Federation against Ukraine and the need to train professionals capable of providing psychological assistance to veterans in the process of their adaptation to civilian life. The expediency of considering future psychologists' readiness as an integrative personal and professional construct encompassing motivational-value, cognitive, operational-activity, emotional-volitional, and reflective components is substantiated.

The methodological approaches to developing future psychologists' readiness to work with veterans are identified, including systemic, competency-based, person-centred, activity-based, axiological, and trauma-informed approaches.

A system of psychological and pedagogical conditions conducive to developing future psychologists' readiness to work with veterans is identified. These conditions include the integration of the content of professional disciplines with the issues of trauma, crisis states, and post-traumatic growth; the active involvement of students in supervised practical interaction with veterans; the development of skills aimed at preventing secondary traumatization and professional burnout; the development of a reflective professional position and a value-based attitude towards the personality of the veteran; and the provision of psychological support to students throughout their professional training.

The practical significance of the findings lies in the possibility of using them to develop and improve educational programmes for the professional training of future psychologists to work with veterans in higher education institutions.

The aim of the study is to theoretically substantiate methodological approaches and identify psychological and pedagogical conditions for developing future psychologists' readiness to provide social and psychological support to veterans during post-war adaptation.

***Methods.** The study employed methods of theoretical analysis of scientific sources, systematization, and generalization of national and international experience in the professional training of future psychologists to work with veterans.*

***Results.** The essence of the concept of "future psychologists' readiness to provide social and psychological support to veterans" has been clarified. The expediency of applying systemic, competency-based, person-centred, activity-based, axiological, and trauma-informed approaches has been substantiated. The psychological and pedagogical conditions whose implementation contributes to the development of the structural components of future psychologists' professional readiness to work with veterans have been identified.*

***Keywords:** future psychologists' readiness, social and psychological support, veterans, post-war adaptation, methodological approaches, psychological and pedagogical conditions, professional training of future psychologists.*

Дата першого надходження статті до видання: 15.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 378.147:004.9:355.01(477)

Тетяна ДУДКА
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0000-0003-4216-1083*

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Резюме

Тематично проблематика статті торкнулася аналізу питання впливу війни на траєкторію сьогоденного функціонування проукраїнського освітнього простору.

***Мета дослідження** актуалізувала аналіз впливу умов війни на переформатування педагогічної практики у сучасному академічному середовищі та визначення засад проєктування освітнього простору, спроможного підтримувати неперервність, доступність і результативність навчання, за умов системної невизначеності.*

***Методами дослідження** було визначено наступний інструментальний перелік: компаративний аналіз, систематизація, синтез, індукція та дедукція. Їх поєднання забезпечило*

розмежування планової цифрової модернізації та кризової адаптації вищої школи, узагальнення змін у часовій, просторовій і комунікативній організації навчання, а також виявлення взаємозв'язку між педагогічною гнучкістю, доступністю ресурсів і відповідальністю учасників освітнього процесу.

***Процедура дослідження** уможливила послідовний розгляд особливостей навчання в умовах: повітряних тривог, перебоїв з електропостачанням, пошкодження інфраструктури, вимушеного переміщення та ресурсної нерівності. Визначено відмінності між використанням цифрових технологій у стабільному академічному режимі та їх застосуванням як елементу критичної освітньої інфраструктури. Проаналізовано модульність навчальних курсів, мультимодальне подання матеріалу, асинхронну взаємодію, резервні канали доступу, гнучкість строків виконання завдань, переорієнтацію оцінювання та функції кризового педагогічного лідерства. На завершальному етапі систематизовано сфери відповідальності університету, викладача і студента.*

***Результати дослідження** дозволили встановити, що просте перенесення занять на цифрові платформи не нівелювало проблему нерівності доступу до навчальних ресурсів й не забезпечило повноцінної академічної участі.*

Обґрунтовано доцільність побудови курсу з коротких змістово насичених модулів, чітких навігаційних орієнтирів, доступних у будь-який час матеріалів, контрольних точок і можливості повернення до попереднього змісту. Визначено потребу: поєднання тексту, аудіо, візуальних схем та практичних дій; передбачення низькотехнологічного резерву для критичних елементів курсу й розмежування основного та додаткового навчального матеріалу. У педагогічному ракурсі проаналізовано модель «сильне ядро – гнучка периферія», у якій незмінними залишаються змістова логіка, результати навчання і критерії оцінювання; а канали комунікації та форми представлення результатів – адаптуються до обставин. Узагальнено шість принципів педагогічного проєктування: модульність, резервування, мультимодальність, передбачуваність, варіативність участі та взаємна відповідальність.

*На рівні дослідницьких **висновків** доведено, що стійкість освітнього процесу в умовах війни залежить від узгодження цифрових рішень із дидактичною логікою, безпековими умовами, педагогічним лідерством і партнерством між викладачами та студентами. Підсумовано, що цифровий ресурс набуває педагогічної цінності лише тоді, коли дає змогу відновити навчання після перерви, зберегти доступ до змісту та підтримати реальну, а не формально фіксовану академічну участь.*

***Ключові слова:** вища освіта, умови війни, освітній простір, цифрові технології, кризова адаптація, педагогічне лідерство, мультимодальність, академічна участь.*

Вступ. Чотириріччя повномасштабної війни в Україні суттєво змінили умови функціонування як системи навчання, так і закладів вищої освіти у цілому. Організація та реалізація освітнього процесу в перервах між системними тривогами, проблемами з електропостачанням та пошкодженням базової інфраструктури – стали справжнім викликом для усіх без винятку учасників освітнього процесу. Системність впливу умов воєнного часу на університетські спільноти актуалізувала на порядку денному необхідність відрефлексування найоптимальніших шляхів для підтримання ефективності процесу навчання в умовах повноцінної невизначеності.

Безумовно пріоритетним за цих умов постало завдання необхідності підтримання неперервності процесу навчання з жорсткою необхідністю повноцінного забезпечення безпекових умов, з метою недопущенню людських втрат та уникнення вихідних наслідків від нерівності ресурсів.

Війна розставила абсолютно інші акценти щодо тлумачення значущості цифрових технологій для освіти – від категорії суспільних інновацій до базового інструменту критичної освітньої інфраструктури. Проте, на порядку денному кристалізувався й інший аспект освітньої реальності: доступ до цифрових інструментів не виявився ані критерієм якості освітньої діяльності, ані показником включеності студентів у навчальний процес.

Теоретичний модус дослідження сконцентрувався на перехресті декількох предметних напрямів галузевого поля:

– проєктування відкритих навчальних середовищ та цифрової трансформації системи вищої освіти (В. Биков, О. Спірін та ін.);

– ефективної міжсуб'єктної навчальної взаємодії усіх учасників освітнього процесу (С. Сисоєва, Л. Лук'янова та ін.);

– підвищення професійної компетентності науково-педагогічних кадрів (М. Чумак, Л. Алексєєнко-Лемовська та ін.);

– організації різних форм навчання, в умовах впливу воєнного часу (Т. Вакуленко, В. Кухаренко та ін.).

Водночас, урахування такої поліпредметності окресленого галузевого поля залишає відкритим питання щодо того, як системна невизначеність впливає на переформатування самої логіки навчальних курсів, перерозподіл сфери відповідальності за освітню результативність та які ефективні джерела підтримки й академічної участі є ефективними на цьому етапі академічного функціонування.

Мета дослідження – аналіз впливу умов війни на переформатування педагогічної практики у сучасному академічному середовищі та визначення засад проєктування освітнього простору, спроможного підтримувати неперервність, доступність і результативність навчання, за умов системної невизначеності.

Осягнення мети прокладалося шляхом вирішення наступних **завдань дослідження**:

- розмежувати феномени планової цифрової модернізації та кризової адаптації системи навчання на рівні вищої школи;
- розкрити особливості функціонування освітнього процесу в умовах невизначеності, спричиненої війною на проукраїнських теренах.

Методологічний фундамент сформували такі **методи дослідження**: компаративний аналіз, систематизація, синтез, індукція та дедукція.

Результати. Війна внесла корективи у звичний часовий, просторовий та комунікативний уклад функціонування вищої школи. Учасники освітнього процесу одночасно зустрілися з: умовами ресурсної нерівності, потребою періодичної організації робочого простору в мережі укриттів та іншими супутніми викликами. У таких мінливих умовах діяльності перед науково-педагогічною спільнотою постала гостра необхідність підтримання системності процесу навчання за умов збереження його продуктивності та цілісності, а також осягнення попередньо запланованих освітніх результатів.

За мирних умов використання цифрових інструментів для викладання навчальних курсів зазвичай проєктувалося навколо стабільного розкладу й аудиторної присутності. Умови війни внесли власні корективи в організацію освітньої реальності вищої школи: потрібні короткі, змістово насичені модулі, максимально зрозумілі навчально-навігаційні системи, а також матеріали й завдання, доступні цілодобово. Завдяки таким вимушеним крокам після незапланованої перерви всі учасники освітнього процесу можуть продовжити роботу саме з того місця, на якому зупинилися (Londar & Pietsch, 2023).

Проте такі кроки у системі планування навчального процесу не є синонімом спрощення процедури здобуття вищої освіти. Пріоритет у цьому аспекті полягає у структуруванні складності навчального матеріалу для полегшення його сприйняття всіма учасниками та в забезпеченні рівного доступу до освітньої інфраструктури. За таких умов викладач може запропонувати складне завдання, яке водночас має стислу інструкцію, прозорі критерії й альтернативний формат подання. Лекційний матеріал доцільно структурувати як цілісну систему взаємопов'язаних фрагментів: короткий текстовий виклад, презентацію, аудіо- або відеоматеріали за потреби, понятійно-категоріальний навігатор, запитання для самоперевірки та практичне завдання. Таку структуру необхідно відтворити й у передбачуваному цифровому навчальному середовищі, яке використовує університет (Google Classroom, Moodle тощо). Якщо аудиторне заняття доводиться перервати, студенти не повинні втрачати траєкторію опанування теми. Здатність курсу зберігати гнучкість і продовжувати функціонування навіть за прямих збоїв в аудиторній роботі через тривоги перетворює цифровий ресурс із додатка на надзвичайно важливий інструмент навчання (Matviichuk et al., 2022). Не менш важливо чітко розрізняти основний і додатковий зміст. Системна навчальна робота студента у кризових умовах має ґрунтуватися на дидактичних принципах доступності й послідовності. Це означає, що за обмежених ресурсів і складної безпекової ситуації кожен студент повинен розуміти, що необхідно опанувати насамперед для досягнення навчального результату. Окремо слід визначити додаткові завдання, які можна виконати за бажанням для поглибленого вивчення матеріалу. Така змістова ієрархія не збіднює навчальної програми, а захищає її ключове смислове ядро від втрати цінності в очах студента.

Надзвичайно важливого значення за цих умов набуває імплементація феномена мультимодальності у процес засвоєння суб'єктами пізнання навчального матеріалу. І сьогодні в умовах війни викладацький склад не повинен розглядати вищеназваний феномен з позиції «декоративного» елементу урізноманітнення змісту, а передусім як шлях до підвищення рівня сприйняття студентами навчального матеріалу. У той же час формуються і об'єктивні вимоги до навчального контенту, адже неправильність використання навпаки може погіршити рівень засвоєння

матеріалу і привести до надмірної часовитратності. Зокрема, відео без текстового супроводу недоступне студенту зі слабким розумінням системи причинно-наслідкових зв'язків; великий за обсягом файл унеможливлює участь із мобільного пристрою; виключно усне пояснення втрачається під час аварійного відключення та ін. Коли викладачу вдається уміло поєднати текст, аудіо, візуальну схему та практичні дії, тоді він уміє трансформувати існуючу навчальну реальність у цілісну систему когнітивної варіативності і водночас зберегти ефективність навчання під час чергових збоїв у робочому розкладі. Вибір модальності повинен функціонально базуватися на дотриманні наступного алгоритму прикладних операцій: формулювання взаємозв'язку дій – віддзеркалення процедури діяльності – організація процесу пізнання – забезпечення зворотного взаємозв'язку між усіма учасниками навчального процесу.

Умови воєнного часу суттєво вплинули й на темп навчання. Лінійна модель, за якої пропуск одного заняття автоматично ускладнював опанування наступних тем, втратила ефективність. Натомість побудова стійкого й конкурентоспроможного курсу з чітко визначеними контрольними точками, можливістю неодноразового повернення до попередньо засвоєного, календарними резервами та часовими вікнами для відкладеного виконання продемонструвала цінність нелінійної моделі для вищої школи в умовах війни. Асинхронність у цьому контексті не є відмовою від міжсуб'єктної взаємодії, а забезпечує навчальну співпрацю тоді, коли одночасна присутність неможлива з міркувань безпеки. Урахування цих особливостей актуалізує дискусії, пояснення складних питань і психологічну підтримку студентів на шляху до успіху замість репродуктивного передання інформації, яку можна самостійно опрацювати без зайвих витрат часу (Londar & Pietsch, 2023; Malysh et al., 2025).

Водночас війна ще більше поглибила проблему цифрової нерівності. За однаковим статусом «приєднаний до курсу» можуть приховуватися принципово різні умови навчання, зокрема наявність персональної техніки й власного робочого простору. Якщо викладач не враховує цих відмінностей, перевагу фактично отримують студенти з достатнім ресурсним забезпеченням. Тому, цифрова доступність має охоплювати розмір файлів, строки, формати участі, можливість завантажувати матеріали заздалегідь і право відновити роботу після перерви. Доцільно передбачати низькотехнологічний резерв для кожного критичного елементу курсу: текст замість обов'язкового потокового відео, електронне повідомлення замість єдиного месенджера, завантажуваний пакет замість постійної роботи в мережі. Резервний канал не є ознакою методичної відсталості, у нестабільному середовищі він лише трансформується у джерело додаткового доступу до інформаційних ресурсів (Polovko & Glotov, 2023; Kurapov et al., 2023).

Надзвичайно важливим залишається питання підтримання високого рівня керованості та педагогічної гнучкості. Коли викладач працює із системою невизначених строків і постійних винятків, відсутність спільного навчального ритму призводить до дезорганізації. Оптимальним рішенням є баланс між вимогливістю та резильєнтністю. У цьому контексті ефективною може бути дидактична модель «сильне ядро – гнучка периферія» (*strong core – flexible periphery*) (Wallerstein, 2004). «Сильне ядро» утворюють зміст і логіка курсу, результати навчання та критерії оцінювання. «Гнучку периферію» – становлять канали комунікації й форми представлення результатів, які можна адаптувати до конкретних обставин. Отже, передбачуваність навчання перетворюється на форму педагогічної підтримки, оскільки зменшує кількість рішень, які студент мусить приймати в умовах виснаження та стресу (Lugovyi et al., 2023; Zayachuk, 2025).

Система оцінювання у сучасній вищій школі в умовах війни потребує переорієнтації. Обмежене електропостачання впливає на своєчасність виконання й подання навчальних завдань. Тому перед викладачем постає комплексне завдання – поєднати короткі діагностичні вправи з прозорими критеріями оцінювання, відкритими аналітичними питаннями, проєктами та усними обговореннями для забезпечення накопичувального оцінювання. Особливої уваги потребує популяризація академічної доброчесності задля розвитку індивідуального способу мислення кожного студента. Водночас підсумкове оцінювання слід організувати так, щоб форс-мажорні обставини не перетворювалися на академічну недисциплінованість (Kononova et al., 2024; Zayachuk, 2025).

Описана ситуативність переконує, що конструювання освітнього простору вищої школи в умовах війни потребує посилення професійної ролі викладача. Його компетентність виявляється не в кількості використаних сервісів, а у здатності створити психологічно комфортну ситуацію успіху для всіх учасників на основі зрозумілої предметної взаємодії на кожному етапі пізнання. Отже, кризове педагогічне лідерство викладача вищої школи у сучасних проукраїнських реаліях поєднує щонайменше три базові функції (Sytnykova et al., 2023; Alieksieieva et al., 2025):

– орієнтаційну – уміння чітко пояснити студентам передбачені дії;

- координаційну – здатність підтримувати міжособистісний зв'язок, фіксувати рішення та забезпечувати цілодобовий доступ до всього спектра навчальних матеріалів;
- реляційну – готовність підтримувати в колективі повагу, довіру та відчуття належності до академічної спільноти.

Така функціонально-міжособистісна модель взаємодії між усіма учасниками навчального процесу дає змогу уникнути як авторитарного контролю, так і ліберального самоусунення, що можуть посилити стрес і предметну невизначеність серед студентів (Kurapov et al., 2023).

На рівні науково-педагогічного колективу формування траєкторії педагогічного лідерства в умовах воєнного часу передбачає поєднання трьох взаємопов'язаних діяльнісних ліній у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу:

- організаційної – встановлення зрозумілих правил, каналів зв'язку, пріоритетів і резервних сценаріїв на випадок форс-мажорних обставин;
- партнерської – залучення студентів до колегіального прийняття важливих для колективу рішень та узгодження способів взаємодії і взаємодопомоги;
- підтримувальної – виявлення обмежень і спрямування студентів до доступних інституційних ресурсів.

Оптимальне співвідношення цих діяльнісних ліній має відповідати конкретній ситуації. Коли порушується комунікація, співпраця потребує більшої організаційної визначеності; у періоди стабільності навчальний простір доцільно перетворювати на поле студентських ініціатив і спільного проєктування. Продуктивна міжособистісна взаємодія не ставить під сумнів легітимність академічних вимог, а створює умови для їх реального виконання. Етика академічно виваженої співпраці не означає зниження чинних стандартів; вона насамперед запобігає покаранню за прогалини, що виникли не з вини учасника освітнього процесу (Malysh et al., 2025; Zayachuk, 2025).

Партнерство у системі «викладач – студент» набуває виразного практичного змісту завдяки систематичному інформаційному обміну, спільному освоєнню цифрових ресурсів і спрямованості на усунення перешкод у процесі пізнання. Співпрацюючи з викладачами, студенти можуть ініціювати зручні канали комунікації, допомагати з технічними рішеннями, модерувати малі групи або спільно створювати предметні пункти навчальної опори в офлайн- чи онлайн-форматі. Водночас, така участь має залишатися добровільною для всіх здобувачів вищої освіти.

Віртуальні пункти навчальної опори можуть успішно перетворюватися на середовище предметно орієнтованої комунікації та посилювати інтерес студентів до опанування матеріалу. Регулярні короткі контакти, робота у стабільних малих групах, взаємне рецензування і спільні проєкти відновлюють міжособистісні зв'язки, порушені внаслідок тимчасового переміщення. Проте, таку взаємодію необхідно цілеспрямовано проєктувати й модерувати, адже сама присутність студентів на одній платформі не забезпечує формування об'єднаної академічної спільноти (Polovko & Glotov, 2023; Kononova et al., 2024).

На інституційному рівні війна може актуалізувати хибну стратегію – вимірювання навчальної ефективності цифровими слідами: кількістю входів, тривалістю підключення до заняття, увімкненою камерою або формальним заповненням електронних полів для фіксації участі. Такі показники можуть надавати певну інформацію про присутність, проте не є достовірним мірилом навчальної залученості. Посилений моніторинг знижує академічну автономію, стимулює імітацію активності та не враховує реальних умов, у яких перебуває студент (Matviichuk et al., 2022; Kononova et al., 2024).

Водночас відповідальність кожного студента за самоорганізацію позааудиторного навчального простору має залишатися особистим пріоритетом і не повинна підміняти інституційну відповідальність за доступність ресурсів. Стійка модель освітньої співпраці передбачає розподіл відповідальності між усіма сторонами цього процесу, коли:

1) університет як автономна інституція – створює навчальну інфраструктуру з доступною структурою;
2) професорсько-викладацький склад – забезпечує педагогічну цілісність та ефективну співпрацю з усіма учасниками освітнього процесу;
3) студент як активний учасник навчального процесу – відповідає за власну освітню траєкторію та конструктивну взаємодію з іншими його учасниками.

Такий розподіл не усуває всіх можливих ризиків, але запобігає їх автоматичному перетворенню на складні й непередбачувані ситуації для кожної зі сторін (Lugovyi et al., 2023; Alieksieieva et al., 2025).

Отже, в умовах війни проєктування освітнього простору з урахуванням дидактичних засад організації та реалізації навчання можна представити через шість взаємопов'язаних принципів:

– модульність – забезпечує можливість відновити навчання навіть після незапланованої перерви;

– резервування – передбачає створення мережі альтернативних каналів і форматів для безперебійного доступу студентів до навчального матеріалу;

– мультимодальність – окреслює когнітивно й технічно доступний шлях до опанування студентом змісту навчального матеріалу;

– передбачуваність – зменшує невизначеність завдяки стабільній структурі та прозорим критеріям;

– варіативність участі – відокремлює досягнення результату від єдиного способу присутності;

– взаємна відповідальність – узгоджує обов'язки всіх учасників освітнього процесу (Londar & Pietsch, 2023; Malysh et al., 2025).

Дискусія. Результати теоретичного аналізу узгоджуються з висновками досліджень, у яких воєнні умови розглядаються не як короткочасне відхилення від звичного освітнього режиму, а як чинник структурної трансформації вищої освіти. Виявлені у статті потреби в модульності, асинхронності, цілодобовому доступі до матеріалів і резервних каналах зв'язку співвідносяться з даними про переривання навчання через повітряні тривоги, відключення електроенергії, проблеми з інтернетом та вимушене переміщення (Londar & Pietsch, 2023; Polovko & Glotov, 2023; Malysh et al., 2025). Водночас запропоноване розмежування планової цифрової модернізації та кризової адаптації уточнює цю проблематику: педагогічна технологія у воєнних реаліях виконує не лише інноваційну, а й компенсаційну та інфраструктурну функції.

Важливим дискусійним положенням є теза про те, що доступ до платформи не тотожний доступу до повноцінного навчання. Дослідження організації електронного навчання та сприйняття онлайн-освіти учасниками академічного процесу підтверджують значення технічних ресурсів, зрозумілої організації курсу й педагогічної підтримки (Matviichuk et al., 2022; Sytnykova et al., 2023; Kononova et al., 2024). У межах цього дослідження зазначену позицію конкретизовано через вимогу низькотехнологічного резерву, розмежування основного і додаткового змісту, а також відмову від оцінювання реальної залученості лише за цифровими слідами. Отже, цифрова присутність може бути корисним організаційним показником, але не повинна підміняти аналіз змісту виконаної роботи, досягнутих результатів і доступних студентові умов.

Окремого обговорення потребує поєднання вимогливості з педагогічною гнучкістю. Вплив війни на психоемоційний стан університетських спільнот і загальну якість вищої освіти посилює значення передбачуваних правил, довіри та партнерської взаємодії (Kurapov et al., 2023; Lugovyi et al., 2023; Zayachuk, 2025). Проєктування на педагогічну канву моделі «сильне ядро – гнучка периферія» дає змогу не знижувати академічних стандартів, але адаптувати способи участі, строки та канали представлення результатів (Wallerstein, 2004). У цьому контексті педагогічне лідерство постає не як інструмент посилення контролю, а як спроможність викладача орієнтувати, координувати й підтримувати академічну спільноту.

Практичний потенціал окреслених принципів полягає у можливості використовувати їх як основу для аудиту навчальних курсів у нестабільному середовищі. Водночас, теоретичний характер дослідження обмежує можливість робити висновки про ідентичну ефективність запропонованих рішень на рівні різних спеціальностей та студентських груп. Подальша емпірична перевірка має з'ясувати, як модульність, резервування, мультимодальність, передбачуваність, варіативність участі та взаємна відповідальність впливають на освітні результати за умов різного рівня ресурсного забезпечення та інтенсивності воєнних обмежень (Alieksieieva et al., 2025; Zayachuk, 2025).

Висновки. Теоретичний аналіз засвідчив, що умови війни суттєво вплинули на функціонування системи вищої освіти. Часткове перенесення занять на цифрові платформи не компенсувало проблем, пов'язаних із нерівним доступом до ресурсів, вимушеним переміщенням і погіршенням психоемоційного стану усіх учасників освітнього процесу. Це зумовило необхідність пошуку дієвих шляхів для: 1) підвищення ефективності пізнання шляхом коригування змісту й темпу навчання; 2) підтримання керованості та педагогічної гнучкості; 3) переорієнтації системи оцінювання; 4) посилення професійної ролі викладача; 5) формування педагогічного лідерства; 6) утвердження партнерської взаємодії у системі «викладач – студент»; 7) створення предметних пунктів навчальної опори. Кожен із цих практико-орієнтованих шляхів спрямований на адаптацію всіх учасників освітнього процесу до воєнних реалій на основі конструктивної освітньої взаємодії задля досягнення очікуваних результатів навчання (Matviichuk et al., 2022; Polovko & Glotov, 2023; Lugovyi et al., 2023; Zayachuk, 2025).

Перспективою подальших досліджень є вивчення диференційованого впливу воєнних обмежень на різні академічні колективи та студентські групи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Alieksieieva, H., Kravchenko, N., Horbatiuk, L., Nestorenko, T., Zhyhir, V., Kalinichenko, A., & Glazova, Y. (2025). Digital transformation of relocated higher education institutions in Ukraine under martial law. *Problems and Perspectives in Management*, *23*(2-si), 71–85. https://doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.06

Kononova, N., Berbyuk Lindström, N., & Panchuk, A. (2024). Teaching and learning amid war crisis: Perceptions of Ukrainian academic staff and students on online education. *IBIMA Business Review, 2024*, Article 465847. https://doi.org/10.5171/2024.465847

Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A., Bezliudna, V., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2023). Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma, 28*(2), 167–174. https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838

Londar, L., & Pietsch, M. (2023). Providing distance education during the war: The experience of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, *98*(6), 31–51. https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5454

Lugovyi, V., Kalashnikova, S., Talanova, Z., & Vlasova, I. (2023). Transformation of higher education in Ukraine: Impact of the war and objectives for post-war recovery. *European Journal of Education, 58*(4), 611–628. https://doi.org/10.1111/ejed.12584

Malysh, N., Shevchenko, V., & Tkachuk-Miroshnychenko, O. (2025). Learning in Ukraine in wartime. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 40*(4), 350–366. https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2399847

Matviichuk, L., Ferilli, S., & Hnedko, N. (2022). Study of the organization and implementation of e-learning in wartime inside Ukraine. *Future Internet, 14*(10), 295. https://doi.org/10.3390/fi14100295

Polovko, O., & Glotov, S. (2023). The educational process of Ukrainian university students following the full-scale Russian invasion. *London Review of Education, 21*(1), Article 31. https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.31

Sytnykova, Y., Shlenova, M., Kyrpenko, Y., Kyrpenko, V., Konoplenko, N., & Hrynchenko, I. (2023). Teaching technologies online: Changes of experience in wartime in Ukraine. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18*(18), 165–176. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i18.40491

Wallerstein, I. (2004). *World-systems analysis: An introduction*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822399018

Zayachuk, Y. (2025). Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. *Journal of Adult and Continuing Education, 31*(1), 135–159. https://doi.org/10.1177/14779714241270254

REFERENCES

Alieksieieva, H., Kravchenko, N., Horbatiuk, L., Nestorenko, T., Zhyhir, V., Kalinichenko, A., & Glazova, Y. (2025). Digital transformation of relocated higher education institutions in Ukraine under martial law. *Problems and Perspectives in Management*, *23*(2-si), 71–85. https://doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.06 [in English].

Kononova, N., Berbyuk Lindström, N., & Panchuk, A. (2024). Teaching and learning amid war crisis: Perceptions of Ukrainian academic staff and students on online education. *IBIMA Business Review, 2024*, Article 465847. https://doi.org/10.5171/2024.465847 [in English].

Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A., Bezliudna, V., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2023). Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma, 28*(2), 167–174. https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838 [in English].

Londar, L., & Pietsch, M. (2023). Providing distance education during the war: The experience of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, *98*(6), 31–51. https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5454 [in English].

Lugovyi, V., Kalashnikova, S., Talanova, Z., & Vlasova, I. (2023). Transformation of higher education in Ukraine: Impact of the war and objectives for post-war recovery. *European Journal of Education, 58*(4), 611–628. https://doi.org/10.1111/ejed.12584 [in English].

Malysh, N., Shevchenko, V., & Tkachuk-Miroshnychenko, O. (2025). Learning in Ukraine in wartime. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 40*(4), 350–366. https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2399847 [in English].

Matviichuk, L., Ferilli, S., & Hnedko, N. (2022). Study of the organization and implementation of e-learning in wartime inside Ukraine. *Future Internet, 14*(10), 295. https://doi.org/10.3390/fi14100295 [in English].

Polovko, O., & Glotov, S. (2023). The educational process of Ukrainian university students following the full-scale Russian invasion. *London Review of Education, 21*(1), Article 31. https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.31 [in English].

Sytnykova, Y., Shlenova, M., Kyrpenko, Y., Kyrpenko, V., Konoplenko, N., & Hrynchenko, I. (2023). Teaching technologies online: Changes of experience in wartime in Ukraine. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18*(18), 165–176. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i18.40491 [in English].

Wallerstein, I. (2004). *World-systems analysis: An introduction*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822399018 [in English].

Zayachuk, Y. (2025). Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. *Journal of Adult and Continuing Education, 31*(1), 135–159. https://doi.org/10.1177/14779714241270254 [in English].

Tetiana DUDKA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, National University "Kyiv Aviation Institute", Kyiv.
ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-4216-1083*

PEDAGOGICAL DESIGN OF THE HIGHER EDUCATION LEARNING ENVIRONMENT UNDER WARTIME CONDITIONS

Abstract

The article focuses on analyzing the impact of the war on the trajectory of the current functioning of the pro-Ukrainian educational space.

Aim. *To analyse how wartime conditions reshape pedagogical practice in the contemporary academic environment and to identify the principles for designing a learning environment capable of maintaining the continuity, accessibility, and effectiveness of education under systemic uncertainty.* ***Methods.*** *The research methods comprised comparative analysis, systematization, synthesis, induction, and deduction. Their combined application enabled a distinction to be drawn between planned digital modernization and the crisis-driven adaptation of higher education, changes in the temporal, spatial, and communicative organization of learning to be generalized, and the relationship between pedagogical flexibility, resource accessibility, and the responsibilities of educational participants to be identified.* ***Research procedure.*** *The research procedure enabled a sequential examination of learning amid air-raid alerts, power outages, infrastructure damage, forced displacement, and unequal access to resources. First, the differences between the use of digital technologies in a stable academic routine and their operation as part of critical educational infrastructure were established. The analysis then addressed course modularity, multimodal presentation of learning materials, asynchronous interaction, backup access channels, flexible deadlines, the reorientation of assessment, and the functions of pedagogical leadership in a crisis. At the final stage, the respective areas of responsibility of the university, teaching staff, and students were systematized.* ***Results.*** *It was established that merely transferring classes to digital platforms neither eliminates unequal access nor guarantees academic participation. The study substantiated the value of structuring a course into concise, content-rich modules supported by clear navigation, materials available at any time, checkpoints, and opportunities to revisit previous content. The need to combine text, audio, visual schemes, and practical activities, provide low-technology alternatives for every critical course component, and distinguish core from supplementary content was identified. A strong core-flexible periphery model was proposed: the content logic, learning outcomes, and assessment criteria remain stable, whereas communication channels and forms of presenting results are adjusted to particular circumstances. Six principles of pedagogical design were generalized: modularity, redundancy, multimodality, predictability, varied forms of participation, and shared responsibility.* ***Conclusions.*** *The analysis demonstrated that the resilience of education during wartime depends on aligning digital solutions with didactic logic, safety requirements, pedagogical leadership, and partnership between teachers and students. A digital resource*

acquires pedagogical value when it enables learning to resume after an interruption, preserves access to content, and supports genuine rather than formally recorded academic participation.

***Keywords**: higher education, wartime conditions, learning environment, digital technologies, crisis adaptation, pedagogical leadership, multimodality, academic participation.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI
УДК 378.016:811.111'276.6

Олена КОВТУН
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов і перекладу, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0000-0001-5216-6350*

Наталія МЕЛЬНИК
доктор педагогічних наук, професор, в.о. декана Гуманітарно-мистецького факультету, професор кафедри іноземних мов і перекладу, Національний університет «Київський авіаційний інститут», м. Київ
***ORCID:** https://orcid.org/0000-0002-6641-0649*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА НАУКОВОГО ПИСЬМА ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ: ВІД МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ІНТЕГРОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОСЛІДНИКА

Резюме

*Зміни у практиках наукової комунікації, зумовлені її інтернаціоналізацією, цифровізацією та поширенням генеративного ШІ, потребують оновлення англомовної підготовки аспірантів. **Мета дослідження** – обґрунтувати необхідність і визначити напрями трансформації змісту навчання академічної англійської мови та наукового письма здобувачів ступеня доктора філософії з урахуванням міжнародних орієнтирів та української освітньої практики.*

***Методики дослідження.** Застосовано якісний порівняльний дизайн, що поєднав теоретичне узагальнення, зовнішній академічний бенчмаркінг і рефлексивний аналіз інституційного кейсу. Проаналізовано наукові праці та міжнародні рамкові документи, програми і силабуси дисциплін семи українських закладів вищої освіти, а також дві окремі програми КАІ 2025 року й оновлену інтегровану програму 2026 року. Основним методом опрацювання документів був порівняльний контент-аналіз.*

***Результати.** Встановлено, що інтернаціоналізація і цифровізація науки, розвиток відкритої науки, зміни в публікаційній взаємодії та поширення генеративного ШІ розширюють вимоги до англомовної підготовки дослідників. Аналіз українських програм виявив усталене мовно-комунікативне і жанрово-письмове ядро, проте нерівномірне представлення цифрової академічної ідентичності, міжнародного мережування, повного публікаційного циклу, відкритої науки та відповідального використання ШІ. В оновленій програмі КАІ мовну підготовку й наукове письмо інтегровано з плануванням дослідження, академічною соціалізацією, публікаційною і проєктною діяльністю, цифровими та етичними практиками.*

***Висновки.** Трансформація змісту полягає не лише в об'єднанні дисциплін, а й у зміні принципу його організації: від послідовного формування окремих мовних і письмових умінь до виконання взаємопов'язаних завдань дослідницького та публікаційного циклів. Орієнтиром підготовки має стати інтегрована англомовна дослідницько-комунікативна компетентність, необхідна для відповідальної й результативної участі аспіранта в сучасній науковій комунікації.*

***Ключові слова:** академічна англійська мова; наукове письмо; здобувачі ступеня доктора філософії; інтегрована компетентність дослідника; наукова комунікація; генеративний штучний інтелект.*