country, pride in its history, culture and traditions, as well as readiness to defend its interests. This process includes the formation of national consciousness, civic responsibility and active participation in the life of the state. Both processes are aimed at forming in citizens an active civic

position and readiness to defend the interests of their country. Both processes are aimed at forming young people system of values, which includes love for the Motherland, respect for its symbols, history and culture and contribute to the formation of a sense of belonging to a certain nation, community, culture. These processes encourage young people to participate in public life actively, to care about the well-being of society and to be ready to defend the interests of their country. Both processes actively use cultural heritage, traditions and history to form national consciousness and patriotic feelings. But the process of forming national consciousness is a broader process that captures all spheres of education and upbringing, which is able to manifest itself in activities so that young people gain a sense of pride from the awareness of belonging to the Ukrainian nation, develop a sense of responsibility for the fate of the country, an active civic position and respect for the nature of their country, state symbols and an active civic position. National-patriotic education is a system of measures aimed at forming in young people value orientations, beliefs, ideals, based on the awareness of their national identity and attachment to Ukraine. It is important to note that the process of forming national patriotism is long and multifaceted, it should be carried out in the family, school, extracurricular institutions, the media and the entire society as a whole. Environmental education is an important element of national-patriotic education, because love for nature is closely connected with love for the Motherland. The upbringing of ecological culture, responsibility for the state of the environment and a careful attitude towards nature contributes to the formation of a patriotic citizen. Environmental education as an element of the national-patriotic education can help in:

Formation of national consciousness: Love for nature, its preservation and rational use are components of national consciousness. Environmental education helps to realize the value of Ukraine's natural resources, its uniqueness and the need to preserve them for future generations.

Development of responsibility :Careful attitude to nature, participation in measures to protect it, understanding the consequences of human activity for ecosystems forms a sense of responsibility for one's region, one's country.

Connection with folk traditions: Environmental education can be based on folk traditions, customs, and rituals related to nature.

Education of an active civic position: Environmental awareness and responsibility encourage active participation in solving environmental problems, which contributes to the formation of an active citizen-patriot.

Practical aspects: Conducting environmental campaigns, environmental protection measures, and excursions to natural objects.

Materials and Methods

During the conduct of this research, a comprehensive approach was applied, which included the methods of analysis, synthesis, comparison, deduction, systematization and generalization. The analysis method was used for a detailed study of various pieces of literature connected with environmental education and upbringing and national patriotism, the process of learning English language, their functionality and features. Synthesizing the collected information, common attributes of the effective foreign system of forming of national patriotism and Ukrainian system of forming of national patriotism and the possibilities of using the features of the environmental education at the lessons of English. A comparative analysis was conducted to identify the main features of the environmental education and upbringing as effective tools of forming national patriotism especially in the process of learning English language. Deductive approach gave us possibility to identify the importance of the environmental education and upbringing in the process of forming the national patriotism in the process of learning English. This process facilitated the formulation of guiding principles of the environmental education and upbringing in the system of forming national patriotism in the process of learning the English language. A systematic approach was employed to categorize the collected information pertaining to diverse tools of the environmental education and upbringing in the system of forming national patriotism in the process of learning

English. The resultant findings were meticulously organized into process of generalization was undertaken to derive overarching conclusions regarding the significance and efficacy of environmental education and upbringing as component elements of the forming national patriotism in the process of learning English language with Ukrainian youth. These conclusions were drawn from a comprehensive analysis of the accumulated information.

Results.

Environmental education is aimed at fostering love for nature, respect for living beings, understanding their value, developing an emotional attitude towards the nature of one's native land, forming a sensitive attitude towards nature, empathy for plants and animals, and a desire to take care of them. Environmental education helps to encourage an environmentally conscious lifestyle, participation in environmental protection actions, and giving up habits harmful to nature. Therefore, environmental education is an integral part of environmental education, which transforms knowledge into practical actions aimed at preserving the environment. The issue of environmental education and upbringing today is gaining new significance. We believe that environmental education and upbringing, as an element of the process of forming national patriotism of youth, is able to provide the foundation for the realization of the human right to a safe environment in Ukraine. The system of human rights and freedoms under the current legislation of Ukraine includes personal, social, humanitarian, economic, environmental, and civil and political rights and freedoms of man. The process of forming national patriotism of the youth of Ukraine can be viewed through the prism of personal rights and freedoms of man. Such human rights, in their content, are the legal basis for the possibilities of physical, spiritual and intellectual development of a person. So environmental education and upbringing are important elements of the processes of forming national patriotism of Ukrainian youth. Environmental education in English lessons can be successfully integrated into the learning process, contributing to the formation of environmental awareness and language skills of students. Using English to discuss environmental problems, learn vocabulary related to nature, and participate in projects aimed at protecting the

environment makes learning more relevant and motivating. Special attention can be paid by teachers of English to the implementation of environmental education in English language lessons. In oral speech, reading and writing in English languages, environmental education is implemented by enriching the content of the educational material with an environmental component. It is also in the English language course that students can study a significant number of local legends, myths and songs, which mostly reflect the relationship between man and his environment and, as a result, provide an opportunity to get acquainted with the worldview of the indigenous population and emphasize the respectful attitude of local residents towards nature, which creates a good basis for the making the subject full of environmental contents.

Discussion.

Today, the process of forming national patriotism of youth in many countries of the world occupies one of the leading places in the system of national values. Respect and love of young citizens for their own Motherland, language, traditions and culture are integral components of state policy. Thus, in the United States, feelings of patriotism and pride for their own country are instilled from childhood. The leading role in this process is played by the active propaganda of state symbols through the media, culture and educational institutions and organizations - schools, universities, various scout, environmental and youth unions and organizations (Stoika O, Sharodi IO. 2004). Scout troops play an important role in instilling patriotic feelings in the youth of Great Britain. Scouts learn survival skills in nature, protection of nature that contribute to the development of scouting skills and the formation of friendship (Galus & Shaposhnikova, 2006).

The constituent elements of the process of forming national patriotism are environmental education and upbringing, focused on forming in the growing generation a readiness to protect the nature of Ukraine. Environmental education and upbringing have their legal basis in the articles of the Fundamental Law (Averyanov & Batanov, 2003), as well as the Law of Ukraine 'On Environmental Protection' (Law of Ukraine on Environmental Protection, 1991). It should also be said that the Convention on Access to Information, Public Participation in Decision-Making and

Access to Justice in Environmental Matters (Aarhus Convention), ratified by Ukraine, allowed forming a legal basis for the actions of educational institutions and the public in the field of environmental protection. At the same time, there is still no sufficient consistency and structure in the system of environmental education and upbringing. (Yarema, 2022)

As a result of the process of forming national patriotism by means of environmental education and upbringing, a person, citizen or representative of a certain nation or nationality:

- understands and shares the essence of the national idea;
- is a carrier of national culture;
- through his professional activities contributes to the economic, scientific, cultural growth of the Motherland;
- loves and protects the nature of his country;
- participates in environmental protection activities;
- understands the ecology of his native land and is responsible for all types of human life activities, one way or another connected with the knowledge, development, transformation of nature;

When developing environmental activities together with students, it is necessary to give all participants in the process the opportunity to be the organizers of the event, thus increasing their effective perseverance, responsibility for one's own actions in nature (Novolodska, 2002).

In the last decade, interest in the problem of cultural interaction in the conditions of modern Ukraine and the world as a whole has noticeably increased. The problem is divided into two aspects: the search for ‘our own’ in a foreign culture and the determination of the difficulties of understanding in the content of another culture. Depending on how adequately people realize the values of their culture and compare them with the values of the cultures of other peoples, the well-being of a given people is also determined. In this regard, the emergence and development of the cultural approach becomes understandable. In modern methodology, under the

influence of a number of factors, both linguistic and socio-cultural, the concept of 'language teaching' is gradually being replaced by a new concept – 'language and culture teaching', including the culture of interpersonal communication of subjects belonging to different cultures, but interesting to each other in terms of common erudition, life experience, and background knowledge. Interpersonal communication between representatives of different languages and cultures can be realized if the communicators are interested in each other, if they are directed towards the same goal – mutual understanding, mutual enrichment through the means of intercultural communication. (Zahorodnaya, 2014)

Environmental education as an element of the national-patriotic education at English lessons can be achieved through various approaches and methods. Some of them include:

1. Studying the culture and history of the United Kingdom: Students can research prominent people, events, and achievements of the people of the UK. This will help them understand and apply them in the Ukrainian context.

2. Studying national symbols and monuments: Students can research national symbols of countries, such as flags, coats of arms, and national museums. They can also research cultural monuments of nations, such as Big Ben, Stonehenge, and others.

3. Studying national traditions and rituals: Students can research and study the traditions and rituals of their country, as well as British. This includes getting acquainted with folk celebrations, traditional dishes, and other cultural features.

4. Presentations and projects: Students can create presentations and projects that highlight topics of environmental and patriotic significance.

5. Using English to express their environmental thoughts: Students can use English to express their views on the topic of environmental situation in the United Kingdom and in Ukraine and form the feeling of patriotism and pride of their country. They can write a note, perform a monologue, take part in debates, etc.

6. Taking part in the ecological projects the result of which will be awareness about local environmental problems, comparing with those in the United Kingdom and finding the ways of solving those problems.

All of these approaches contribute to the development environmental education as an important element of national-patriotic upbringing at English lessons and help students understand that patriotism is not limited to one country, but can be present in every heart as all the nature of their native country.

Conclusions

The nature of the native land is often a source of inspiration for folk art: legends, songs, and this allows you to integrate the process of forming national patriotism with environmental education and upbringing and the cultural heritage of Ukraine. Environmental education and upbringing, which are based on the study of local history material, help to understand the importance of preserving natural resources for future generations, cultivate a sense of responsibility for the future of the native land and country, the Earth as a whole. Involving students in practical activities in nature, conducting environmental campaigns, observations, research contributes to the activation of cognitive activity, the development of critical thinking and creative abilities, helps to learn to make environmental decisions and actions. The subject "English" occupies a special place. Its uniqueness lies in the fact that in the course of studying a foreign language, students acquire not knowledge of the basics of science, but the ability and skills to use a foreign language as a means of communication, a means of obtaining new useful information. The United Kingdom is a country which manage to build a environmentally safe surrounding though it was not easy. British people came through difficult times but they solved a lot of environmental problems. Scientists of different countries study the experience and try to do the same things. Ukrainian students at the lessons of English are able to read and to study environmental experience of British people too. It helps them to become better citizens of their country. Teaching English in a modern school gives the teacher many opportunities to educate environmental awareness, citizenship and patriotism. This is facilitated by the communicative component of the subject, its

focus on studying the everyday life, customs, traditions and, above all, the language of another people. Without studying one's native culture and language, it is impossible to learn a foreign language. Awareness of universal human values is an integral part of developing a sense of national identity. Studying the life of other countries along with the language, schoolchildren compare the information they receive with the life of their native country. Thanks to such a comparison, they learn to see the successes of their country and its problems, to respect and appreciate the traditions and customs of their people. A sense of national dignity is strengthened when students can freely tell foreign guests about their home, family, country, their region, its history, interesting geographical routes, scientific achievements, works of art, traditions and customs. Studying the environmental problems in English students can feel the pain of nature of other country and transform the environmental problems of Ukraine into ecologically right actions. It means that all the information given at the English lesson will help the students to become better citizens of Ukraine and to form national-patriotic feelings towards their native country.

On a practical level, the study offered a number of actionable recommendations for educators to do the tasks of environmental education as an element of the national-patriotic upbringing at the English lessons:

Using authentic texts and materials:

Articles and essays: Choose texts that highlight Ukrainian culture, history, traditions, prominent personalities and modern achievements of Ukrainian environmental sciences.

Songs and poems: Introduce students to English music and poetry, using them to study the language and discuss patriotic and environmental topics.

Videos and films: Watch documentaries, video interviews with Ukrainian figures, animated films on historical topics, environmental topics discussing their content in English.

News and Publications: Follow current events in Ukraine and the world, discussing them in the context of Ukrainian identity and national interests focusing on environmental issues.

Research on Ukrainian Culture: Students can choose topics for research related to Ukrainian and British environmental problems, prominent personalities, and present their research in English.

Presentations about Ukrainian environment: Students can prepare presentations on various aspects of Ukraine, its history, geography, and current environmental state, using English.

Creating Creative Works. For example, writing essays, poems, songs, creating videos or presentations on the topic of environment and patriotism.

All these aspects are parts of the effective system of forming the feeling of the national patriotism with the help of the environmental education at the English lessons with the Ukrainian Youth.

REFERENCES

- Averyanov, V. B., Batanov, O. V., Baulin, Yu. V., et al. (2003). *Konstytutsiia Ukrainy: Naukovo-praktychnyi komentar* (V. Ya. Tatsii, Yu. P. Bytiak, & Yu. M. Hroshevyi, Eds.). Pravo; In Yure. [in Ukrainian].
- Verkhovna Rada Ukrainy. (1991). *On Environmental Protection: Law of Ukraine (1264-XII)*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1264-12#Text> [in Ukrainian].
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Konstytutsiia Ukrainy* (Ofitsiine vydannia). Parlamentske vydavnytstvo. [in Ukrainian].
- Halus, O. M., & Shaposhnykova, L. M. (2006). *Porivnialna pedahohika*. Vyshcha shkola. [in Ukrainian].
- Diachenko-Bohun, M. M., Onipko, V. V., & Ishchenko, V. I. (2019). *Teoriia i praktyka ekolohichnoi osvity: Navchalnyi posibnyk*. Poltava. [in Ukrainian].
- Zahorodnia, A., & Shevchuk, D. (2014). Aktualnist patriotychnoho vykhovannia molodi. *Nova pedahohichna dumka*, (3), 142–143. [in Ukrainian].
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022, June 6). *Kontseptsiiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy: Nakaz* (№ 527). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text> [in Ukrainian].
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2001, Dezember 20). *Pro kontseptsiiu ekolohichnoi osvity v Ukraini: Rishennia* (№ 13/6-19). [in Ukrainian].
- Novolodska, K. H. (2002). *Metodyka rozvytku ekolohichnoi kultury molodshykh shkoliariv*. Osnova. [in Ukrainian].
- Petrovska, M. (2013). *Ekolohichna kultura: Metodychni rekomendatsii dlia samostiinoi roboty studentiv*. Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. [in Ukrainian].
- Prokopenko, O. O., & Demidova, T. (2005). Ekolohichna osvita v protsesi vyvchennia biolohii. *Ridna shkola*, (3), 72–75. [in Ukrainian].
- Pustovit, N. A., Prutsakova, O. L., Rudenko, L. D., & Kolonkova, O. O. (2008). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv: Naukovo-metodychnyi posibnyk*. Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
- Stoika, O. Ya., & Sharodi, Yu. V. (2004, September 26–28). *Pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv u systemi pedahohichnoi osvity v SSHA* [in Ukrainian]. In *Patriotic education in the US*

schools: Scientific conference, Washington. <http://www.patriotic-education.org/patrioticlinks/>

Yarema, V. V. (2022). Peculiarities of legal support of the main directions of national-patriotic education in Ukraine. *Dnipro Scientific Journal of Public Administration, Psychology, Law*, (5), 101–104. [in Ukrainian].

Лариса Погрібна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української мови і літератури,
англійської мови та перекладу
Інституту філології та перекладу
Відкритого міжнародного університету
розвитку людини «Україна»
м. Київ, Україна
ORCID: 0009-0001-6939-0583
e-mail: lspogrebna@meta.ua

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ЕЛЕМЕНТ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. *Стаття присвячена питанню екологічної освіти як елементу національно-патріотичного виховання в процесі вивчення англійської мови з молоддю України.*

У статті зазначено, що екологічна освіта та виховання, як елементи процесу формування національного патріотизму в процесі вивчення англійської мови молоді України, є відносно новим матеріалом для дослідження, проте значення формування екологічного світогляду громадянина України важко переоцінити, адже майбутнє нашої держави неможливо уявити без належних засобів та заходів захисту та збереження довкілля. У процесі вивчення англійської мови студенти можуть не лише читати про екологічні проблеми у Об'єднаному Королівстві, а й порівнювати ці проблеми з тими, що ми маємо в Україні. Студенти можуть дізнатися, як вони можуть допомогти довкіллю, вивчаючи приклади британської нації.

Зроблено спробу визначити поняття процесу формування національного патріотизму та його зв'язок з національно-патріотичним вихованням.

Зроблено висновок, що через ідеї екологічної освіти та виховання можна реалізувати перспективну та демократичну модель процесу формування національного патріотизму молоді України під час вивчення нею англійської мови. Показано роль англійської мови як важливого інструменту впливу в процесі національно-патріотизму української молоді.

Ключові слова: *вивчення англійської мови, екологічна освіта та виховання, процес національно-патріотичного виховання, патріотизм.*

Леся Прохоренко,
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0001-5037-0550
Researcher ID: O-8044-2016
e-mail: lesya-prohor@ukr.net

В'ячеслав Засенко,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України, почесний директор, радник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0003-0325-4578,
Researcher ID: Y-9259-2019
e-mail: v.v.zasenko@gmail.com

Інна Бобренко,
науковий співробітник відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-9501-5461
Researcher ID: P-7589-2016
e-mail: ivb08@ukr.net

ЦИФРОВІЗАЦІЯ У СИСТЕМІ КОМУНІКАЦІЇ ТА ІМІДЖОТВОРЕННЯ НАУКОВИХ УСТАНОВ

***Анотація.** У статті здійснено комплексний аналіз ролі вебсайту, соціальних мереж і платформ відкритого доступу в системі комунікації та формуванні іміджу сучасної наукової установи. Обґрунтовано, що в умовах цифровізації та зростання суспільного запиту на відкритість і доступність інформації, активна цифрова присутність наукових інституцій є важливим чинником їхньої публічності, репутаційної стійкості та соціальної відповідальності.*

Розкрито функціональне призначення офіційного вебсайту як базового інформаційного ресурсу, що забезпечує системне представлення наукових досліджень, освітніх і науково-методичних матеріалів, результатів експериментальної діяльності та нормативно-правових напрацювань у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Особливу увагу приділено ролі

соціальних мереж, зокрема Facebook і Twitter (X), як ефективних інструментів оперативного поширення інформації щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, розвитку інклюзивних практик, психолого-педагогічної підтримки дітей та їхніх родин, а також популяризації сучасних наукових підходів у галузі спеціальної педагогіки та психології.

Підкреслено значення соціальних мереж як простору для формування професійних спільнот, налагодження діалогу між науковцями, педагогами-практиками, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, представниками органів управління освітою та громадськістю. Проаналізовано значення платформ відкритого доступу (Google Scholar, ResearchGate, ORCID, institutional repositories тощо) у підвищенні доступності та видимості наукових публікацій, розширенні міжнародної співпраці та інтеграції наукової установи у світовий науковий простір. Зазначено, що системне використання цифрових комунікаційних каналів сприяє формуванню позитивного, відкритого та довіроорієнтованого іміджу наукової установи, підвищує впізнаваність її діяльності та забезпечує ефективний зворотний зв'язок із суспільством.

Зроблено висновок, що системне й стратегічно виважене використання вебресурсів, соціальних мереж і платформ відкритого доступу сприяє формуванню позитивного, відкритого та довіроорієнтованого іміджу наукової установи, (виділені фрагменти майже ідентичні, можливо трохи змінити) підвищенню обізнаності суспільства щодо проблем інклюзії та забезпеченню сталого розвитку у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзія, психологія, імідж, цифровізація, наукові дослідження, стратегія.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах цифрової трансформації суспільства цифровізація комунікаційних процесів стає визначальним чинником розвитку та публічної діяльності наукових установ. Швидке поширення інформаційно-комунікаційних технологій, зростання ролі цифрових платформ і соціальних мереж зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до взаємодії науки з суспільством, формування іміджу наукових інституцій та популяризації результатів наукових досліджень. Особливої актуальності ці процеси набувають у період суспільних трансформацій та кризових викликів, коли доступ до достовірної, науково обґрунтованої інформації стає ключовою умовою соціальної стабільності та довіри.

Для наукових установ, діяльність яких спрямована на наукове забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами та розвиток інклюзивних практик, цифровізація є не лише інструментом модернізації комунікації, а й важливим засобом реалізації соціальної місії. Через офіційний вебсайт, соціальні мережі та платформи відкритого доступу установи забезпечують поширення наукових знань, методичних рекомендацій і результатів досліджень серед педагогів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, батьків і широкої громадськості.

Водночас, недостатня систематизація підходів до використання цифрових каналів комунікації, фрагментарність цифрової присутності та відсутність єдиної іміджевої стратегії можуть знижувати ефективність комунікації наукової установи з цільовими аудиторіями. У зв'язку з цим актуальним є наукове осмислення ролі цифровізації у системі комунікації та іміджотворення наукових установ, що зумовлює потребу в аналізі наявних цифрових практик і визначенні перспектив їх подальшого розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика цифровізації комунікаційних процесів і формування іміджу наукових і освітніх установ широко представлена у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема, теоретичні основи маркетингу освітніх послуг та формування іміджу ЗВО та наукових установ викладено у працях Ф. Котлера, К. Фокса, С. Квіта, О. Петренка, В. Ковальчук; питання цифрової трансформації комунікацій освітніх установ висвітлені у дослідженнях таких вчених як Л. Харріс, Д. Роу, М. Савченко, Н. Тарасюк, В. Бондаренко, Р. Кормич, Л. Іванова та ін. У наукових публікаціях розглядаються питання ролі інформаційно-комунікаційних технологій у забезпеченні відкритості науки, розвитку наукової комунікації, популяризації результатів досліджень і зміцненні довіри суспільства до наукових інституцій. Зокрема, у працях українських науковців акцентується увага на значенні цифрових платформ для підвищення ефективності управління інформаційними потоками в закладах освіти та

наукових установах, формуванні їхнього публічного образу та налагодженні зворотного зв'язку з різними цільовими аудиторіями (Гуржій, Радкевич & Пригодій, 2023).

Зарубіжні дослідження зосереджені на вивченні впливу цифрової присутності установ на їхню репутаційну стійкість, конкурентоспроможність і видимість у міжнародному науковому просторі (С. Берн, Т. Оноре, А. Мюррея, Т. Окса, Ф. Скуотто). У працях вчених, присвячених використанню соціальних мереж (Facebook, Twitter/X, YouTube та ін.), доведено їх ефективність як інструментів наукової комунікації, популяризації наукових знань і формування професійних спільнот. Окремий напрям становлять дослідження, що аналізують роль платформ відкритого доступу (Google Scholar, ResearchGate, ORCID, інституційні репозитарії) у підвищенні цитованості наукових публікацій, розширенні міжнародної співпраці та інтеграції наукових установ у глобальний науковий простір (Квіт, 2022).

Разом з тим, аналіз наукових джерел засвідчує, що більшість досліджень мають узагальнений характер і переважно зосереджуються на закладах вищої освіти або наукових організаціях загального профілю. Натомість специфіка цифрової комунікації та іміджотворення наукових установ, діяльність яких спрямована на розвиток спеціальної та інклюзивної освіти, залишається недостатньо висвітленою. Зокрема, потребує поглибленого аналізу роль цифрових ресурсів у поширенні інформації щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, підтримки інклюзивних практик і формування соціально відповідального іміджу спеціалізованих наукових інституцій.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі ролі цифровізації у системі комунікації та іміджотворення сучасних наукових установ, а також у визначенні основних напрямів та інструментів використання цифрових інформаційно-комунікаційних технологій (офіційних вебсайтів, соціальних мереж, платформ відкритого доступу) для підвищення публічності, репутаційної стійкості та ефективної взаємодії наукових інституцій із професійною спільнотою й суспільством.

Методи дослідження. Для вивчення функціонування цифрових комунікаційних каналів використано **метод контент-аналізу** матеріалів офіційних вебсайтів, сторінок у соціальних мережах (Facebook, Twitter/X та ін.), а також інформаційних ресурсів платформ відкритого доступу (Google Scholar, ResearchGate, ORCID, інституційні репозитарії). Це дозволило виявити основні напрями представлення наукової діяльності, особливості подання інформації та специфіку комунікації з різними цільовими аудиторіями. Застосування **порівняльного методу** дало змогу зіставити різні цифрові інструменти за їхнім комунікативним та іміджевим потенціалом, визначити їхні переваги й обмеження у контексті формування позитивного іміджу наукової установи. **Методи опису та інтерпретації результатів** забезпечили цілісне осмислення отриманих даних і формулювання обґрунтованих висновків щодо ефективності цифровізації у комунікаційній діяльності наукових установ.

Виклад основного матеріалу. Цифровізація істотно трансформувала інструментарій маркетингових комунікацій, що застосовується у процесі формування іміджу освітніх установ, зумовивши перехід від одностороннього інформування до інтерактивної, діалогічної взаємодії з цільовими аудиторіями. Водночас спостерігається посилення ролі користувацького контенту та вірусних форм поширення інформації, зростання впливу цифрових спільнот і лідерів думок на імідж і репутацію освітніх інституцій, а також підвищення рівня прозорості їхньої діяльності завдяки використанню цифрових комунікаційних каналів. За цих умов відбувається зміщення акцентів із формального подання інформації на створення емоційно насиченого контенту, орієнтованого на залучення та утримання уваги цільової аудиторії.

У дослідженнях С. Квіта, В. Михеєва, зазначено, що концепція експертного позиціонування наукових установ у цифровому середовищі, заснована на інструментах контент-маркетингу, набуває провідного значення у формуванні їхнього публічного іміджу та репутації. Ключовими напрямками її реалізації є ведення академічних блогів науковців і дослідницьких колективів,

підготовка науково-популярних матеріалів для цифрових медіа, організація освітніх подкастів і вебінарів, проведення відкритих лекцій і фахових дискусій на платформах відкритих знань, а також формування тематичних професійних спільнот навколо пріоритетних наукових і міждисциплінарних досліджень. Такі практики сприяють публічній демонстрації наукової експертизи установи, розширенню кола зацікавлених стейкхолдерів і утвердженню її статусу інтелектуального лідера у відповідній галузі знань (Квіт, 2022).

Попри активний розвиток цифрових комунікацій, ефективні стратегії іміджотворення наукових установ ґрунтуються на омніканальному підході, який передбачає концептуальну узгодженість змісту повідомлень і візуальної ідентичності в усіх комунікаційних каналах, взаємодоповнюваність онлайн- та офлайн-форм взаємодії, безперервність комунікації на різних етапах контакту з аудиторією, а також використання єдиної системи аналітики для оцінювання результативності комунікаційних заходів. Важливим складником такого підходу є інтеграція цифрових інструментів у традиційні формати наукової комунікації, зокрема застосування QR-кодів у друкованих матеріалах, елементів доповненої реальності під час конференцій, семінарів і публічних заходів.

Забезпечення цілісного та довіроорієнтованого іміджу наукової установи в цифровому просторі потребує впровадження комплексної стратегії інформаційної безпеки. Вона має включати систематичний аудит захищеності інформаційних систем, оперативне реагування на потенційні кіберзагрози, розроблення чітких алгоритмів дій у кризових комунікаційних ситуаціях, підвищення рівня цифрової культури та гігієни працівників, постійний моніторинг згадувань установи в інформаційному просторі та своєчасне реагування на негативний контент. Не менш важливим є дотримання етичних стандартів обробки, зберігання та захисту персональних даних, що є необхідною умовою збереження довіри суспільства та партнерів.

За результатами сучасних досліджень, переважна більшість користувачів розпочинає ознайомлення з діяльністю наукової установи саме через цифрові

інформаційні ресурси, насамперед мережу Інтернет (Ф. Карен, Ф. Котлер, Д. Роу, А. Фокс Л. Харріс та ін.). Вчені відмічають зростання ролі цифрового іміджу як важливого чинника публічної впізнаваності та репутаційної стійкості наукових інституцій у сучасному інформаційному просторі.

Офіційний вебсайт наукової установи залишається базовим елементом її цифрової присутності. Водночас сучасний вебресурс уже не обмежується функціями статичного джерела інформації, а трансформується у багатофункціональну комунікаційну платформу, що поєднує адаптивний дизайн для різних типів пристроїв, диференційований контент для різних цільових аудиторій, інтерактивні інструменти взаємодії (віртуальні презентації, онлайн-консультування), мультимедійні матеріали (відеопрезентації, трансляції наукових заходів), а також принципи багатомовності та цифрової інклюзивності (Котлер & Фокс, 2011).

Перспективним напрямом розвитку офіційних сайтів наукових установ є персоналізація користувацького досвіду із застосуванням технологій штучного інтелекту та машинного навчання, що дає змогу адаптувати інформаційне наповнення відповідно до інтересів і потреб конкретних груп користувачів. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності цифрової комунікації та якості взаємодії з різними стейкхолдерами – науковцями, освітянами, фахівцями-практиками, партнерами та представниками громадськості.

У цьому контексті доцільним є аналіз структури офіційного вебсайту наукової установи як показника її відкритості, функціональної повноти та готовності до цифрових трансформацій. Такий аналіз дозволяє виявити напрями подальшого вдосконалення цифрових сервісів, посилення інтеграції комунікаційних інструментів і зростання рівня залучення аудиторії. Отже, архітектура та наповнення офіційного вебсайту наукової установи можуть розглядатися як індикатори її цифрової зрілості та комунікаційної ефективності.

У сучасних умовах цифровізації соціальні мережі посідають провідне місце у системі наукової комунікації, виконуючи функцію оперативного, відкритого та інтерактивного каналу взаємодії наукових установ із суспільством. Як зазначає Т. Титаренко, цифрові комунікаційні платформи суттєво змінюють традиційну модель поширення наукового знання, перетворюючи її з ієрархічної на діалогічну та мережеву. Соціальні мережі (зокрема Facebook, Twitter/X, YouTube, LinkedIn) забезпечують швидке інформування широкої аудиторії про результати досліджень, наукові заходи, освітні ініціативи та експертні позиції науковців (Ковальчук, 2023).

Українські дослідники (В. Кремень, С. Литвинова, О. Савченко, О. Спірін) наголошують, що соціальні мережі сприяють підвищенню публічності та соціальної відповідальності наукових установ. Цілком зрозуміло, що це стосується сфери освіти осіб з особливими освітніми потребами та розвитку інклюзивних практик. Через соціальні платформи наукові інституції отримують можливість не лише інформувати, а й формувати суспільний дискурс, популяризувати науково обґрунтовані підходи, протидіяти поширенню псевдонаукових уявлень та стигматизації вразливих соціальних груп.

Зарубіжні дослідники також підкреслюють зростаючу роль соціальних мереж у науковій комунікації. Зокрема, L. Harris, D. Rowe (2022) розглядають соціальні медіа як ключовий елемент мережевого суспільства, у якому знання поширюється через горизонтальні комунікаційні зв'язки. А. Martin (2006) акцентує увагу на тому, що цифрові платформи сприяють залученню ширшої аудиторії до обговорення наукових проблем, посилюючи взаємодію між наукою та суспільством. Дослідження R. Orji, K. Moffatt (2018) доводять, що соціальні мережі є ефективним інструментом впливу на обізнаність, мотивацію та поведінкові установки користувачів, зокрема у сфері психічного здоров'я та освіти. (Harris & Rowe, 2022; Martin, 2006; Orji & Moffatt, 2018). – можливо, посилання зробити одразу в тексті?

Особливу роль соціальні мережі відіграють у формуванні іміджу наукових установ як відкритих, сучасних і соціально орієнтованих інституцій. За спостереженнями Н. Еллісона та Д. Бойд, постійна присутність організації у соціальних мережах сприяє зростанню довіри, формуванню відчуття спільноти та емоційної залученості аудиторії. Для наукових установ це означає можливість налагодження сталого діалогу з педагогами-практиками, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, батьками дітей з особливими освітніми потребами, представниками органів управління освітою та громадськими організаціями (Петренко, 2023).

У контексті діяльності наукових установ у сфері спеціальної педагогіки і психології соціальні мережі виконують також просвітницьку та адвокаційну функції. Вони слугують каналом поширення інформації про інклюзивну освіту, психолого-педагогічний супровід дітей з ООП, сучасні корекційно-розвивальні технології та результати наукових досліджень. Як підкреслює В. Chen, Т. Bryer (2012), саме через соціальні мережі наука стає «видимою» для суспільства, а наукові знання – доступними та зрозумілими для нефахової аудиторії (Chen & Bryer, 2012).

Таким чином, соціальні мережі постають не лише інструментом оперативної комунікації, а й важливим чинником популяризації наукових результатів, формування позитивного іміджу та посилення суспільної значущості наукових установ. Їх системне й стратегічно виважене використання сприяє інтеграції науки у публічний простір, розширенню соціального впливу наукових інституцій та утвердженню цінностей відкритості, інклюзії та наукової доброчесності.

Варто відзначити, що у сучасному науковому просторі платформи відкритого доступу відіграють ключову роль у забезпеченні міжнародної наукової видимості досліджень та інтеграції наукових установ у глобальну систему знань. Концепція відкритої науки (Open Science), яку активно розвивають Ф. Котлер, К. Фокс (2011), ґрунтується на принципах вільного

доступу до результатів наукових досліджень, прозорості наукової діяльності та широкого залучення академічної і професійної спільнот до використання наукових знань. (Котлер & Фокс, 2011).

Платформи відкритого доступу, зокрема Google Scholar, ResearchGate, Academia.edu, ORCID, institutional repositories, а також міжнародні наукометричні бази даних, забезпечують не лише поширення результатів наукових досліджень, а й формування цифрової ідентичності науковця та наукової установи. Як зазначає І. Кучерак (2020), присутність у платформах відкритого доступу сприяє підвищенню цитованості наукових публікацій, розширенню академічних контактів і залученню до міжнародних дослідницьких проєктів (Кучерак, 2020).

Українські дослідники (В. Кремень, О. Спірін, М. Шишкіна) наголошують, що відкриті наукові платформи є важливим інструментом популяризації результатів вітчизняних досліджень і подолання інформаційної ізоляції національної науки. Особливої актуальності це набуває для галузі спеціальної педагогіки та психології, де результати досліджень мають безпосередню соціальну значущість і можуть бути використані міжнародною професійною спільнотою для розвитку інклюзивних освітніх практик (Зацерківна, 2023).

Зарубіжні автори, зокрема С. Charco-Wade (2018), G. Makrides (2020) підкреслюють, що платформи відкритого доступу сприяють демократизації науки, зменшенню бар'єрів між дослідниками з різних країн і підвищенню рівня міждисциплінарної взаємодії. Наявність публікацій у відкритому доступі дозволяє науковим установам бути видимими для міжнародних експертів, грантодавців і професійних асоціацій, що, у свою чергу, посилює їхню конкурентоспроможність на глобальному науковому ринку (Charco-Wade, 2018; Makrides, 2020).

Особливу роль у забезпеченні міжнародної наукової видимості відіграють інституційні репозитарії, які акумулюють наукові публікації, звіти, монографії, методичні матеріали та результати експериментальних досліджень. За

висновками А. Гуржія, В. Радкевич, М. Пригодія, (2023) інституційні репозитарії виконують функцію довготривалого збереження наукового контенту та слугують інструментом репрезентації наукового потенціалу установи на міжнародному рівні (Гуржій, Радкевич & Пригодій, 2023).

У контексті розвитку цифрової науки важливим є також використання ідентифікаторів науковців (ORCID, ResearcherID), які забезпечують коректну атрибуцію авторства, уніфікацію наукових профілів і спрощують інтеграцію даних у міжнародні наукометричні системи. Як зазначають L. Harris, D. Rowe (2022), цифрова ідентичність науковця стає складником академічної репутації, а системне ведення профілів у відкритих наукових платформах є необхідною умовою професійної видимості (Harris & Rowe, 2022).

Таким чином, платформи відкритого доступу виступають стратегічним ресурсом підвищення міжнародної наукової видимості наукових установ, сприяють поширенню результатів досліджень, розвитку міжнародної співпраці та інтеграції національної науки у світовий науковий простір. Системне використання таких платформ дає змогу науковим установам не лише посилювати власний імідж, а й реалізовувати принципи відкритості, доступності та соціальної відповідальності науки.

Висновки. Цифровізація наукових установ є об'єктивною та стратегічно важливою тенденцією розвитку сучасного наукового простору, що суттєво трансформує систему комунікації, популяризації наукових результатів і формування інституційного іміджу. Здійснений аналіз засвідчує, що використання цифрових технологій, зокрема офіційних вебсайтів, соціальних мереж і платформ відкритого доступу, виступає ключовим чинником підвищення публічності, відкритості та суспільної значущості наукових установ.

Встановлено, що офіційний вебсайт наукової установи виконує роль базового інформаційно-комунікаційного ресурсу, який забезпечує системне представлення наукової, освітньої та науково-методичної діяльності, сприяє

формуванню довіри з боку професійної спільноти та широкої громадськості. Соціальні мережі, своєю чергою, розширюють можливості оперативного інформування, інтерактивної взаємодії та залучення різних цільових аудиторій, створюючи умови для діалогу між наукою та суспільством і популяризації актуальних наукових ідей.

Доведено, що платформи відкритого доступу є важливим інструментом підвищення міжнародної наукової видимості, розширення академічної мобільності та інтеграції наукових установ у світовий науковий простір. Системне представлення результатів досліджень у міжнародних наукометричних базах, інституційних репозитаріях та цифрових наукових профілях сприяє зростанню цитованості, розвитку міжінституційної співпраці та посиленню репутаційного потенціалу наукових організацій.

Результати аналізу дають підстави стверджувати, що ефективна цифрова стратегія наукової установи має ґрунтуватися на комплексному, омніканальному підході, який поєднує узгодженість комунікаційних повідомлень, інтеграцію онлайн- і офлайн-форматів, дотримання принципів інформаційної безпеки та етичних стандартів роботи з даними. Такий підхід забезпечує цілісність інституційного іміджу, підвищує рівень довіри до наукової діяльності та сприяє сталому розвитку науки в умовах цифрової трансформації.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у поглибленому аналізі ефективності цифрових комунікаційних інструментів, вивченні впливу соціальних мереж і відкритих наукових платформ на суспільне сприйняття науки, а також у розробленні моделей цифрової комунікації, адаптованих до специфіки діяльності наукових установ у різних галузях знань, зокрема у сфері спеціальної педагогіки та психології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гуржій, А., Радкевич, В., & Пригодій, М. (2023). Методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти. *Наука та освіта: збірник праць XVII Міжнародної наукової конференції (м. Хайдусобосло, Угорщина,*

- 15–22 січня 2023 р.) (с. 22–26). Хмельницький: ХНУ.
<https://elar.khmn.edu.ua/server/api/core/bitstreams/521a59a1-2b5b-4413-8be0-94fed5b59aec/content>
- Зацерківна, М. (2023). Цифровізація освіти та маркетинг освітніх послуг в умовах збройної агресії Російської Федерації проти України. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*, 6(1), 43–52. <https://doi.org/10.31866/2617-796X.6.1.2023.283941>
- Зінчук, Н. А. (2016). Маркетингові комунікації як фактор успіху навчального закладу на ринку освітніх послуг. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 4, 130–136.
- Квіта, С. (Ред.). (2022). *Соціальні медіа в системі комунікацій сучасного університету: монографія*. Київ: КМА.
- Ковальчук, В. (Ред.). (2023). *Персоналізація маркетингових комунікацій в освіті: від теорії до практики*. Київ: Освітні технології.
- Котлер, Ф., & Фокс, К. (2011). *Стратегічний маркетинг для навчальних закладів* [Пер. з англ.]. Київ: УАМ, Вид. Хімджест.
- Кучерак, І. В. (2020). Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка*, 22(2), 91–93. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf
- Петренко, О. (2023). Цифрова присутність українських університетів: результати всеукраїнського дослідження. *Маркетинг в Україні*, 4, 32–41.
- Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 1 липня – 11 серпня 2024 року.* (2024). Львів – Торунь: Liha-Pres.
- Chapco-Wade, C. (2018). Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: What's the Difference? <https://medium.com/@colleenchapco/digitization-digitalization-and-digital-transformation-whats-the-differenceeff1d002fbdf>
- Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, 87–104. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1027>
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools*. New York: Teachers College Press. https://www.researchgate.net/publication/264869053_Rethinking_education_in_the_age_of_technology_the_digital_revolution_and_the_schools
- Harris, L., & Rowe, D. (2022). Digital transformations in universities: A study of communication strategies. *Journal of Higher Education Marketing*, 3, 45–67.
- Makrides, G. A. (2020). The Evolution of Education Education 1.0 to Education 4.0: Is it an evolution or a revolution? <https://projectwithsense.eu/wp-content/uploads/2021/03/Evolution-of-Education-1.0–4.0-Gr.-Makrides-Nov-2020.pdf>
- Martin, A. (2006). Literacies for the digital age. In A. Martin & D. Madigan (Eds.), *Digital literacies for learning* (pp. 3–25). London: Facet Publishing.
- Orji, R., & Moffatt, K. (2018). Persuasive technology for health and wellness: State-of-the-art and emerging trends. *Health Informatics Journal*, 24(1), 66–91. <https://doi.org/10.1177/1460458216650979>

REFERENCES

- Gurzhii, A., Radkevych, V., & Pryhodii, M. (2023, January 15–22). Metodolohichni zasady tsyfrovizatsii informatsiino-osvitnoho seredovyshcha zakladu profesiinoi osvity. In *Nauka ta*

- osvita: Proceedings of the XVII International Scientific Conference (pp. 22–26). Khmelnytskyi National University. <https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/521a59a1-2b5b-4413-8be0-94fed5b59aec/content> [in Ukrainian]
- Zatserkivna, M. (2023). Tsyfrovizatsiia osvity ta marketynh osvitnikh posluh v umovakh zbroinoi ahresii rosiiskoi federatsii proty Ukrainy. *Tsyfrova platforma: informatsiini tekhnolohii v sotsiokulturnii sferi*, 6(1), 43–52. <https://doi.org/10.31866/2617-796X.6.1.2023.283941> [in Ukrainian]
- Zinchuk, N. A. (2016). Marketynhovi komunikatsii yak faktor uspikhu navchalnoho zakladu na rynku osvitnikh posluh. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka*, (4), 130–136. [in Ukrainian]
- Kvita, S. (Ed.). (2022). *Sotsialni media v systemi komunikatsii suchasnoho universytetu*. Kyiv-Mohyla Academy. [in Ukrainian]
- Kovalchuk, V. (Ed.). (2023). *Personalizatsiia marketynhovykh komunikatsii v osviti: vid teorii do praktyky*. Osvitni tekhnolohii. [in Ukrainian]
- Kotler, P., & Fox, K. F. A. (2011). *Stratehichni marketynh dlia navchalnykh zakladiv* (Ukrainian trans.). UAM; Khimdzhest. (Original work published 1995) [in Ukrainian]
- Kucherak, I. V. (2020). Tsyfrovizatsiia ta yii vplyv na osvitnii prostir u konteksti formuvannia kliuchovykh kompetentnosti. *Innovatsiina pedahohika*, 22(2), 91–93. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf [in Ukrainian]
- Petrenko, O. (2023). Tsyfrova prysutnist ukrainskykh universytetiv: Rezultaty vseukrainskoho doslidzhennia. *Marketynh v Ukraini*, (4), 32–41. [in Ukrainian]
- Shtuchnyi intelekt u vyshchii osviti: ryzyky ta perspektyvy intehtatsii*. (2024). Proceedings of the All-Ukrainian scientific and pedagogical professional development program. Liha-Pres. [in Ukrainian]
- Chapco-Wade, C. (2018). Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: What's the Difference? <https://medium.com/@colleenchapco/digitization-digitalization-and-digital-transformation-whats-the-differenceeff1d002fbdf>
- Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, 87–104. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1027>
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools*. New York: Teachers College Press. https://www.researchgate.net/publication/264869053_Rethinking_education_in_the_age_of_technology_the_digital_revolution_and_the_school
- Harris, L., & Rowe, D. (2022). Digital transformations in universities: A study of communication strategies. *Journal of Higher Education Marketing*, 3, 45–67.
- Makrides, G. A. (2020). The Evolution of Education Education 1.0 to Education 4.0: Is it an evolution or a revolution? <https://projectwithsense.eu/wp-content/uploads/2021/03/Evolution-of-Education-1.0–4.0-Gr.-Makrides-Nov-2020.pdf>
- Martin, A. (2006). Literacies for the digital age. In A. Martin & D. Madigan (Eds.), *Digital literacies for learning* (pp. 3–25). London: Facet Publishing.
- Orji, R., & Moffatt, K. (2018). Persuasive technology for health and wellness: State-of-the-art and emerging trends. *Health Informatics Journal*, 24(1), 66–91. <https://doi.org/10.1177/1460458216650979>

Lesia Prokhorenko,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Corresponding Member of
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0001-5037-0550
Researcher ID: O-8044-2016
e-mail: lesya-prohor@ukr.net

Viacheslav Zasenkov,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Honorary Director, Adviser to the Director,
Full Member (Academician) the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine, Mykola Yarmachenko Institute of Special
Education and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine
ORCID0000-0003-0325-4578,
Researcher ID: Y-9259-2019
e-mail: v.v.zasenkov@gmail.com

Inna Bobrenko,

Researcher, Department of Education of Children with Intellectual Developmental
Disorders, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-9501-5461
Researcher ID: P-7589-2016
e-mail: ivb08@ukr.net

**DIGITIZATION IN THE COMMUNICATION AND IMAGE CREATION
SYSTEM OF SCIENTIFIC INSTITUTIONS**

Abstract. *The article provides a comprehensive analysis of the role of the website, social networks and open access platforms in the communication system and image formation of a modern scientific institution. It is substantiated that in the conditions of digitalization and the growth of public demand for openness and accessibility of information, the active digital presence of scientific institutions is an important factor in their publicity, reputational stability and social responsibility.*

The functional purpose of the official website as a basic information resource, which provides a systematic presentation of scientific research, educational and scientific and methodological materials, results of experimental activities and regulatory and legal developments in the field of special and inclusive education is revealed. Particular attention is paid to the role of social networks, in particular Facebook and Twitter (X), as effective tools for the

prompt dissemination of information on the education of persons with special educational needs, the development of inclusive practices, psychological and pedagogical support for children and their families, as well as the popularization of modern scientific approaches in the field of special pedagogy and psychology.

The importance of social networks as a space for the formation of professional communities, establishing a dialogue between scientists, practicing teachers, specialists of inclusive resource centers, representatives of education authorities and the public is emphasized. The importance of open access platforms (Google Scholar, ResearchGate, ORCID, institutional repositories, etc.) in increasing the visibility of scientific publications, expanding international cooperation and integrating a scientific institution into the global scientific space is analyzed. It is emphasized that the systematic use of digital communication channels contributes to the formation of a positive, open and trust-oriented image of a scientific institution, increases the recognition of its activities and provides effective feedback to society. It is concluded that the systematic and strategically balanced use of web resources, social networks and open access platforms contributes to the formation of a positive, open and trust-oriented image of a scientific institution, increases public awareness of inclusion issues and ensures sustainable development in the field of education of persons with special educational needs.

Keywords: *inclusion, psychology, image, digitalization, scientific research, strategy.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Амерідзе Ольга, доктор філософії з освітніх та педагогічних наук, доцент кафедри філології та перекладу, Київський національний університет технологій та дизайну, м. Київ, Україна.

Бобренко Інна, науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Бондаренко Олександра, доктор філософії з педагогічних і освітніх наук, доцент кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна.

Варченко-Троценко Лілія, к.п.н., доцент, провідний науковий співробітник, Інститут цифровізації освіти НАПН України, доцент кафедри комп'ютерних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Губенко Інна, доктор філософії (кандидат медичних наук), професор, ректор, професор кафедри фундаментальних дисциплін Черкаської медичної академії, м. Черкаси, Україна.

Гуменний Олександр, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Дічек Наталія, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Дорошенко Володимир, кандидат історичних наук, доктор наук з державного управління, доцент кафедри філології та перекладу, Київський національний університет технологій та дизайну, м. Київ, Україна.

Драч Оксана, доктор історичних наук, професор, професор кафедри всесвітньої історії Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Дроншкевич Олеся, молодший науковий співробітник відділу цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення, ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Жигалюк Ангеліна, молодший науковий співробітник відділу цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення, ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Засенко В'ячеслав, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, почесний директор, радник, Інститут спеціальної

педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.

Золотаренко Тетяна, науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Іванова Світлана, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем, Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Кільченко Алла, науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем, Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Кохан Олександр, науковий співробітник, Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Лабжинський Юрій, науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем, Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Лукашенко Катерина, науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Лапаєнко Світлана, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу сухомлиністики ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Левчук Андрій, директор Кременецького краєзнавчого музею, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня «доктор філософії» Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна.

Малежик Дмитро, кандидат історичних наук, доцент кафедри іноземних мов Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, м. Київ, Україна.

Мацук Людмила, кандидат педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Михальова Олена, викладач кафедри іноземних мов Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, м. Київ, Україна.

Міхно Олександр, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Новицька Тетяна, науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем, Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Опачко Магдаліна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна.

Прищак Микола, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету, м. Вінниця, Україна.

Прохоренко Леся, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

Раїнчук Вікторія, аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна.

Савченко Вадим, науковий співробітник, Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Середа Христина, молодший науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Скакальська Ірина, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури, історії та методик їх навчання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна.

Совгар Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна.

Чижмотря Олексій, науковий співробітник, Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Шепелєва Олена, старший викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3, Національний технічний університет України «КПІ імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна.

Щегельська Катерина, ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА БІБЛІОТЕКА УКРАЇНИ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

Науковий журнал

Випуск 10

Заснований у 2017 році

Науково-педагогічні студії : науковий журнал / гол. ред.: *Л. Д. Березівська*. –
Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2026. – Вип. 10. – 393 с.

Вебредатор та редактор верстки: *Середа Х. В.*

Редактори: *Пономаренко Л. О., Тарчевська К. В.*

Адреса редколегії:

04060, м. Київ, вул. М. Берлинського, 9

Тел./факс (044) 239-11-05

e-mail: dnpb.naes@gmail.com

web-сайт: www.dnpb.gov.ua

eISSN: 2663-5739