

УДК 378.011.3-051:37.013.42:355.01  
DOI: 10.31499/2307-4906.1.2026.355760

## ОСВІТНЯ РЕАЛЬНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

**Ольга Галука**, доктор філософії, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка.

ORCID: 0000-0001-6257-6118

E-mail: olha.halyuka@lnu.edu.ua

**Марія Дзіковська**, доктор філософії, молодший науковий співробітник науково-дослідної частини, Львівський національний університет імені Івана Франка.

ORCID: 0000-0001-5481-9802

E-mail: mariya.dzikovska@lnu.edu.ua

*У статті обґрунтовано феномен освітньої реальності як ключової детермінанти професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах воєнного стану. Розкрито зміст та особливості освітньої реальності як динамічної системи, що постає як синтез високотехнологічного інформаційного простору та суб'єктивних смислів (цінностей) кожного учасника взаємодії. Охарактеризовано типи освітньої реальності (атюювана, зламана, усвідомлено спрямована) та їх вплив на професійну діяльність педагога. Висвітлено особливості формування компетентностей учителя нового типу та проаналізовано практичний досвід інноваційної підготовки фахівців у закладі вищої освіти.*

*Ключові слова:* воєнний стан; інклюзивна освіта; освітня реальність; освітнє середовище; освітній простір; професійна підготовка вчителя; резильєнтність.

## EDUCATIONAL REALITY AS A DETERMINANT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS UNDER MARTIAL LAW

**Olha Haliuka**, Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv.

ORCID: 0000-0001-6257-6118

E-mail: olha.halyuka@lnu.edu.ua

**Mariia Dzikovska**, Doctor of Philosophy, Junior Research Fellow at the Research Department, Ivan Franko National University of Lviv.

ORCID: 0000-0001-5481-9802

E-mail: mariya.dzikovska@lnu.edu.ua

*The article provides a comprehensive theoretical substantiation of the phenomenon of educational reality, analyzed as a pivotal determinant in the professional training of future teachers under the unprecedented conditions of martial law. The author explores the content and structural characteristics of educational reality as a multifaceted dynamic system. It is established that this reality emerges as a complex synthesis of a high-tech information space, rapidly transforming under the influence of global digitalization, and the profound subjective meanings and value orientations of each participant in the*

---

*pedagogical interaction. Particular emphasis is placed on the impact of extreme external factors on the transformation of internal educational paradigms.*

*For the first time in this context, the study characterizes and differentiates specific types of educational reality: attuned (focused on harmonious interaction), disrupted (deconstructed due to crisis phenomena), and consciously directed (the result of purposeful pedagogical agency). The research analyzes the nature of their direct impact on the professional activities and psycho-emotional state of educators operating in environments of high uncertainty.*

*The paper highlights the specific features of developing the competencies of a «new type of teacher» – one capable of functioning effectively within inclusive and multimodal learning frameworks. Based on an analysis of practical experience in innovative specialist training within higher education institutions, methodological recommendations for implementing adaptive technologies are proposed. It is demonstrated that the development of professional resilience in future teachers is an essential prerequisite for maintaining educational quality and ensuring the mental well-being of all learners.*

**Keywords:** martial law; inclusive education; educational reality; educational environment; educational space; teacher professional training; resilience.

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується пошуком нових стратегій професійної підготовки фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах граничної невизначеності. Повномасштабне вторгнення російської федерації актуалізувало критичне питання: чи можливі справжні, змістовні трансформації в освіті під час глобальної кризи, чи війна закономірно призводить до замороження будь-яких реформ та консервації наявних систем?

Здавалося б, надзвичайні умови мають зупинити розвиток, проте практика доводить протилежне. Освітня політика сучасної України сьогодні формується на складному перетині глобальних трендів цифровізації та специфічних локальних реалій, зумовлених воєнними діями. У цьому контексті виникає особливий феномен – «освітня реальність», яка інтегрує соціальні виклики часу, безпекові вимоги та необхідність продовження розпочатих галузевих реформ, а також стає динамічним простором взаємодії здобувача освіти (студента) та педагога-наставника (викладача).

За таких умов освітня реальність виступає ключовою детермінантою, що визначає нові вектори професійної підготовки майбутнього вчителя. Система освіти в умовах війни трансформується в простір забезпечення соціальної стабільності, адаптації та збереження національної ідентичності. Відтак сучасний учитель постає не лише як суб'єкт, що транслює знання чи формує ключові компетентності, а як безпосередній носій стабільності та безпеки, відповідальний за стійкість освітнього середовища та резильєнтність усіх учасників освітнього процесу. Саме теоретичне осмислення цього взаємозв'язку між новими викликами реальності та вимогами до підготовки вчителя складає основу актуального наукового пошуку.

В умовах воєнного стану освітнє середовище стає передусім середовищем безпеки, де фундаментальною опорою має бути довіра – між учителем і учнем, колегами та громадою. Саме ця довіра до інституцій та особистості педагога дозволяє реформам реалізовуватися, а освіті – ефективно рухатися вперед.

Означені виклики вимагають глибокого теоретичного переосмислення самої природи навчання, адже освітня реальність не є статичним явищем, а постає як складна система, зміст якої розкривається через низку споріднених педагогічних понять.

Теоретичне підґрунтя розуміння багатогранної освітньої реальності закладено в працях українських дослідників, які аналізують її через призму категорій «простору» та «середовища». У наукових працях висвітлено різні підходи до розуміння сутності та

функцій освітнього простору як чинника виховного впливу (К. Крутій) [12], особистісно-професійного становлення (О. Боровець) [7], співробітництва суб'єктів навчання (Н. Гавриш) [8], розвитку особистості учня (О. Савченко) [17], як об'єкта педагогічного проектування (А. Цимбалару) [18]. Окремі дослідження зосереджені на розгляді освітнього середовища в контексті формування компетентнісного підходу (О. Савченко) [17] та забезпечення цілісного розвитку здобувачів освіти (Л. Коваль) [10].

Проблема трансформації освітнього простору в умовах мілітарних викликів та подолання їхніх наслідків перебуває у фокусі уваги українських та зарубіжних науковців. Зокрема, питання організації освітнього процесу в умовах війни та особливості подолання воєнних травм у дітей ґрунтовно проаналізовано в працях М. Феррарі (Ferrari, 2013) [2], К. Фернандо (Fernando, 2013) [2], Р. Гарт (Hart, 2009) [3], О. Будник (2023) [1], О. Глушко (2022) [14], А. Джурило (2022) [14], О. Кравченко (2022) [11], О. Локшиної (2022) [14], О. Максименко (2022) [14], Н. Нікольської (2022) [14].

Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження збагачується через філософський дискурс, зокрема у висвітленні моральних дилем військових конфліктів, що представлено у працях О. Будник (2023) [1]. Важливим для нашого аналізу є виокремлення «педагогіки часу війни» як спеціального напрямку досліджень. Польський учений М. Рембеж (Rembierz, 2023) крізь призму аксіології та антропології детально описує психологічні переживання дитини війни [5], що дозволяє глибше зрозуміти емоційне середовище сучасної освітньої реальності.

Практичні аспекти освітньої взаємодії в умовах воєнного стану, зокрема в контексті польсько-українського співробітництва, окреслює Б. Сліверський (Sliwerski, 2022). Його розвідки щодо адаптації вимушених переселенців у польських школах акцентують увагу на емоційних станах учнів – сумі та ностальгії, що ставить перед майбутніми вчителями нові виклики щодо формування емоційно підтримувального середовища [6].

Водночас, попри наявність ґрунтовних розвідок щодо психологічного стану учнів та загальної організації навчання, проблема освітньої реальності як детермінанти, що безпосередньо трансформує модель професійної підготовки майбутнього вчителя, потребує додаткового цілісного вивчення.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні феномену «освітня реальність» як детермінанти професійного становлення вчителя в умовах воєнного стану та розкритті практичного досвіду створення інноваційної екосистеми підготовки фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах кризи та невизначеності (на прикладі Львівського національного університету).

Розгляд освітньої реальності як детермінанти професійної підготовки майбутнього вчителя вимагає глибокого теоретико-методологічного переосмислення цього феномену крізь призму соціокультурних та технологічних трансформацій сучасного суспільства.

Важливим для нашого дослідження є підхід О. Кравченко, який визначає освітню реальність як «специфічну сферу людського життя, нерозривно пов'язану з інформаційним простором» [11]. Дослідниця акцентує увагу на тому, що в умовах сучасного суспільства та стрімкого розвитку високих технологій межі цієї реальності

постійно розширюються. Відбувається інтенсивний процес «озвичаєння» та типізації нових явищ, які ще вчора перебували поза межами освітнього контексту, але сьогодні стають його невід'ємною частиною [11]. Особливої гостроти ця теза набуває в умовах воєнного стану. Війна виступила екстремальним чинником, що за лічені тижні перетворив кризові форми навчання (дистанційні уроки в укриттях, асинхронна комунікація, цифрові платформи безпеки) на повсякденну освітню реальність. У цьому контексті технологічний аспект інформаційного простору стає чи не найважливішим (єдиним) способом збереження онтологічної цілісності освіти.

Як зазначає О. Кравченко, прискорення соціальних процесів під впливом технологій вимагає від системи освіти особливої гнучкості [11]. Саме тому професійна підготовка вчителя має базуватися на моделюванні такої реальності, де інформаційні потоки та цифрові інструменти слугують надійним підґрунтям для збереження освітнього зв'язку, зокрема – в умовах кризи. Водночас, онтологічна цілісність не обмежується лише технічними параметрами взаємодії, а знаходить своє ґрунтовне пояснення в соціокультурному та феноменологічному вимірах освітнього буття.

Ю. Кравцов обґрунтовує онтологічну природу «освітньої реальності» крізь призму соціологічної феноменології. Згідно з цією концепцією, освітню реальність утворюють не стільки матеріальні об'єкти чи події, скільки зміст і смисли, які вкладають у них суб'єкти взаємодії. Такий підхід дозволяє відійти від розуміння освіти як «педагогічної машини» (механічного впливу) і розглядати її як простір стратегічного розвитку, де ключову роль відіграє комунікативна раціональність [5].

Для професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах воєнного стану цей тезаурус є надзвичайно актуальним. Якщо, за Ю. Кравцовим [5], реальність конструюється через внутрішні смисли, то в ситуації кризи саме педагог постає головним «конструктором» нової освітньої практики. Він має не просто адаптуватися до змінених умов, а наповнювати освітній простір новими діапазонами можливостей, де безпека та довіра стають основними смисловими вузлами цієї реальності.

Ю. Кравцов акцентує увагу на тому, що трансформація освітньої парадигми безпосередньо пов'язана з якістю освітніх послуг та задоволенням потреб суспільства [5]. У контексті нашого дослідження це означає, що освітня реальність виступає детермінантою, яка вимагає від майбутнього вчителя високої суб'єктності: здатності до «соціального конструювання» підтримувального середовища, яке б відповідало запитам інформаційного суспільства та водночас нівелювало деструктивний вплив зовнішніх викликів (кризи). Зокрема, те, що раніше сприймалося як виклик (дистанційне навчання чи використання AI-інструментів), у сучасній освітній реальності стає «звичайним», типізованим інструментом професійної діяльності.

Таким чином, освітня реальність в умовах воєнного стану постає, у першу чергу, як безпековий та ціннісний простір, а також як високотехнологічне інформаційне середовище.

В означеному контексті варто актуалізувати поняття «освітня реальність», яке тлумачимо як динамічну онтологічну систему, що виникає на перетині соціальних умов, викликів часу та стратегічних освітніх реформ; складне багатогранне явище, що не обмежується інституційними межами закладу освіти, а постає як синтез високотехнологічного інформаційного простору та суб'єктивних смислів (цінностей) кожного учасника взаємодії. Зауважимо, що саме в межах освітньої реальності

відбувається процес «озвичаснення» нових соціальних практик і трансформація кризових викликів у стабільні вектори розвитку, де сукупність цінностей, довіри та живих взаємин забезпечує онтологічну цілісність освітнього процесу та резильєнтність його суб'єктів.

Таке розуміння освітньої реальності як динамічної системи дозволяє глибше проаналізувати її внутрішні стани, які безпосередньо впливають на характер професійної діяльності педагога. Оскільки освітня реальність конструюється через суб'єктивні смисли та живі взаємини, вона може набувати різних екзистенційних форм. У такому розумінні, надзвичайно цінною є концепція німецького дослідника Ральфа Коеренца, який, аналізуючи феноменологію освітнього процесу, виокремлює три фундаментальні типи освітньої реальності [4]:

- *атюнована (attuned)* – це стан освітньої взаємодії, коли між учителем і учнем панує довіра, взаємоповага й підтримка. Така атмосфера створює відчуття безпеки, відкритості та готовності до співпраці. Учень відчуває, що його думка важлива, а вчитель сприймає його як рівноправного партнера в освітньому процесі. Наприклад, коли дитина не боїться висловлювати свої ідеї чи ставити «незручні» запитання;

- *зламана (broken)* – це моменти кризи або несподіваних подій, які мають педагогічне значення. Вони можуть бути пов'язані з труднощами у навчанні, конфліктами, зовнішніми обставинами (війна, соціальні потрясіння) або навіть внутрішніми переживаннями учнів. Така освітня реальність «ламає» традиційні методики, але водночас стає точкою зростання, вимагаючи від учителя граничної гнучкості та здатності бути точкою опори для учнів. Саме в умовах такої «зламаної» реальності сьогодні вимушені функціонувати українські освітяни;

- *усвідомлено спрямована (guided)* – це та освітня реальність, у якій учитель виступає уважним наставником (суб'єкт-суб'єктна модель навчання): він допомагає учню розвиватися, скеровує його, пропонує шляхи для самостійного пошуку знань, але не «диктує» готових відповідей і не пригнічує ініціативу. Тут важлива збалансованість – підтримати, але залишити простір для самостійності.

Розуміння цих типів реальності дозволяє стверджувати, що сучасний учитель має бути готовим не лише до роботи в ідеальній «атюнованій» системі, а й володіти інструментами відновлення освітньої динаміки в її «зламаних» формах.

Трансформація освітньої реальності в умовах воєнного стану докорінно змінює професійний портрет сучасного вчителя. Сьогодні педагог має відповідати володіти специфічним набором компетентностей для роботи в умовах граничної невизначеності, тривалого стресу та психологічної травми учасників освітнього процесу. Професійна діяльність учителя в ситуації «зламаної реальності» переорієнтовується з простої трансляції знань на створення «островів безпеки» та відновлення смислів буття.

Відтак, актуалізується запит на фахівця нового типу, здатного інтегрувати технологічну майстерність із високою емоційною стійкістю (резильєнтністю) та етичною відповідальністю. Сучасна модель підготовки вчителя має враховувати ці виклики, формуючи педагога, який здатний:

- реагувати на локальні виклики крізь призму глобального досвіду;
- застосовувати цифрові інструменти в гнучких освітніх моделях (очне, змішане, дистанційне навчання);
- створювати емоційно-безпечне середовище для учнів, зокрема внутрішньо

переміщених;

- бути провідником національної ідентичності через навчальний зміст і виховні стратегії;

- діяти як агент змін у своїй громаді.

Середовище формування майбутнього вчителя, зокрема у Львівському національному університеті імені Івана Франка, вибудовується як цілісна освітня екосистема, орієнтована на потреби сучасної школи, виклики воєнного часу та глобальні трансформації.

Провідним майданчиком інноваційної підготовки є Лабораторія Нової української школи (учнівська класна кімната в інфраструктурі факультету педагогічної освіти) – простір, у якому студенти знайомляться з новітніми методиками навчання, опановують принципи компетентнісного та діяльнісного навчання. Лабораторія є багатофункціональним простором, що моделює сучасне освітнє середовище початкової школи відповідно до принципу системності, дитиноцентризму та компетентнісного підходу, створена для комплексної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [13]

Важливу роль виконує Освітня лабораторія підготовки фахівців Львівського національного університету імені Івана Франка (на базі шкіл) – інноваційний навчально-практичний простір для симуляції педагогічних ситуацій, аналізу кейсів, рефлексії та міждисциплінарної взаємодії [15]. Тут студенти в реальному часі відпрацьовують комунікацію з учнями, батьками, колегами, моделюють нестандартні та кризові педагогічні ситуації, зокрема й ті, які характерні для умов воєнного часу [15]. Особливістю функціонування цієї лабораторії є забезпечення безпосереднього зв'язку між теоретичними знаннями, здобутими в університеті, та їх практичною імплементацією в реальному освітньому процесі.

Окремим стратегічним напрямом роботи факультету в контексті стабілізації освітньої реальності є діяльність Ресурсного центру з інклюзивної освіти. Центр спрямований на системне формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів [16]. В умовах війни функціональне призначення Центру значно розширилося, оскільки категорія «особливих потреб» набула нових, екзистенційних вимірів. Сьогодні до класів усе частіше приходять діти з травматичним досвідом, пережитими втратами або потребою в особливій психолого-педагогічній підтримці, що є прямим наслідком перебування у «зламаний» воєнній реальності. Відтак, підготовка студента до співпраці з асистентом учителя та індивідуалізації навчання в межах Центру стає запорукою формування інклюзивного безпекового середовища, здатного інтегрувати кожного учня, незалежно від складності його життєвого досвіду.

Отже, педагогічна освіта в сучасній Україні – це відповідь на національні виклики, частина глобального освітнього ландшафту та інвестиція в майбутнє, яке щодня доводиться виборювати. Майбутній учитель – це той, з кого починається довіра в суспільстві. У час викликів саме він може стати точкою опори, носієм світла й надії для молодого покоління. Усвідомлення та моделювання освітньої реальності як динамічної системи стає стратегічним завданням для формування нового покоління педагогів, здатних ефективно функціонувати у кризових умовах та зберігати ціннісний та інтелектуальний код нації.

Сучасна освітня реальність в умовах воєнного стану виступає детермінантою

професійної підготовки майбутнього вчителя. Вона проявляється у трьох типах взаємодії (за Р. Коеренцом) – атюнована (attuned), зламана (broken) та усвідомлено спрямована (guided) – що дозволяє педагогам формувати довіру, адаптуватися до кризових ситуацій та створювати емоційно-безпечне середовище для учнів. У цих умовах учитель стає агентом змін, носієм стабільності та безпеки, здатним трансформувати кризові виклики у стратегії розвитку та підтримки освітнього процесу.

Практичний досвід Львівського національного університету імені Івана Франка демонструє ефективність інноваційних навчально-практичних платформ, які забезпечують інтеграцію теоретичних знань із реальними педагогічними ситуаціями, розвиток компетентностей для роботи в умовах невизначеності та підтримку інклюзивного середовища.

Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на емпіричне вивчення впливу різних типів освітньої реальності (атюнована, зламана, усвідомлено спрямована) на професійний розвиток майбутніх учителів та їх здатність до резильєнтності в умовах кризи.

**Конфлікт інтересів.** Автори повідомляють про відсутність конфлікту інтересів.

**Фінансування дослідження.** Дослідження виконано без залучення зовнішнього фінансування.

**Доступність даних.** Дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

**Використання інструментів ШІ.** Під час підготовки цієї роботи інструменти штучного інтелекту не застосовувалися.

**Авторський внесок.** Автори (О. Галука та М. Дзіковська) зробили рівноцінний внесок у написання статті (по 50% кожен). Обидва автори брали участь у плануванні дослідження, аналізі даних та підготовці рукопису.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Budnyk O. The teaching approach for Ukrainian children affected by war: addressing challenges in the 21st Century / O. Budnyk, V. Delenko, N. Dmytryshchuk. *Rev. Bras. Educ. Camp.* 2023. Vol. 8. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uftr.rbec.e17332ABNT> (дата звернення: 10.03.2026).
2. Ferrari M., Fernando C. Resilience in children of war. *Handbook of resilience in children of war* / ed. by C. Fernando, M. Ferrari. 2013. P. 287–301. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6375-7\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6375-7_20) (дата звернення: 10.03.2026).
3. Hart R. Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice.* 2009. Vol. 25. P. 351–368. DOI: <https://doi.org/10.1080/02667360903315172>.
4. Koerrenz R. Existentialism and Education: An Introduction to Otto Friedrich Bollnow / ed. by N. Friesen. Cham : Palgrave Macmillan, 2017. 115 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-48637-6> (дата звернення: 17.03.2026).
5. Rembierz M. Face of the Child as an Icon of the Victims of Dehumanization and Bestiality. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.* 2023. Vol. 10 (3). P. 61–74. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.61-74> (дата звернення: 10.03.2026).
6. Śliwerski B. On the consequences of black pedagogy and hope on the development of its cordial antithesis. *UNESCO Chair Journal «Lifelong Professional Education in the XXI Century».* 2022. Vol. 1(5), P. 67–74. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(5\).2022.67-74](https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.67-74) (дата звернення: 10.03.2026).
7. Боровець О. Організація освітнього простору нової української школи: дидактичний аспект. *Наукові записки Центральноукраїнського держ. пед. універс. імені В. Винниченка. Серія. Педагогічні науки.* 2022. Вип. 207. С. 109–113. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-109-113> (дата звернення: 10.03.2026).

8. Гавриш Н. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля*. 2011. Серія «Педагогіка і психологія». Т. 1, №1, 16–20.
9. Кравцов Ю. Онтологічна природа «освітньої реальності» в контексті філософського дискурсу якості освіти. *Науково-теоретичний альманах Грані*. 2017. Т. 20, № 6. С. 53–57. DOI: <https://doi.org/10.15421/171784> (дата звернення: 10.03.2026).
10. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. Донецьк, 2012. 342 с.
11. Кравченко О., Бобриньова С. Нова соціальна та освітня реальність в умовах ізоляції. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2021. Вип. 25(1). С. 174–189. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd\\_2021\\_25%281%29\\_\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2021_25%281%29__18) (дата звернення: 10.03.2026).
12. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2-х ч. Ч. 1. Концепції, проектування, технології створення. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2009. 320 с.
13. Лабораторія Нової української школи : вебсайт. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/laboratory/navchalno-naukova-laboratoriia-novoi-ukrainskoi-shkoly-2> (дата звернення: 10.03.2026).
14. Локшина О. Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій / О. Локшина, О. Глушко, А. Джурило та ін. *Український Педагогічний журнал*. 2022. № 2. С. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18> (дата звернення: 10.03.2026).
15. Освітня лабораторія підготовки фахівців Львівського національного університету імені Івана Франка: вебсайт. Львів: ЛНУ імені Івана Франка. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/laboratory/osvitnia-laboratoriia-pidhotovky-fakhivtsiv-lvivskoho-natsionalnoho-universytetu-imeni-ivana-franka> (дата звернення: 10.03.2026).
16. Ресурсний центр з інклюзивної освіти ЛНУ імені Івана Франка: вебсайт. Львів: ЛНУ імені Івана Франка. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/laboratory/resursnyu-tsentr-z-inklyuzyvnoi-osvity-lnu-imeni-ivani-franka> (дата звернення: 10.03.2026).
17. Савченко О. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33, С. 161–167.
18. Цимбалару А. Педагогічні особливості організації освітнього середовища учнів першого класу: просторово-предметний і соціальний компоненти. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2013. Серія: Педагогічні науки. № 3. С. 42–50.

## REFERENCES

1. Budnyk, O., Delenko, V., Dmytryshchuk, N., Podanovska, H., Kuras, V., & Fomin, K. (2023). The teaching approach for Ukrainian children affected by war: addressing challenges in the 21st Century. *Rev. Bras. Educ. Camp*. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e17332ABNT>.
2. Ferrari, M., & Fernando, C. (2013). Resilience in children of war. *Handbook of resilience in children of war* (pp. 287–301). DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6375-7\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6375-7_20).
3. Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351–368. DOI: <https://doi.org/10.1080/02667360903315172>.
4. Koerrenz, R. (2017). Existentialism and education. Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-48637-6>.
5. Rembierz, M. (2023). Face of the Child as an Icon of the Victims of Dehumanization and Bestiality. *Journal of V. Stefanyk Precarpathian National University*, 10(3), 61–74. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.61-74>.
6. Śliwerski, B. (2022). On the consequences of black pedagogy and hope on the development of its cordial antithesis. *UNESCO Chair Journal «Lifelong Professional Education in the XXI Century»*, 1(5), 67–74. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(5\).2022.67-74](https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.67-74).
7. Borovets, O. (2022). Orhanizatsiia osvitnoho prostoru novoi ukrainskoi shkoly: dydaktychnyi aspekt [Organization of the educational space of the new Ukrainian school: didactic aspect]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific Notes of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State*

- Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, (207), 109–113. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-109-113> [in Ukrainian].*
8. Havrysh, N. (2011). Intehratsiini protsesy v systemi doshkilnoi osvity [Integration processes in the system of preschool education]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu ekonomiky ta prava imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedahohika i psykhohihiia» – Bulletin of Alfred Nobel University of Economics and Law. Series «Pedagogy and Psychology», 1(1), 16–20 [in Ukrainian].*
  9. Kravtsov, Yu. (2017). Ontolohichna pryroda «osvitnoi realnosti» v konteksti filosofskoho dyskursu yakosti osvity [Ontological nature of «educational reality» in the context of the philosophical discourse of the quality of education]. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani – Scientific and Theoretical Almanac Grani, 20(6), 53–57. DOI: <https://doi.org/10.15421/171784> [in Ukrainian].*
  10. Koval, L. (2012). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti rozvytku pochatkovoї osvity: monohrafiia [Professional training of future teachers in the context of primary education development: monograph]. Donetsk [in Ukrainian].
  11. Kravchenko, O., & Bobrynova, S. (2021). Nova sotsialna ta osvitnia realnist v umovakh izoliatsii [New social and educational reality in conditions of isolation]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and Methodological Problems of Children and Youth Education, 25(1), 174–189. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd\\_2021\\_25%281%29\\_\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2021_25%281%29__18) [in Ukrainian].*
  12. Krutii, K. (2009). Osvitnii prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia: u 2-kh ch. Ch. 1. Kontseptsii, proektuvannia, tekhnolohii stvorennia [Educational space of a preschool educational institution: monograph: in 2 parts. Part 1. Concepts, design, creation technologies]. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD [in Ukrainian].
  13. Laboratoriia Novoi ukrainskoi shkoly: vebsait [Laboratory of the New Ukrainian School: website]. Ivan Franko National University of Lviv. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/laboratory/navchalno-naukova-laboratoriia-novoi-ukrainskoi-shkoly-2> [in Ukrainian].
  14. Lokshyna, O., Hlushko, O., Dzhyrylo, A., Kravchenko, S., Maksymenko, O., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022). Orhanizatsiia osvity v umovakh viiny: rekomendatsii mizhnarodnykh orhanizatsii [Organization of education in wartime: recommendations of international organizations]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal, (2), 5–18. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18> [in Ukrainian].*
  15. Osvitnia laboratoriia pidhotovky fakhivtsiv Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka: vebsait [Educational laboratory for specialist training of IFNUL: website]. Ivan Franko National University of Lviv. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/laboratory/osvitnia-laboratoriia-pidhotovky-fakhivtsiv-lvivskoho-natsionalnoho-universytetu-imeni-ivana-franka> [in Ukrainian].
  16. Resursnyi tsentr z inkluzyvnoi osvity LNU imeni Ivana Franka: vebsait [Resource Center for Inclusive Education of Ivan Franko National University of Lviv: website]. Ivan Franko National University of Lviv. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/laboratory/resursnyy-tsentr-z-inkluzyvnoi-osvity-lnu-imeni-ivani-franka> [in Ukrainian].
  17. Savchenko, O. (2015). Kompetentnisnyi pidkhid yak resurs innovatsiinoho rozvytku shkilnoi osvity [Competency-based approach as a resource for innovative development of school education]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu – Scientific Bulletin of Izmil State University of Humanities, (33), 161–167 [in Ukrainian].*
  18. Tsybalaru, A. (2013). Pedahohichni osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho seredovyshcha uchniv pershoho klasu: prostorovo-predmetnyi i sotsialnyi komponenty [Pedagogical features of the organization of the educational environment of first-grade students: spatial-subject and social components]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy. Seriya: Pedahohichni nauky – Scientific Notes of the Minor Academy of Sciences of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, (3), 42–50 [in Ukrainian].*

Стаття надійшла до редакції 17.03.2026 р.

Прийнята до друку 24.03.2026 р.

Опубліковано 27.03.2026 р.

This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY-4.0).