UNIWERSYTET RADOMSKI

EDUKACJA WOBEC ZAGROŻEŃ CYWILIZACYJNYCH I MILITARNYCH:

POLSKO-UKRAIŃSKIE DOŚWIADCZENIA CZASU POKOJU I WOJNY

EDUCATION IN THE FACE OF CIVILIZATIONAL AND MILITARY THREATS: POLISH-UKRAINIAN EXPERIENCES IN TIMES OF PEACE AND WAR

ОСВІТА ПЕРЕД ЦИВІЛІЗАЦІЙНИМИ ТА ВОЄННИМИ ЗАГРОЗАМИ: ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД МИРНОГО ЧАСУ ТА ВІЙНИ



REDAKCJA:

ELŻBIETA SAŁATA
NELLA NYCZKAŁO
JUSTYNA BOJANOWICZ
LARYSA ŁUKIANOWA

EDUKACJA WOBEC ZAGROŻEŃ CYWILIZACYJNYCH I MILITARNYCH:
POLSKO-UKRAIŃSKIE DOŚWIADCZENIA CZASU POKOJU I WOJNY

EDUCATION IN THE FACE OF CIVILIZATIONAL AND MILITARY THREATS: POLISH-UKRAINIAN EXPERIENCES IN TIMES OF PEACE AND WAR

ОСВІТА ПЕРЕД ЦИВІЛІЗАЦІЙНИМИ ТА ВОЄННИМИ ЗАГРОЗАМИ: ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД МИРНОГО ЧАСУ ТА ВІЙНИ

UNIWERSYTET
RADOMSKI

EDUKACJA WOBEC ZAGROŻEŃ CYWILIZACYJNYCH I MILITARNYCH:

POLSKO-UKRAIŃSKIE DOŚWIADCZENIA CZASU POKOJU I WOJNY

EDUCATION IN THE FACE OF CIVILIZATIONAL AND MILITARY THREATS: POLISH-UKRAINIAN EXPERIENCES IN TIMES OF PEACE AND WAR

ОСВІТА ПЕРЕД ЦИВІЛІЗАЦІЙНИМИ ТА ВОЄННИМИ ЗАГРОЗАМИ: ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД МИРНОГО ЧАСУ ТА ВІЙНИ

REDAKCJA:

ELŻBIETA SAŁATA
NELLA NYCZKAŁO
JUSTYNA BOJANOWICZ
LARYSA ŁUKIANOWA

Radom 2026

EDUKACJA WOBEC ZAGROŻEŃ CYWILIZACYJNYCH I MILITARNYCH:
POLSKO-UKRAIŃSKIE DOŚWIADCZENIA CZASU POKOJU I WOJNY

EDUCATION IN THE FACE OF CIVILIZATIONAL AND MILITARY THREATS:
POLISH-UKRAINIAN EXPERIENCES IN TIMES OF PEACE AND WAR

ОСВІТА ПЕРЕД ЦИВІЛІЗАЦІЙНИМИ ТА ВОЄННИМИ ЗАГРОЗАМИ:
ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД МИРНОГО ЧАСУ ТА ВІЙНИ

REDAKCJA:
ELŻBIETA SAŁATA
NELLA NYCZKAŁO
JUSTYNA BOJANOWICZ
LARYSA ŁUKIANOWA

Recenzenci:
prof. dr hab. Iryna DRACH
prof. dr hab. Ryszard BERA, dr h.c.

© Copyright by Uniwersytet Radomski

ISBN 978-83-7789-842-0

Projekt okładki: Mariusz Dański

Opracowanie wydawnicze: Marta Pobereszko, Joanna Iwanowska, Karol Alichnowicz

Opracowanie wydawnicze, druk i oprawa:

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
Wydawnictwo Naukowe
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. (48) 364-42-41
e-mail: instytut@itee.lukasiewicz.gov.pl www.itee.lukasiewicz.gov.pl

SPIS TREŚCI

Elżbieta Sałata
Wprowadzenie 23

Część I
EDUKACJA WOBEC ZAGROŻEŃ WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA – KONTEKST SPOŁECZNY I AKSJOLOGICZNY

Wasyl Kremeń
Działalność Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w sprawie naukowego i metodycznego wsparcia edukacji w warunkach wojny 27

Agnieszka Cybal-Michalska
Komitet Nauk Pedagogicznych PAN – jego udział w podtrzymywaniu świadomości społecznego znaczenia pedagogiki jako nauki i debacie na temat edukacji dla bezpieczeństwa..... 43

Krystyna Chałas
Urzeczywistnianie wartości pokoju jako ponadczasowe wyzwanie i zadanie podmiotów szkoły 57

Nella Nyczkało
Wojna jest surowym nauczycielem… 73

Jan Łaszczyk
Wewnętrzny pokój człowieka warunkiem pokoju na świecie 87

Jurij Bojczuk
Rola edukacji w kształtowaniu duchowości młodego pokolenia jako najważniejsza strategia powojennego rozwoju Ukrainy..... 97

Switlana Sysojewa, Natalia Charczenko
Geoprzestrzenny i edukacyjny wymiar pogranicza Ukrainy 111

Część II
EDUKACJA W CZASIE WOJNY – DOŚWIADCZENIA UKRAINY

Olena Łokszyna, Jarosława Mozgowa
Straty edukacyjne uczniów ukraińskich w warunkach wojny: wyniki badań empirycznych 131

Natalia Awszenjuk
Zwiększanie odporności szkół w czasach kryzysu: wzajemny wpływ trwałego przywództwa edukacyjnego i empatii nauczycieli w warunkach wojny 143

Jolanta Szempruch, Joanna Smyła, Anna Kanabrocka, Piotr Pączek
Rezyliencja edukacyjna w koncepcjach UNIRES i UNIRES+ 157

Witalij Kocur
Od instytucji edukacyjnej do centrum odporności społecznej: transformacja misji Uniwersytetu Hryhorija Skoworody w Perejasławiu w warunkach wojennych..... 171

Olena Lytowczenko, Switlana Sysojewa
Edukacja nieformalna, pozaformalna i pozaszkolna wsparcie dla ukraińskich uczniów w warunkach wojennych..... 189

Tadeusz Aleksander
Tajne nauczanie kompensatą okupacyjnej destrukcji edukacji polskiej podczas II wojny światowej..... 203

Część III
NAUCZYCIEL I EDUKACJA WOBEC PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

Olena Antonowa
Kreatywność pedagogiczna jako czynnik odporności zawodowej i adaptacji nauczyciela w warunkach zagrożeń wojennych 221

Oksana Towkaneć, Hanna Towkaneć
Edukacja pedagogiczna w warunkach przemian społeczno-kulturowych 245

Larysa Łukianowa
Kształcenie andragogów w kontekście współczesnego paradygmatu edukacji dorosłych: polskie doświadczenia dla Ukrainy 257

Lidia Chomycz, Olena Kowalenko
Psychologiczno-pedagogiczne przygotowanie pracowników pedagogicznych w kontekście transformacji oświatowej i zagrożeń militarnych 275

Iryna Regejlo, Rusłana Łuciuk-Andruszko
Nadzór jako czynnik wpływający na rozwój odporności zawodowej psychologów pracujących z personelem wojskowym 295

Olena Ihnatowycz
Wsparcie psychologiczne nauczycieli w warunkach wojny: wyzwania, odporność oraz systemowe rozwiązania w ukraińskim kontekście edukacyjnym 313

Natalia Muranowa, Władysław Saratowski
Profesjonalny samorozwój nauczycieli w warunkach formalnej i nieformalnej edukacji dorosłych 331

Ewa Skrzetuska, Agnieszka Rowicka
Emocje, reakcje i potrzeby nauczycieli uczących w klasach zróżnicowanych kulturowo 341

Część IV
EDUKACJA DZIECI I MŁODZIEŻY WOBEC ZAGROŻEŃ CYWILIZACYJNYCH

Tetiana Burłajenko
Edukacja pozaszkolna 2.0 w Ukrainie: jak koła zainteresowań stają się przestrzeniami zawodów przyszłości 357

Teresa Janicka-Panek
Wychowanie dzieci i młodszych uczniów do bezpiecznej przyszłości w kontekście obserwowanych zagrożeń oraz projektowanych zmian w edukacji 365

Małgorzata Franc, Olga Banit
Patriotyzm w czasie pokoju oczami młodych 379

Część V
TRANSFORMACJA EDUKACJI WOBEC WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH I TECHNOLOGICZNYCH

Franciszek Szlosek
Człowiek w rzeczywistości cyfrowej a edukacja 391

Walentyna Radkewycz
Transformacja szkolnictwa zawodowego: ukraińskie doświadczenie odporności w warunkach wojny i perspektywy europejskie 401

Olexandra Borodienko
Od koncepcji do praktyki: pilotaż centrów doskonałości zawodowej na Ukrainie 411

Olga Matwijenko, Olena Woliarska
Paradygmat kształcenia dorosłych w kontekście zachowania tożsamości narodowej Ukraińców 435

Mirosław Żurek, Tomasz Kupidura, Wojciech Oparcik
Doradztwo zawodowe wobec transformacji energetycznej: potrzeby szkoleniowe kadry szkół i uczelni powiązanych z dziedziną energetyka odnawialna – słoneczna 445

Mykoła Pryhodij
Bezpieczne, etyczne i odpowiedzialne wykorzystanie sztucznej inteligencji w ukraińskim systemie kształcenia zawodowego 461

Oleksandr Kuczaj, Tetiana Kuczaj, Olena Bida
Środowisko cyfrowe z wykorzystaniem VR/AR i symulatorów programowych w edukacji 477

Myrosława Wowk
Integralność akademicka naukowców na Ukrainie: wytyczne normatywne i praktyki instytucjonalne 485

Część VI
POLSKO-UKRAIŃSKI DIALOG PEDAGOGICZNY WOBEC WSPÓŁCZESNYCH ZAGROŻEŃ

Olena Semenog
Ukraińsko-polskie partnerstwo akademickie w warunkach wojny i transformacji cyfrowej: mechanizmy wspierania odporności szkolnictwa wyższego 501

Maria Gagacka, Elżbieta Sałata
Integracja społeczna i relacje międzykulturowe jako źródło bezpieczeństwa studentów – perspektywa polsko-ukraińska 517

Olena Karaman, Natalia Żukowycz-Dorodnych
Integracja migrantów i uchodźców: od teorii do praktyki, od doświadczeń światowych do polskiego modelu integracji 545

Oleksandra Szewczuk
Modelowanie symulacyjne jako środek przygotowania przyszłych oficerów do współpracy zawodowej w sytuacjach kryzysowych: aspekt komunikacyjny doświadczeń ukraińskich i polskich 559

Witalij Kuryło, Olena Karaman, Switłana Bader
Kształtowanie myślenia krytycznego jako środka w zakresie przeciwdziałania operacjom informacyjno-psychologicznym w mediach społecznościowych: doświadczenia polsko-ukraińskie 581

Informacje o autorach 599

CONTENTS

Elżbieta Sałata
Introduction 23

PART I
EDUCATION IN THE FACE OF CONTEMPORARY WORLD THREATS: SOCIAL AND AXIOLOGICAL CONTEXT

Vasyl Kremen
Activities of the national academy of educational sciences of Ukraine on scientific and methodological support of education in war conditions 27

Agnieszka Cybal-Michalska
The Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences: Its Role in Sustaining the Social Significance of Pedagogy and Shaping the Debate on Education for Security 43

Krystyna Chałas
Realizing the Value of Peace as a Timeless Challenge and Task for School Entities..... 57

Nella Nychkalo
War is a severe teacher… 73

Jan Łaszczyk
Inner Peace as a Prerequisite for World Peace..... 87

Yurii Boichuk
The role of education in shaping the spirituality of the younger generation as the most important strategy for Ukraine's post-war development 97

Svitlana Sysoieva, Nataliia Kharchenko
Geospatial and educational dimensions of Ukraine's borderlands..... 111

PART II
EDUCATION IN TIMES OF WAR: THE EXPERIENCE OF UKRAINE

Olena Lokshyna, Yaroslava Mozghova
Learning losses of Ukrainian school students in wartime: results of an empirical study 131

Nataliia Avsheniuk
Fostering school resilience in times of crisis: the interplay of sustainable educational leadership and teacher empathy in ukraine's wartime schools 143

Jolanta Szempruch, Joanna Smyła, Anna Kanabrocka, Piotr Pączek
Educational Resilience in the UNIRES and UNIRES+ Frameworks 157

Vitalii Kotsur
From an educational institution to a centre of societal resilience: the transformation of the mission of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav under wartime conditions 171

Olena Lytovchenko, Svitlana Sysoieva
Non-formal, informal, and out-of-school education in supporting Ukrainian students under wartime conditions 189

Tadeusz Aleksander
Secret Education as Compensation for the Destruction of the Polish Educational System during the Second World War 203

PART III
TEACHERS AND EDUCATION IN THE FACE OF SOCIO-CULTURAL CHANGES

Olena Antonova
Creativity and its development as a scientific and pedagogical problem 221

Oksana Tovkanec, Hanna Tovkanec
Pedagogical education under conditions of social and culture-centered transformations 245

Larysa Lukianova
Andragogue Training within the Contemporary Adult Education Paradigm: The Polish Experience and Its Implications for Ukraine 257

Lidiia Khomych, Olena Kovalenko
Psychological and pedagogical training of teaching staff in the context of educational transformation and wartime threats 275

Iryna Reheilo, Ruslana Lutsik-Andrushko
Supervision as a factor in the development of professional resilience among psychologists working with military personnel..... 295

Olena Ihnatowycz
Psychological support of teachers in wartime: challenges, resilience, and systemic solutions in the Ukrainian educational context..... 313

Natallia Muranova, Vladyslaw Saratovsky
Professional self-development of the teachers in the context of formal and non-formal adult education..... 331

Ewa Skrzetuska, Agnieszka Rowicka
Emotions, reactions and needs of teachers teaching in culturally diverse classrooms 341

PART IV
THE EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN THE FACE OF CIVILIZATIONAL THREATS

Tetiana Burlaienko
Out-of-school education 2.0: how ukrainian hobby clubs are becoming hubs for the professions of the future..... 357

Teresa Janicka-Panek
Raising children and younger students for a safe future in the context of observed threats and planned changes in education..... 365

Małgorzata Franc, Olga Banit
Patriotism in peacetime through the eyes of youth 379

PART V
THE TRANSFORMATION OF EDUCATION IN THE FACE OF CIVILIZATIONAL AND TECHNOLOGICAL CHALLENGES

Franciszek Szlosek
The Human Being in the Digital Reality and Education 391

Valentyna Radkevych
Transformation of vocational education: ukrainian experience of resilience in times of war and european perspectives..... 401

Olexandra Borodiyenko
From concept to practice: piloting centres of vocational excellence in Ukraine 411

Olha Matviienko, Olena Wolyarska
The paradigm of adult education in the context of preserving the national identity of Ukrainians..... 435

Mirosław Żurek, Tomasz Kupidura, Wojciech Oparcik
Career Guidance in the Context of the Energy Transition: Training Needs of Staff in Schools and Higher Education Institutions Associated with Renewable Energy – Solar Energy 445

Mykola Pryhodii
Safe, ethical, and responsible use of artificial intelligence in Ukraine's vocational education system 461

Oleksandr Kuchai, Tetiana Kuchai, Olena Bida
Digital environment using VR/AR and software simulators in education 477

Myroslava Vovk
Academic integrity of researchers in Ukraine: normative guidelines and institutional practices 485

PART VI
THE POLISH-UKRAINIAN PEDAGOGICAL DIALOGUE IN THE FACE OF CONTEMPORARY THREATS

Olena Semenog
Ukrainian-Polish academic partnership in the context of war and digital transformation: mechanisms for supporting the resilience of higher education 501

Maria Gagacka, Elżbieta Sałata
Social Integration and Intercultural Relationships as Sources of Students' Sense of Safety: A Polish–Ukrainian Perspective 517

Olena Karaman, Nataliia Zhukovych-Dorodnykh
Migrant and refugee integration: from theory to practice, from global experience to the Polish integration model 545

Oleksandra Shevchuk
Simulation modelling as a means of preparing future officers for professional interaction in crisis situations: the communicative aspect of Ukrainian and Polish experience 559

Vitalii Kurylo, Olena Karaman, Svitlana Bader
Formation of critical thinking as a means of countering information and psychological operations in social networks: Polish-Ukrainian experience 581

Information about the Authors 605

ЗМІСТ

Ельжбєта Салата
Вступ 23

Розділ I
ОСВІТА ПЕРЕД ЗАГРОЗАМИ СУЧАСНОГО СВІТУ: СОЦІАЛЬНИЙ ТА АКСІОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

Василь Кремень
Діяльність Національної академії педагогічних наук України з науково-методичного супроводу освіти в умовах війни 27

Агнешка Цибаль-Міхальська
Комітет педагогічних наук польської академії наук – його внесок у підтримання усвідомлення суспільного значення педагогіки як науки та у дискусії щодо освіти для безпеки 43

Кристина Халас
Утілення цінностей миру як позачасовий виклик і завдання суб'єктів школи 57

Нелла Ничкало
Війна – суворий вчитель… 73

Ян Лащик
Внутрішній мир людини як умова миру у світі 87

Юрій Бойчук
Роль освіти у формуванні духовності підростаючого покоління як найважливіша стратегія повоєнного розвитку України 97

Світлана Сисоєва, Наталія Харченко
Геопросторовий та освітній виміри пограниччя України 111

Розділ ІІ
ОСВІТА ПІД ЧАС ВІЙНИ: ДОСВІД УКРАЇНИ

Олена Локшина, Ярослава Мозгова
Освітні втрати українських школярів в умовах війни: результати емпіричного дослідження 131

Наталія Авшенюк
Підвищення стійкості шкіл у кризові часи: взаємовплив сталого освітнього лідерства та емпатії вчителів в умовах війни 143

Йоланта Шемпрух, Йоанна Смила, Анна Канаброцька, Пйотр Пончек
Освітня резильєнтність у концепціях UNIRES та UNIRES+ 157

Віталій Коцур
Від освітньої інституції до центру суспільної стійкості: трансформація місії Університету Григорія Сковороди в Переяславі в умовах війни 171

Олена Литовченко, Світлана Сисоєва
Неформальна, інформальна і позашкільна освіта у підтримці українських учнів в умовах воєнного часу 189

Тадеуш Александер
Таємне навчання як компенсація окупаційної руйнації польської освіти під час Другої світової війни 203

Розділ ІІІ
УЧИТЕЛЬ ТА ОСВІТА В УМОВАХ СУСПІЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ЗМІН

Олена Антонова
Педагогічна креативність як чинник професійної стійкості та адаптації вчителя в умовах воєнних загроз 221

Оксана Товканець, Ганна Товканець
Педагогічна освіта в умовах соціальних і культуроцентрованих трансформацій 245

Лариса Лук'янова
Підготовка андрагогів у контексті сучасної парадигми освіти дорослих: польський досвід для України 257

Лідія Хомич, Олена Коваленко
Психолого-педагогічна підготовка педагогічних працівників в умовах трансформації освіти і воєнних загроз 275

Ірина Регейло, Руслана Луцик-Андрушко
Супервізія як чинник розвитку професійної резильєнтності психологів, які працюють із військовими 295

Olena Ihnatovych
Психологічний супровід педагогічних працівників в умовах війни: виклики, резилієнтність та системні рішення в українському освітньому контексті 313

Наталія Муранова, Владислав Саратовський
Професійний саморозвиток викладачів в умовах формальної і неформальної освіти дорослих 331

Ева Скшетуська, Агнєшка Ровицька
Емоції, реакції та потреби вчителів, які працюють у культурно різноманітних класах 341

Розділ IV
ОСВІТА ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ПЕРЕД ЦИВІЛІЗАЦІЙНИМИ ЗАГРОЗАМИ

Тетяна Бурлаєнко
Позашкільна освіта 2.0 в Україні: як гуртки стають хабами професій майбутнього 357

Тереза Яніцка-Панек
Виховання дітей та молодших школярів до безпечного майбутнього в контексті спостережуваних загроз і проєктованих змін в освіті 365

Анна Кароліна Бадора
Творчість як чинник формування культури миру: студентська перспектива 379

Малгожата Франц, Ольга Баніт
Патріотизм у мирний час очима молоді 391

Розділ V
ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ ПЕРЕД ЦИВІЛІЗАЦІЙНИМИ ТА ТЕХНОЛОГІЧНИМИ ВИКЛИКАМИ

Францішек Шлосек
Людина в цифровому суспільстві та освіта 391

Валентина Радкевич
Трансформація професійної освіти: український досвід стійкості в умовах війни та європейські перспективи 401

Олександра Бородієнко
Від концепції до практики: пілотування центрів професійної досконалості в Україні 411

Ольга Матвієнко, Олена Волярська
Парадигма освіти дорослих у контексті збереження національної ідентичності українців 435

Мирослав Журек, Томаш Купідура, Войцех Опарцік
Професійне консультування в умовах енергетичного переходу: потреби у підвищенні кваліфікації працівників шкіл і закладів вищої освіти, пов'язаних із галуззю відновлюваної сонячної енергетики 445

Микола Пригодій
Безпечне, етичне та відповідальне використання штучного інтелекту в системі професійної освіти України 461

Олександр Кучай, Тетяна Кучай, Олена Біда
Цифрове середовище з використанням VR/AR та програмних симуляторів в освіті 477

Мирослава Вовк
Академічна доброчесність дослідника в Україні: нормативні орієнтири та інституційні практики 485

Розділ VI
ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДІАЛОГ ПЕРЕД СУЧАСНИМИ ЗАГРОЗАМИ

Олена Семеног
Українсько-польське академічне партнерство в умовах війни та цифрової трансформації: механізми підтримки стійкості вищої освіти 501

Марія Гагацька, Ельжбєта Салата
Соціальна інтеграція та міжкультурні взаємини як джерело безпеки студентів: польсько-українська перспектива 517

Олена Караман, Наталія Жукович-Дородних
Інтеграція мігрантів та біженців: від теорії до практики, від світового досвіду до польської моделі інтеграції 545

Олександра Шевчук
Симуляційне моделювання як засіб підготовки майбутніх офіцерів до професійної співпраці в кризових ситуаціях: комунікативний аспект українського та польського досвіду 559

Віталій Курило, Олена Караман, Світлана Бадер
Формування критичного мислення як засобу протидії інформаційно-психологічним операціям у соціальних мережах: польсько-український досвід 581

Інформація про авторів 611

WPROWADZENIE

Początek trzeciej dekady XXI wieku przyniósł Europie i światu wydarzenia, które w sposób zasadniczy zmieniły sposób postrzegania bezpieczeństwa, edukacji oraz roli instytucji odpowiedzialnych za rozwój człowieka. Pandemia COVID-19, nasilające się procesy migracyjne, dynamiczny rozwój technologii cyfrowych i sztucznej inteligencji, zagrożenia klimatyczne, wojna informacyjna oraz pełnoskalowa agresja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę sprawiły, że edukacja znalazła się w centrum przemian społecznych, kulturowych i politycznych. Szkoły, uczelnie oraz inne instytucje edukacyjne zostały postawione wobec konieczności nie tylko zapewnienia ciągłości procesu kształcenia, lecz również budowania odporności psychicznej i społecznej uczniów, studentów oraz nauczycieli.

Wojna w Ukrainie unaoczniła, że edukacja nie jest wyłącznie obszarem przekazywania wiedzy, lecz jednym z podstawowych filarów bezpieczeństwa państwa i społeczeństwa. W warunkach zagrożenia militarnego szkoła i uczelnia stają się miejscem ochrony wartości demokratycznych, zachowania tożsamości narodowej, wsparcia psychologicznego oraz odbudowy kapitału społecznego. Jednocześnie doświadczenia ostatnich lat pokazują, że skuteczność systemów edukacyjnych zależy od ich zdolności do szybkiej adaptacji, wdrażania innowacyjnych rozwiązań organizacyjnych i technologicznych oraz rozwijania współpracy międzynarodowej.

Monografia **„Edukacja wobec zagrożeń cywilizacyjnych i militarnych – polsko-ukraińskie doświadczenia czasu pokoju i wojny”** stanowi próbę wieloaspektowego ukazania współczesnych wyzwań stojących przed edukacją oraz sposobów ich przezwyciężania. Publikacja jest efektem współpracy naukowców reprezentujących ośrodki akademickie Polski i Ukrainy, którzy – z perspektywy różnych dyscyplin naukowych oraz własnych doświadczeń badawczych – podejmują refleksję nad rolą edukacji w warunkach dynamicznych przemian społecznych, kryzysów i konfliktów zbrojnych.

Autorzy poszczególnych rozdziałów analizują zarówno systemowe uwarunkowania funkcjonowania edukacji, jak i doświadczenia nauczycieli, uczniów, studentów oraz środowisk akademickich. Szczególne miejsce zajmują zagadnienia dotyczące bezpieczeństwa edukacyjnego, odporności instytucjonalnej szkół i uczelni, przywództwa edukacyjnego, wsparcia psychologicznego uczestników

procesu kształcenia, edukacji patriotycznej, rozwoju kompetencji międzykulturowych oraz ochrony tożsamości narodowej. Istotnym obszarem rozważań są także konsekwencje wojny dla jakości kształcenia, problem strat edukacyjnych, potrzeba odbudowy kapitału ludzkiego oraz rozwój nowoczesnych modeli wspierania uczniów i studentów funkcjonujących w warunkach kryzysowych.

W monografii szeroko zaprezentowano również kierunki transformacji współczesnej edukacji wynikające z rozwoju technologii cyfrowych. Autorzy podejmują problematykę wykorzystania sztucznej inteligencji, technologii immersyjnych VR i AR, cyfrowych środowisk uczenia się oraz nowych modeli kształcenia zawodowego i edukacji dorosłych. Wskazują jednocześnie, że postęp technologiczny powinien pozostawać w ścisłym związku z zasadami etyki, odpowiedzialności społecznej oraz troską o integralność akademicką. Znaczące miejsce zajmują również zagadnienia związane z rozwojem myślenia krytycznego, przeciwdziałaniem dezinformacji i operacjom informacyjno-psychologicznym oraz budowaniem odporności społeczeństwa na współczesne zagrożenia.

Odrębny nurt rozważań koncentruje się wokół współpracy polsko-ukraińskiej. Przedstawione opracowania ukazują partnerstwo naukowe i edukacyjne jako istotny element budowania europejskiej przestrzeni edukacyjnej, wymiany doświadczeń oraz wspólnego poszukiwania rozwiązań odpowiadających na wyzwania współczesności. Współpraca ta obejmuje zarówno realizację wspólnych projektów badawczych, rozwój mobilności akademickiej, jak i tworzenie trwałych sieci współdziałania sprzyjających odbudowie systemu edukacji Ukrainy oraz wzmacnianiu bezpieczeństwa edukacyjnego całego regionu.

Monografia ma charakter interdyscyplinarny. Łączy perspektywę pedagogiczną, psychologiczną, społeczną, aksjologiczną, organizacyjną oraz technologiczną, ukazując edukację jako złożony system reagujący na współczesne zagrożenia cywilizacyjne i militarne. Zebrane opracowania nie ograniczają się do diagnozy problemów, lecz przedstawiają również liczne przykłady dobrych praktyk, rozwiązań systemowych oraz rekomendacji mogących znaleźć zastosowanie zarówno w działalności naukowej, jak i praktyce edukacyjnej.

Wyrażamy przekonanie, że publikacja stanie się wartościowym źródłem wiedzy dla badaczy, nauczycieli, dyrektorów szkół, przedstawicieli władz oświatowych, studentów oraz wszystkich osób zainteresowanych problematyką bezpieczeństwa edukacyjnego, odporności społecznej oraz współczesnych przemian edukacji. Mamy również nadzieję, że doświadczenia przedstawione przez autorów z Polski i Ukrainy będą stanowiły inspirację do dalszych badań naukowych oraz pogłębiania współpracy międzynarodowej na rzecz budowania edukacji przygotowanej do funkcjonowania zarówno w czasie pokoju, jak i w sytuacjach kryzysowych.

I

EDUKACJA WOBEC ZAGROŻEŃ WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA – KONTEKST SPOŁECZNY I AKSJOLOGICZNY

EDUCATION IN THE FACE OF CONTEMPORARY WORLD THREATS: SOCIAL AND AXIOLOGICAL CONTEXT

ОСВІТА ПЕРЕД ЗАГРОЗАМИ СУЧАСНОГО СВІТУ: СОЦІАЛЬНИЙ ТА АКСІОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

Vasyl KREMEN
ORCID: 0000-0001-5459-1318

ACTIVITIES OF THE NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE ON SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATION IN WAR CONDITIONS

DZIAŁALNOŚĆ NARODOWEJ AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH UKRAINY W SPRAWIE NAUKOWEGO I METODYCZNEGO WSPARCIA EDUKACJI W WARUNKACH WOJNY

Abstract: The purpose of the article is to present the results of the activities of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine on scientific, methodological and psychological support of education in the context of large-scale Russian aggression in Ukraine.

The article highlights the contribution of scientists of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine to the development and implementation of legislative initiatives during the war, taking into account the post-war revival. These include the Laws of Ukraine "On Preschool Education" and "On Vocational Education", the new State Standard of Preschool Education, the draft law "On Priority Areas of Development of Science and Technology", the Model Advanced Training Program for Practical Psychologists on Comprehensive Psychological Support of Participants in the Educational Process, standards and programs for general secondary and extracurricular education, draft recommendations and concepts for professional, specialized pre-higher and higher education, legislative initiatives in the field of youth policy and national-patriotic education, etc.

The contribution of scientists to ensuring scientific and methodological support for the reform of the New Ukrainian School is characterized. The implementation of fundamental and applied research on the use of cloud-based and immersive technologies, virtual reality tools, artificial intelligence services in the context of improving the quality and adaptability of modern education is highlighted; research aimed at strengthening Ukrainian national and civic identity; research and practical

initiatives that contribute to the formation and improvement of scientifically based approaches to psychological support for participants in the educational process.

The importance of interagency cooperation, support for international partners and European integration of Ukrainian education is emphasized.

It is concluded that the activities of the National Academy of Sciences of Ukraine contribute to the adaptation of the education system to the challenges of war, create conditions for maintaining the quality of education and ensuring its accessibility, as well as creating a basis for post-war restoration and modernization of Ukrainian education.

Keywords: crisis challenges, martial law, post-war restoration, psychological support; modernization of education, European integration.

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie wyników działań Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w zakresie naukowego, metodycznego i psychologicznego wsparcia edukacji w kontekście szeroko zakrojonej agresji rosyjskiej na Ukrainie.

W artykule podkreślono wkład naukowców Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w opracowanie i wdrożenie inicjatyw ustawodawczych w czasie wojny, z uwzględnieniem odrodzenia powojennego. Należą do nich: Ustawy Ukrainy „O edukacji przedszkolnej" i „O edukacji zawodowej", nowy Państwowy Standard Edukacji Przedszkolnej, projekt ustawy „O priorytetowych kierunkach rozwoju nauki i techniki", Modelowy Program Zaawansowanego Szkolenia Psychologów Praktyków w zakresie Kompleksowego Wsparcia Psychologicznego Uczestników Procesu Edukacyjnego, standardy i programy kształcenia ogólnokształcącego na poziomie średnim i pozaszkolnym, projekty rekomendacji i koncepcji dla kształcenia zawodowego, specjalistycznego przedszkolnego i wyższego, inicjatywy ustawodawcze w zakresie polityki młodzieżowej i edukacji narodowo-patriotycznej itp.

Opisano wkład naukowców w zapewnienie naukowego i metodycznego wsparcia reformy Nowej Szkoły Ukraińskiej. Podkreślono realizację badań podstawowych i stosowanych nad wykorzystaniem technologii chmurowych i immersyjnych, narzędzi rzeczywistości wirtualnej, usług sztucznej inteligencji w kontekście poprawy jakości i adaptacyjności nowoczesnej edukacji; badania mające na celu wzmocnienie ukraińskiej tożsamości narodowej i obywatelskiej; badania i inicjatywy praktyczne, które przyczyniają się do kształtowania i doskonalenia opartych na badaniach naukowych podejść do wsparcia psychologicznego dla uczestników procesu edukacyjnego.

Podkreślono znaczenie współpracy międzyresortowej, wsparcia dla partnerów międzynarodowych i integracji europejskiej ukraińskiej edukacji.

Wnioskowano, że działania Narodowej Akademii Nauk Ukrainy przyczyniają się do adaptacji systemu edukacji do wyzwań wojny, stwarzają warunki do utrzymania jakości edukacji i zapewnienia jej dostępności, a także tworzą podstawy do powojennej odbudowy i modernizacji ukraińskiej edukacji.

Słowa kluczowe*:* wyzwania kryzysowe, stan wojenny, odbudowa powojenna, wsparcie psychologiczne, modernizacja edukacji, integracja europejska.

February 24, 2022, marked the beginning of a new stage in the history of Ukraine – both tragic and heroic.

The full-scale invasion launched by the Russian aggressor, planned and executed in blatant violation of international law, became a tragedy for millions of Ukrainians. At the same time, the Ukrainian people offered resolute resistance to the aggressor from the very first days of the war. Ukrainians express profound gratitude to the countries of the European Union for their support of the armed forces and assistance to refugees, with particular appreciation directed toward the Republic of Poland.

An important task was to ensure the continuity of all spheres of the country's functioning, including education. From the very first days of the war, the researchers of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (NAES of Ukraine) mobilized all their efforts to support the state and society in resisting the enemy. First and foremost, they officially expressed their unequivocal condemnation of the aggression of the Russian Federation and their support for the Armed Forces of Ukraine in defending the country's sovereignty and ensuring its further development. Employees of the NAES of Ukraine participated in fundraising initiatives for volunteers and military personnel, blood donation campaigns, and assistance to citizens affected by hostilities, including the provision of food and essential supplies to elderly people, persons with disabilities, and internally displaced persons. Psychologists from the Academy's research institutions provided extensive psychological support to children, parents, educators, and students who had experienced war-related trauma. They also actively engaged in public outreach through the media and social networks, delivering lectures and seminars, conducting training sessions and workshops, and offering educational courses and other forms of professional support.

During the wartime period, the activities of the NAES of Ukraine were carried out in cooperation with the Ministry of Défense of Ukraine, based on a Memorandum of Cooperation with the National Defence University of Ukraine, a cooperation agreement with the Central Research Institute of the Armed Forces of Ukraine, and other partnership arrangements (Kremen, 2026).

Regrettably, the war has also resulted in significant losses for the Ukrainian education system.

As of March 2026, 4,093 educational institutions had sustained damage, while 412 had been completely destroyed. Since September 1, 2025, more than 400 Ukrainian schools have either ceased operations or been downgraded in status due to insufficient student enrolment caused by the large-scale displacement of children abroad. According to the Ministry of Education and Science of Ukraine, the number of teachers has also declined by approximately 40,000. Frequent air raid alerts and power outages have resulted in the loss of a significant portion of instructional time.

Despite these challenging circumstances, the Ukrainian education system continues to function and respond to emerging challenges. Supporting the development of education remains a priority task of the NAES of Ukraine. In this context, the Academy actively cooperates with the Committee on Education, Science and Innovation of the Verkhovna Rada of Ukraine. The Academy's researchers have provided proposals and expert opinions on 39 draft laws and regulatory acts. Scholars of the NAES of Ukraine also participate in the preparation and review of numerous important legislative initiatives at meetings of the Committee and its subcommittees, including the draft laws "On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine Regarding Specific Issues of Preparing Citizens for National Resistance," "On Amendments to Article 23 of the Law of Ukraine 'On Mobilization Preparation and Mobilization' Concerning the Rights of Educational Personnel and Learners," "On Vocational Education," "On Preschool Education," and others.

Scientific and methodological support for the development of early childhood and preschool education constitutes one of the strategic areas of activity of the NAES of Ukraine. A particularly significant contribution of the Academy has been its role in shaping the contemporary regulatory and legal framework of preschool education. The Academy's researchers participated directly in the drafting of the Law of Ukraine "On Preschool Education" (2024) (Law, 2024), thereby ensuring the incorporation of scientifically grounded approaches into the legislative regulation of the sector. The Law laid the foundation for the transition to a modern, safe, accessible, and child-centred model of preschool education, expanded opportunities for diverse forms of educational provision, and strengthened attention to inclusivity, psychological and pedagogical support, and the quality assurance of educational services.

Another important area of activity of the NAES of Ukraine has been the scientific and methodological support for the new State Standard of Preschool Education (2025) (On Approval, 2025). The Academy's scholars provided scientific guidance for the revision and refinement of the Standard, participated in public and expert consultations, and contributed to the development of educational programs, methodological recommendations, and practical resources for educators.

During the first years of the war, the researchers of the NAES of Ukraine conducted studies aimed at identifying learning losses and educational gaps in Ukrainian secondary education. Based on the findings, they developed methodological recommendations for diagnosing and addressing these losses at the levels of primary and lower secondary education and organized a series of training sessions on effective strategies for overcoming them.

The scientific and methodological support of the strategically important reform of the national school system remains one of the key priorities of the

NAES of Ukraine. To date, a full cycle of instruction has been completed under the new State Standard of Primary Education, which has led to the revision of model educational programs, updates to educational content and teaching methodologies, and refinement of assessment criteria for primary school learners. One of the Model Educational Programmes for primary education was developed by researchers of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, which this year celebrates the 100th anniversary of its establishment. Textbooks and teaching aids have been prepared and are currently used, by choice, by more than half of primary school students in Ukraine. The Academy's researchers, many of whom also work part-time in schools, collaborate with the Ministry of Education and Science of Ukraine in drafting regulatory documents, producing supplementary teaching and methodological materials and recommendations, and supporting teachers' professional development and continuing education.

At present, the primary focus in the area of general secondary education is the final stage of developing educational and methodological support for lower secondary education (Grades 5–9) based on the renewed curriculum. The researchers of the Academy actively participate in the development of the State Standard and the Model Educational Programme for lower secondary education and implement their provisions through textbooks, practical manuals, methodological resources, and recommendations. Particular attention should be given to the systematic approach to structuring the content of educational fields and subjects proposed by the Academy's scholars. This approach has provided a coherent foundation for the development of model curricula and the preparation of textbooks for lower secondary education. The researchers of the Academy are authors of educational materials covering all subjects and integrated courses for Grades 5–9 of general secondary education institutions, many of which have successfully passed the competitive state selection process for educational publications commissioned by the government.

Overall, during the years of the war, the researchers of the NAES of Ukraine have prepared more than 250 textbooks covering all school subjects for the New Ukrainian School reform, as well as 125 methodological manuals and recommendations for all levels of complete general secondary education.

Beginning in 2027, the Ukrainian school system will commence the implementation of a three-year upper secondary education programmes (Grades 10–12) organized into two pathways – academic and vocational. A State Standard of Specialized Upper Secondary Education was developed and approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine in 2025 (On Approval, 2025), while the corresponding educational and model curricula were approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine during 2025–2026.

The development of a network of scientific lyceums is ongoing, with 25 institutions currently operating in most regions of Ukraine. These institutions function through the integration of general secondary and extracurricular education. Regulations governing scientific lyceums and boarding scientific lyceums have been developed, together with the Standard of Specialized Scientific Education and educational programs across various fields of knowledge. The preparation of teaching and methodological materials is also continuing. Particular attention should be given to the cooperation between scientific lyceums and the National Centre "Junior Academy of Sciences of Ukraine", which operates under the auspices of UNESCO, holds the status of a member of the Copernicus Academy, and collaborates with leading international scientific organizations such as NASA, CERN, and Argonne National Laboratory. Through this partnership, researchers from the Institute of Gifted Child of the NAES of Ukraine and the Junior Academy of Sciences of Ukraine conduct studies on potential models of science education and the dissemination of innovative educational practices, particularly STEM/STEAM education. They also organize numerous joint initiatives aimed at the scientific, methodological, and technological support of identifying, nurturing, and developing gifted learners.

A global challenge for Ukrainian society under martial law is minimizing the impact of full-scale military aggression on children and youth. At the same time, fostering active and responsible citizens with a strong sense of civic and national identity has acquired strategic importance. The researchers of the Academy make a significant contribution to the scientific and methodological support of citizenship and values education by developing and implementing contemporary educational approaches and resources.

Academy researchers actively participated in the drafting of the Laws of Ukraine "On the Fundamental Principles of State Policy in the Sphere of Affirming Ukrainian National and Civic Identity" and "On the Fundamental Principles of Youth Policy."

As part of an interagency working group, Academy researchers contributed to the development and implementation of the Military-Patriotic Education Programme within the Ministry of Défense of Ukraine for 2026–2030. They also prepared the policy document "Military-Patriotic Education of Children and Student Youth in the Education System of Ukraine" (Bekh, 2023) and the methodological guide "Organizational and Pedagogical Conditions and Technologies for Ensuring the Unity of Physical and Military-Patriotic Education of Students in General Secondary Education Institutions" (Kanishevska, 2025). In cooperation with military specialists, they developed the textbook "Défense of Ukraine" for Grade 10 students in general secondary education institutions.

An important practical achievement has been the development of up-to-date extracurricular education curricula. These include programs focused on health promotion and well-being (Korniienko, 2022), safety and life skills in emergency situations, arts and aesthetic education, and social rehabilitation.

In the area of higher education, a key milestone in defining its mission and strategic directions for future development was the adoption by the Cabinet of Ministers of Ukraine in 2022 of the Resolution "On Approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032" (On Approval, 2022). This document serves as a comprehensive roadmap for the recovery and continued modernization of the higher education system in the post-war period. The Strategy aims to mitigate the adverse consequences caused by the full-scale invasion of Ukraine by the Russian Federation.

Within this context, a significant development in 2025 was the enactment of the Law of Ukraine "On Amendments to Certain Laws of Ukraine Regarding Support for Research Activities in Higher Education Institutions," adopted by the Verkhovna Rada of Ukraine on June 6, 2024, and subsequently signed by the President of Ukraine (On Amendments, 2024). The Law strengthens the role of research within higher education and creates opportunities for the effective involvement of industry and professional practitioners in teaching. Among its key provisions are a reduction in the annual teaching workload of academic staff (from 600 to 460–480 hours per full-time position), an increased emphasis on research activities (which must account for at least 30% of academic workload), the introduction of a new category of teaching personnel recruited from professional practitioners who are not required to conduct research, and the expansion of institutional autonomy for higher education institutions, among other measures.

New functions of universities have been identified, particularly their roles as centres of social support, psychological assistance, volunteer engagement, and civic mobilization. These functions are being realized through the development of strategic partnerships between local communities and higher education institutions aimed at strengthening regional resilience and ensuring the sustainable development of territories within the framework of the university's third mission. Under conditions of severe infrastructure losses and the forced double relocation of institutions, higher education institutions must serve not only as educational centres but also as value-based and stabilizing pillars of Ukrainian society.

By the beginning of 2026, the researchers of the NAES of Ukraine had completed more than 50 fundamental and nearly 60 applied research projects related to the scientific and methodological support of contemporary transformations in education. Based on these studies and at the request of the Committee on Education, Science and Innovation of the Verkhovna Rada of Ukraine and the Ministry of Education and Science of Ukraine, researchers

prepared analytical and policy-oriented materials essential for the scientific, methodological, and practical support of higher education under martial law and during post-war recovery. These materials addressed such issues as the alignment of higher education with labour market needs, strategies for overcoming skills mismatches, monitoring graduate employment outcomes, reforming higher education financing, and the responsible implementation and use of artificial intelligence technologies, among others.

In recent years, Ukraine's vocational education system has also undergone substantial modernization. To enhance its flexibility, responsiveness, and alignment with contemporary labour market demands, the new Law of Ukraine "On Vocational Education" (On Vocational Education, 2025) was adopted and implemented in 2025. The Law provides for the transformation of vocational education institutions, increased financial autonomy, and the modernization of educational content. Its development was informed by research conducted by scholars of the NAES of Ukraine concerning labour market needs, analyses of international experience, and the adaptation of best practices to the Ukrainian educational context.

During the years of the war, the Academy researchers developed and implemented more than 60 scientific and methodological resources, including conceptual frameworks, methodologies, model educational programs, digital educational resources, practical guidelines, and analytical materials for vocational and professional pre-higher education institutions. Particular attention has been devoted to updating the content of vocational training in accordance with the needs of Ukraine's post-war reconstruction, the development of the green economy, the digital transformation of industry, and the implementation of Industry 4.0 and Industry 5.0 technologies. Contemporary methodological approaches have been developed for preparing specialists in the energy, mechanical engineering, construction, transportation, and agricultural sectors, which have been identified as priority areas for Ukraine's economic recovery.

Methodological support is provided for the operation of the "Vocational Education Online" platform (Vocational Education, 2026), which hosts more than 160 e-learning courses and over 1,000 units of digital educational content. For teaching staff, a series of webinars, online training sessions, and distance-learning courses have been developed on the use of blended and online learning technologies, digital platforms, artificial intelligence, and virtual and augmented reality in education. Between 2022 and 2025, more than 18,000 educators from the vocational and professional pre-higher education sectors completed professional development programs offered through these initiatives.

In cooperation with regional educational and methodological centres for vocational education in the regions and the city of Kyiv, recommendations were

developed on organizing the educational process during air raid alerts, crisis situations, and periods of energy instability. Considerable attention has also been devoted to supporting internally displaced persons, war veterans, persons with disabilities, and learners from temporarily occupied territories. Over the past two years, pilot projects have established a network of barrier-free educational environments and vocational adaptation programs for veterans across 12 regions of Ukraine.

Another important area of activity of the NAES of Ukraine is the analytical support of vocational and professional pre-higher education development. During 2021–2025, researchers prepared more than 40 analytical reports and policy briefs addressing workforce development, labour market forecasting, digitalization, the advancement of dual education, modernization of training content, and integration into the European Education Area. The findings of these studies have been used by public authorities in the development of regulatory acts, state programs, and educational development strategies.

Researchers also participate in the implementation of international projects, including Erasmus+, EU4Skills, and other initiatives aimed at modernizing vocational education, developing centres of vocational excellence, preparing educators, and implementing European standards of quality assurance in education.

The current stage of educational transformation is characterized by a shift from fragmented digitalization toward the systematic integration of advanced digital technologies across all levels of education. A number of research-based innovations related to the use of cloud-oriented and immersive technologies have already been implemented in educational practice. These developments have become particularly important under martial law, when educational institutions have been required to operate in distance or blended learning formats. Teachers and university instructors have been provided with a wide range of digital resources and methodological materials developed by Academy researchers, including guidance on the use of virtual and augmented reality technologies, cloud computing tools for learning, and other innovative digital solutions in the educational process.

In November 2025, the General Meeting of the NAES of Ukraine was devoted to the challenges and prospects of integrating artificial intelligence services and tools into education. The Meeting was preceded by a series of studies initiated by Academy researchers examining both international and domestic experience in the use of artificial intelligence in education, as well as surveys of various groups of educational stakeholders, including school pupils, university students, teachers, lecturers, educational managers, and institutional leaders. These surveys explored perceptions of the rapid expansion of artificial intelligence technologies

in educational practice. The quantitative and qualitative findings demonstrated that educational stakeholders generally hold positive attitudes toward the use of artificial intelligence in education, recognize both its benefits and associated risks, and express optimism regarding the implementation of innovative AI-supported learning models.

Based on the synthesis of these findings, the scientific and analytical report "Digital Transformation of Education: Artificial Intelligence in the Contemporary Educational Space" (Kremen, 2025) was prepared and published. With the participation of researchers from the NAES of Ukraine, the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ministry of Digital Transformation of Ukraine developed methodological guidelines for the responsible, ethical, and effective use of AI technologies in general secondary and higher education institutions. In addition, the Concept of Digital Hygiene for Preschool Children was developed, outlining strategic principles for fostering children's safe interaction with digital technologies and safeguarding their physical, psychological, and social well-being.

During the period of martial law, considerable attention has continued to be devoted to the protection and support of the mental health of Ukrainian citizens. A substantial number of fundamental and applied studies have been conducted, including nationwide and international research projects. Volunteer assistance has also continued to be provided to various groups affected by the war, particularly service members of the Armed Forces of Ukraine, their families, and all participants in the educational process (Kremen, 2024; Omelchenko, 2023; Prokhorenko, 2025; Lunchenko, 2025; Omelchenko, 2025; Chorna, 2025).

During June–July 2023, a comprehensive study was conducted to assess the condition and needs of general secondary education institutions in de-occupied territories. Within the framework of this research, 1,526 educators working in general secondary education institutions located in de-occupied areas were surveyed. In addition, 20 in-depth interviews were conducted with educators and representatives of parent communities from 13 territorial communities across five regions. The study also included a field-based expert session involving a focus group of educators representing 13 communities from seven regions of Ukraine.

The study found that the greatest obstacle to the restoration of the full functioning of general secondary education institutions in de-occupied territories was ongoing military activity, shelling, or other serious security threats, identified by 52.9% of respondents. Other major barriers included the lack of protective shelters (45.4%) and physical damage to school buildings or related infrastructure (31.5%). Among the measures already undertaken by schools to restore the educational process, respondents most frequently mentioned updating student records (64.5%), providing technical support for distance learning (57.6%),

selecting appropriate modes of instruction and organizing the educational process according to existing conditions (55.5%), establishing communication with parents (53.2%), and ensuring adequate staffing for educational activities (50.9%).

Respondents assessed their own psycho-emotional well-being and that of their colleagues at an average of 6.6 on a ten-point scale. Nearly one-third of respondents (28.2%) rated the opportunities available in their schools for providing psycho-emotional support to participants in the educational process at the maximum score of 10 out of 10. The most effective factors contributing to psychological well-being were identified as the availability of safe learning conditions (59%) and the work of school psychological services (58.2%).

An analysis of planned research projects conducted during 2022–2024 revealed that 20 fundamental and applied research projects were devoted to issues of protecting and supporting the mental health of Ukrainians under martial law.

In November 2024, the General Meeting of the NAES of Ukraine was held under the theme "Protection and Support of Ukrainians' Mental Health under Martial Law: Challenges and Responses." The Meeting provided a comprehensive analysis of the mental health status of the Ukrainian population, with particular emphasis on challenges faced by participants in the educational process. Leading Ukrainian researchers discussed the potential of the Academy's institutions to provide scientific and methodological support for psychological rehabilitation and psychological assistance within education.

For the first time in Ukraine, a Concept for Reforming the Psychological Service of the Education System under Conditions of War was developed. The Concept defines the operation of the psychological service as a mechanism for responding to large-scale emergencies and crisis situations. It has further advanced models for managing psychological services and strengthened the methodological framework supporting specialists working with various groups of educational stakeholders.

The operation of the psychological service within Ukraine's education system is supported by substantial human resources capacity. According to data from the Institute of Education Content Modernization of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the psychological service employed 20,031 specialists during the 2024/2025 academic year, including 12,924 practical psychologists, 7,025 social pedagogues, and 82 methodological specialists.

A significant indicator of the growing demand for psychological assistance is the volume of requests addressed to psychological service professionals, which exceeded 5.7 million during the 2024/2025 academic year. Of these, nearly 2 million requests came from parents, more than 1.7 million from educational staff, and approximately 1.6 million from learners. This distribution demonstrates the

systemic nature of psychological support needs and highlights the importance of the psychological service for both children and adults.

Currently, Academy researchers, in cooperation with the Ministry of Education and Science of Ukraine, are implementing a large-scale nationwide innovative pilot project entitled "Reforming the Psychological Service in the General Secondary Education System: An Experimental Model for the Provision of Mental Health Services" (Order of the Ministry of Education and Science No. 1473, November 5, 2025). The project is being conducted in general secondary education institutions in the Kharkiv and Kyiv regions. Its primary objective is to enhance the effectiveness of mental health and psychosocial support services provided to participants in the educational process. The project envisages the creation of a comprehensive system for promoting and safeguarding mental health in education through the integration of contemporary evidence-based approaches, intersectoral cooperation, and sustainable mechanisms for prevention, early identification of psychosocial support needs, and timely referral of children and adults to appropriate specialists in response to wartime and post-war challenges.

Academy researchers have introduced and theoretically substantiated a new concept in contemporary educational science—the pedagogy of the wounded heart—as an innovative direction for the development of pedagogical knowledge under conditions of war and post-war recovery (Lavrinenko, 2024). The pedagogy of the wounded heart emphasizes the development of competencies among future educators that enable them to support the psychological recovery and resilience of pupils and students, as well as to apply adaptive principles when responding to life challenges, trauma, tragedy, danger, and significant stress. This emerging subdiscipline of general pedagogy focuses on preparing educators to provide care and support for both teachers and learners, foster positive self-perception and confidence in one's abilities, and develop advanced communication and problem-solving skills.

In line with these principles, a number of scientific and practical events were organized to support educators and promote pedagogical and scholarly collaboration during the war and the post-war recovery period. These initiatives included the webinars "Social and Emotional Competencies as an Essential Component of Effective Professional Activity of Higher Education Teachers under Conditions of War" and "The Role of Peace Pedagogy in Teachers' Work during Wartime," the roundtable discussion "Higher Education under Conditions of War: Features, Challenges, and Prospects for Development," and the guest online lecture "The Pedagogy of the Wounded Heart," among others.

In 2022, the volunteer initiative "Psychological Forces of Ukraine" was launched to provide psychological assistance to various groups of the Ukrainian population, including internally displaced persons. Within the framework of the project, more than 20 large-scale scientific and practical events were organized

with the participation of leading Ukrainian psychologists. Through the activities of the Psychological Counselling and Training Centre, extensive support was provided to adults and young people by means of applied psychology and measures aimed at protecting individuals' spiritual, psychological, and social well-being. Particular attention was devoted to training psychologists working in wartime conditions, providing psychological support to members of the Armed Forces of Ukraine and their families, assisting civilians affected by war-related psychological trauma, and supporting Ukrainian displaced persons abroad.

For Ukrainian displaced persons who were in greatest need of psychological support, a series of psychotherapeutic sessions for adults and children was conducted using art therapy methods, grounding techniques, breathing exercises, and other evidence-informed approaches. In 2023, these activities were implemented within the project "Integration and Participation: Heart-to-Heart Conversations for Ukrainian Refugees in Neunkirchen." In addition to group sessions, individual consultations were provided on issues such as parent–child relationships, learning difficulties, family and peer conflicts, adaptation to new educational and cultural environments, and emotional distress associated with separation from relatives and friends who remained in Ukraine. The effectiveness of these interventions was reflected in the strengthening of resilience through the cultivation of hope, perseverance in challenging life circumstances, the discovery of new meanings and life purposes, and the development of personal resources, inner strength, and self-confidence.

Since 2022, an annual webinar entitled "The Blossoms of Ukraine Across the World: Consolidation of Ukrainians under Conditions of Russian Aggression" has been organized in cooperation with the Society for Relations with Ukrainians Abroad "Ukraine–World," the All-Ukrainian "Prosvita" Society named after Taras Shevchenko, and the Congress of the Ukrainian Intelligentsia. The initiative aims to unite Ukrainians worldwide in providing assistance to Ukraine during the period of Russian armed aggression and to promote a cultural and nation-preserving dialogue between Ukrainians in Ukraine and abroad during the country's recovery and reconstruction (Vovk, 2023). In addition, scientific and methodological support was provided for the operation of educational centres serving Ukrainian children and adults in the Republic of Poland.

Under conditions of war, systematic cooperation is being carried out with military higher education institutions and military education institutions in view of the need to build an effective system of professional military education integrated into the national education system, thereby implementing the principle of "Education Throughout a Military Career." Active cooperation has been established and cooperation agreements have been signed with a number of military higher education institutions and civilian higher education institutions.

International cooperation has become particularly important for supporting Ukrainian science and education. Several international projects focused on psychological support for participants in the educational process deserve special mention. One significant area of activity is the implementation of the Ukrainian Longitudinal Study (ULS) in cooperation with the School of Social Work at Wayne State University. The study, which has been conducted since 2020 and continues to the present, is aimed at examining children's mental and physical health and the factors associated with risky behaviour. In 2025, the study was expanded through new stages of data collection and the introduction of contemporary diagnostic instruments.

A new direction of research has emerged through the Ukrainian–British project "Dity Online," implemented in cooperation with Anglia Ruskin University. The project initiated a systematic investigation of online risks faced by children during wartime and included a large-scale empirical study in the Ivano-Frankivsk, Kyiv, and Chernihiv regions. The first wave of the study (2025) involved 2,998 children and 3,507 parents. The findings concerning the dynamics of children's mental and physical health, factors associated with risky behaviour, and the impact of traumatic experiences provide an evidence base for designing psychological support interventions aimed at strengthening the resilience of learners.

The systematic nature of the activities of the NAES of Ukraine facilitates the integration of scientific research, state educational policy, and educational practice. As a result, the Academy currently functions as a key scientific and expert centre that shapes strategic directions for the development of preschool, general secondary, vocational, and higher education in Ukraine, while supporting their quality, accessibility, and resilience in the face of contemporary challenges.

References

Bekh, I. D., & Malynoshevskyi, R. V. (Eds.). (2023). *Military-patriotic education of children and student youth in the education system of Ukraine: Strategic directions*. NAIR. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736802/

Chorna, L. H. (Ed.). (2025). *Psychological education of the population experiencing war trauma: Organizational aspects*. Imeks-LTD. https://ispp.org.ua/2026/01/26/32375/

Kanishevska, L. V., Zhurba, K. O., Tolochko, S. V., Rahozina, V. V., Tymchyk, M. V., & Kasich, N. P. (2025). *Organizational and pedagogical conditions and technologies for ensuring the unity of physical and military-patriotic education of students in general secondary education institutions: Teaching and methodological guide*. NAIR. https://doi.org/10.32405/978-617-8011-04-8-2024-108

Korniienko, A. V., Machuskyi, V. V., & Verbytskyi, V. V. (2022). *Cross-cutting extracurricular education curriculum in the health promotion field: Fundamentals of life safety under conditions of military operations*. https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2020/11/navchalna_programa.pdf

Kremen, V. H. (Ed.). (2024). *Protection and support of Ukrainians' mental health under martial law: Challenges and responses*. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188

Kremen, V. H. (Ed.). (2026). *Report on the activities of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine in 2025*. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. https://doi.org/10.37472/zvit2025-2

Kremen, V. H. (Scientific Ed.). (2025). *Digital transformation of education: Artificial intelligence in the contemporary educational space*. Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine. https://znayshov.com/FR/50129/1131.pdf

Lavrinenko, O. (2024). The pedagogy of the wounded heart in the dimensions of professional training of future higher education teachers in Ukraine. *Continuing Pedagogical Education of the Twenty-First Century: Proceedings of the XXI International Pedagogical and Artistic Readings in Memory of Professor O. P. Rudnytska, 7*(19), 68–72.

Lunchenko, N. V. (Ed.). (2025). *Methods of psychological support for educators in creating a safe educational environment under wartime conditions*. Ukrainian Scientific and Methodological Centre of Practical Psychology and Social Work. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747832/

Omelchenko, Ya. M. (Ed.). (2023). *Application of psychotherapeutic technologies in providing assistance to persons with manifestations of post-traumatic stress disorder: Practical guide*. H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/736404/

Omelchenko, Ya. M. (2025). *Psychotechnologies for assisting internally displaced persons in overcoming the psychotraumatic impact of wartime and post-war periods: Methodological guide*. H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747689/

On amendments to certain laws of Ukraine regarding support for research activities in higher education institutions. (2024, June 6). Law of Ukraine No. 3791-IX. https://zakon.rada.gov.ua

On approval of the state standard of preschool education. (2025, November 26). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1557. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-п#Text

On approval of the state standard of specialized upper secondary education. (2024, July 25). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 851. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п#Text

On approval of the strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032. (2022, February 23). Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 286-r. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text

On preschool education. (2024, June 6). Law of Ukraine No. 3788-IX. Verkhovna Rada of Ukraine. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20

On vocational education. (2025, November 5). Law of Ukraine No. 4681-IX. https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/4574-20#Text

Professional Education Online. (2026). Digital learning platform for students of vocational education institutions and learners seeking professional qualifications. https://profosvita.online/

Prokhorenko, L. I., Babiak, O. O., Batasheva, N. I., & Buzhynetska, K. B. (2025). *Integration of persons with special needs during crises: Psychological and psychotherapeutic support*. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747677/

Vovk, M. P., & Filipchuk, N. O. (2023). The educational webinar series "The Flower of Ukrainian Pedagogy: Past and Present." *Art and Education, 2*(108), 59–62.

Agnieszka CYBAL-MICHALSKA
ORCID: 0000-0001-7470-1473

KOMITET NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN – JEGO UDZIAŁ W PODTRZYMYWANIU ŚWIADOMOŚCI SPOŁECZNEGO ZNACZENIA PEDAGOGIKI JAKO NAUKI I DEBACIE NA TEMAT EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA

THE COMMITTEE OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF THE POLISH ACADEMY OF SCIENCES: ITS ROLE IN SUSTAINING THE SOCIAL SIGNIFICANCE OF PEDAGOGY AND SHAPING THE DEBATE ON EDUCATION FOR SECURITY

Streszczenie: Artykuł podejmuje problem społecznego znaczenia pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz roli Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w kształtowaniu debaty nad współczesnymi wyzwaniami edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dla bezpieczeństwa. W pierwszej części opracowania przedstawiono znaczenie teorii pedagogicznej jako podstawy wyjaśniania procesów społecznych i edukacyjnych oraz wskazano jej znaczenie dla rozwoju praktyki edukacyjnej. Następnie zaprezentowano najważniejsze obszary działalności Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, obejmujące stanowiska eksperckie, opinie, inicjatywy naukowe, działalność wydawniczą oraz współpracę krajową i międzynarodową. Szczególną uwagę poświęcono aktywności Komitetu po wybuchu pełnoskalowej wojny w Ukrainie, wskazując jego udział w rozwijaniu współpracy z Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz inicjowaniu debat dotyczących edukacji dla pokoju, bezpieczeństwa, odporności społecznej oraz edukacji w warunkach wojny. Autorka wskazuje, że pedagogika, oparta na rzetelnych podstawach teoretycznych, pełni istotną funkcję w diagnozowaniu współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych, wspieraniu polityki edukacyjnej oraz budowaniu bezpiecznego i odpowiedzialnego społeczeństwa.

Słowa kluczowe: pedagogika, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, edukacja dla bezpieczeństwa, teoria pedagogiczna, polityka oświatowa, bezpieczeństwo społeczne, współpraca polsko-ukraińska.

Abstract: The article addresses the social significance of pedagogy as an academic discipline and examines the role of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences in shaping debates on contemporary educational challenges, with particular emphasis on education for security. The first part discusses the importance of pedagogical theory as a foundation for explaining social and educational processes and highlights its relevance for educational practice. The paper then presents the Committee's major activities, including expert opinions, policy statements, scientific initiatives, publishing activities, and national and international cooperation. Special attention is devoted to the Committee's work following the outbreak of the full-scale war in Ukraine, emphasizing its cooperation with the National Academy of Educational Sciences of Ukraine and its contribution to discussions on education for peace, security, social resilience, and education under wartime conditions. The author argues that pedagogy, grounded in sound theoretical foundations, plays a crucial role in diagnosing contemporary civilizational threats, supporting educational policy, and fostering a safe, responsible, and democratic society.

Keywords: pedagogy, Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, education for security, pedagogical theory, educational policy, social security, Polish-Ukrainian cooperation.

Wprowadzenie

Rzeczywistość społeczno-kulturowa, poddawana nieustannym procesom zmiany, prowadzi do wielokontekstowych przemian społecznych wyrażających się w permanentnej kreacji współczesnego społeczeństwa, któremu kształt nadały dwa procesy: modernizacji i globalizacji[1]. Wielowymiarowość i złożoność współczesnej konfiguracji społecznej przyczyniają się do trudności w uchwyceniu i jednoznacznym dookreśleniu czynników determinujących zmiany w systemie społecznym oraz teoretycznym opisie społecznego wymiaru bytu ludzkiego, co nie pozostaje bez znaczenia dla procesu budowania teorii – wiedzy teoretycznej wyjaśniającej procesy społeczno-kulturowe i socjopedagogiczne[2].

[1] Na jakościową zmianę społeczeństwa globalnego wywołaną przez wyróżnione procesy wskazuje P. Sztompka. Dla autora stanowią one ważką płaszczyznę analitycznego dyskursu nad jakością nowoczesności i wielością nowoczesności i pożną nowoczesnością (Sztompka 2002, 557–578)

[2] Pierwodruk treści odwołujących się do teoretyczności ustaleń pedagogicznych w niniejszej publikacji został zamieszczony w: A. Cybal-Michalska(2021). *Myśl edukacyjna – o powadze teoretyczności ustaleń socjopedagogicznych*. *Teologia i Moralność*, 16(1(29), 9–23; a wątków dotyczących udziału KNP PAN w podtrzymywaniu świadomości społecznego znaczenia pedagogiki jako nauki w: A. Cybal-Michalska (2026) *Teoretyczność ustaleń pedagogicznych jako przejaw odpowiedzialnego zaangażowania w naukę oraz udział KNP PAN w podtrzymywaniu świadomości społecznego znaczenia pedagogiki jako nauki,* [w:] A. Cybal-Michalska, W. Segiet, A. Gromkowska-Melosik, M. Piorunek, K. Kuszak (red.). *Tożsamość pedagogiki współczesnej: wydanie jubileuszowe z okazji XXX-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*: 1993–2023, Poznań 2026, Niniejsza publikacja została wzbogacona o nowe wątki skoncentrowane na problematyce udziału KNP PAN w debacie na temat edukacji dla bezpieczeństwa.

Na wstępie podjętej narracji należy wyraźnie zaakcentować cel podjętego wywodu. W niniejszym artykule uwaga będzie skupiona na zaakcentowaniu istoty i powagi poziomu poznania (zjawisk społecznych) na drodze przyjęcia wybranej teorii dla ich rozpoznania, a następnie odniesienie się do osobliwości myślenia pedagogicznego, czyli do powinności uprawiania naukowej (teoretycznej) pedagogiki i ukazania udziału Komitetu Nauk Pedagogicznych w podtrzymywaniu świadomości społecznego znaczenia pedagogiki jako nauki i – co szczególnie aktualne – w debacie na temat edukacji dla bezpieczeństwa

Teoriopoznawcze podejście służące wyjaśnieniu szerokiego spektrum procesów socjopedagogicznych

Rozwijając powyższe rozważania nad istotą teoretyzowania i jego „płodnością" pojawia się – świadcząca o jakości postawionego tematu – refleksja, pytanie: o możliwe teoriopoznawcze podejście służące wyjaśnieniu szerokiego spektrum procesów wychowawczych czy szerzej – edukacyjnych. Pedagog w swojej aktywności teoretyzowania poszukuje odpowiedzi nie tylko na pytanie świadczące o socjologicznym punkcie widzenia, a mianowicie: jaka teoria podejmie się wyjaśnienia szerokiego spektrum procesów odpowiadających za „organizowanie różnorodności" w obrębie zglobalizowanego społeczeństwa płynnonowoczesnego, w której partycypuje podmiot, ale również na pytanie: jaka jest podatność struktur społecznych na wpływy edukacyjne. To w istocie troska o świadomość miejsca i funkcji edukacji w ładzie społecznym, o możliwość kreowania ulepszających składowych dotychczasowego system społecznego. Można z całą pewnością, za Tadeuszem Lewowickim, przyjąć, iż „pedagogika jest nauką, od której spodziewać się można pozytywnego wpływu na praktykę życia społecznego. Udział pedagogów akademickich w społecznym ruchu na rzecz zmiany praktyki oświatowej spostrzegać należy jako powinność i jako ważny czynnik przeobrażeń edukacji. (…) Silne więzi teorii pedagogicznej i oświatowej praktyki umożliwiają nie tylko formułowanie uogólnień w postaci idei, koncepcji i teorii – znaczących w rozwoju dyscypliny. Dadzą także możliwość przenoszenia tych idei i koncepcji na grunt praktyki. A stanie się to osiągalne – bez zniekształceń, wynaturzeń, powierzchowności – przy zaangażowaniu pedagogów akademickich praktyki " (Lewowicki 2004, 48–50). Jakże pouczająco brzmi konstatacja Z. Kwiecińskiego, że pedagogika „zawiera w sobie zarówno teorie i badania tworzące wiedzę dla wiedzy oraz generujące wiedzę o kształceniu, wychowaniu i oświacie, jak i wiedzę dla wiedzy (…) i dla zwykłych praktyków edukacji, a także «generalizację» o działaniu, to jest zwerbalizowane wersje (opisowe, a częściej normatywne) samych tych działań" (Kwieciński 2004, 29).

Niepodobna zaprzeczyć, że dla praktyki życia społecznego i tworzenia dla niej nowych prorozwojowych szans na uwagę zasługuje społeczna rola i użyteczność nauk pedagogicznych. Tym samym dynamika rozwoju „pedagogicznego" teoretyzowania, której pedagog akademicki nie może zlekceważyć, powinna wyrastać z wysokiej kultury metodologicznej i uwzględniać możliwość zastosowania poczynionych ustaleń w subdyscyplinach pedagogiki. Trzeba przy tym podkreślić – na co uwrażliwia B. Śliwerski, przywołując opinię A.M. de Tchorzewskiego – że pedagogika teoretyczna czuwająca nad kulturą metodologiczną, poprawnością ontologiczną i epistemologiczną pozwoli subdyscyplinom pedagogicznym „w budowaniu przez nie «(…) zbioru zdań empirycznych, które wyjaśniają za pomocą praw i hipotez, definicji i twierdzeń oraz sądów klasyfikujących różnorodne fakty, zdarzenia i procesy należące do określonego przez nie przedmiotu poznania. Spełni ona sama w ten sposób swoją funkcję eksplanacyjną oraz heurystyczną»" (Śliwerski 2017, 74). W gruncie rzeczy mowa tu o koncentracji na konstruowaniu – jak ujmuje to przywołany przez Heliodora Muszyńskiego – D. Kaplan – „szerokiej i systematycznej struktury teoretycznej", to znaczy systemu ściśle powiązanych, hierarchicznie uporządkowanych i logicznie zamkniętych twierdzeń teoretycznych" (Muszyński 2004, 89). I nie ulega zaiste wątpliwości, że trwanie w tym procesie to kierunek wysoce pożądany dla pedagogiki jako nauki w obszarze nauk społecznych i humanistycznych. Odpowiedzialna debata naukowa poświęcona zagadnieniu budowania teoretycznego charakteru pedagogiki, nieaspirująca bynajmniej do jednoznaczności w określeniu definicyjnego credo pojęcia „teoria pedagogiczna", „teoria edukacji" pozwala na przyjęcie rozumienia teorii jako: „systemu dedukcyjnego, z jasno określonym zbiorem założeń i abstrakcyjnych twierdzeń podstawowych o najwyższym stopniu ogólności, z których wyprowadza się twierdzenia niższego rzędu" (Manterys, Mucha 2009, XIII) przy ważkim dopowiedzeniu, iż poczynione ustalenia, wiedza będą przydatne dla praktyki, bowiem dostarczą „uogólnionych i usystematyzowanych informacji o przebiegach procesów edukacyjnych, wyjaśniających te procesy i mówiących o sposobach ich organizowania i realizacji" (Muszyński 2004, 92). Jak łatwo zauważyć, istotę teorii stanowi ogólność sądów, uchwycenie zależności między faktami oraz otwarcie na zjawiska jeszcze nieznane. Otóż warto zaakcentować, iż przez teorię rozumie się „wyłącznie takie sądy ogólne mówiące o ich występowaniu, które mogą służyć za przesłanki dla dwojakiego rodzaju wniosków: po pierwsze, wyjaśniających dane zjawisko, a więc stanowiących odpowiedź na pytanie, dlaczego ono zachodzi oraz, po wtóre, pozwalających przewidzieć dane zjawisko, a więc stanowiących odpowiedź na pytanie o warunki, w jakich ono występuje" (Muszyński 2004, 96). Do rozwiązania problemu co jest nieustannie potrzebne pedagogice odwołuje się B. Śliwerski, akcentując, iż istotę stanowi „generowanie podejść syntetycznych, które wyprowadzą teorie wychowania i kształcenia poza

granice i ograniczenia cząstkowych paradygmatów i ich rozmaitych autorskich wariantów, także irracjonalnych czy pseudonaukowych" (Śliwerski 2017, 57).

Samoświadomość pedagoga jako teoretyka i badacza nakazuje poszukiwać zbioru narzędzi niezbędnych dla określenia badanego zakresu zjawisk rzeczywistości edukacyjnej w ramach obranej tradycji teoretycznej tak, że teoria staje się instrumentarium intelektualnego zorientowania jego programu badawczego dookreślanego pod kątem praktyki edukacyjnej i jej potrzeb. Nie bez racji należy uznać, iż „teoria odnosi się w szczególny sposób do rzeczywistości, w taki mianowicie, że tylko z rzeczywistości może zostać wyprowadzona, rzeczywistość opisuje i w konfrontacji z rzeczywistością się sprawdza" (Muszyński 2004, 96). Tym samym, a może należałoby powiedzieć, co więcej, uprawianie naukowej pedagogiki spełniającej jednocześnie wymóg teoretycznego charakteru wiedzy i praktycznego jej zastosowania odbywa się na drodze badań empirycznych. Można rzec – przywołując „szkołę" myślenia H. Muszyńskiego, że teoria właśnie z empirii wyrasta. Co więcej, poglądy H. Muszyńskiego na temat modeli teorii pedagogicznych na użytek praktyki, kierują uwagę na teorie wyjaśniające i teorie prakseologiczne. Myśl pedagogiczna H. Muszyńskiego wzbogacona refleksją M. Perrez i J.L. Patry, rzuca dodatkowe światło na przydatność wiedzy teoretycznej dla praktyki, jak i fakt jej ustalania na drodze empirii. Teorie wyjaśniające „obejmują twierdzenia o zależnościach (deterministycznych lub probabilistycznych), jakie występują między zmiennymi (Muszyński 2004, 103–104)", natomiast teorie prakseologiczne – „wiedzę technologiczną, obejmującą wypowiedzi o tym, za pomocą jakich działań lub procedur możliwe jest osiąganie założonych efektów, a więc celów (Muszyński 2004, 104)". To w istocie omawiany przez B. Śliwerskiego – za R. Palous – podział na fundamentalny i praktyczny sposób zajmowania się teorią wychowania (Śliwerski 2017, 60).

W rozważaniach nad pedagogiką jako nauką uwaga przeto skierowana jest na twierdzenia teoretyczne o zależnościach między zmiennymi, które stanowią składową zarówno wiedzy monologicznej, jak i technologicznej, ale – jak akcentuje H. Muszyński – zależności te zasadniczo różnią się od siebie. Autor podkreśla przede wszystkich trzy aspekty: „po pierwsze, zależności nomologiczne stanowią swoistą teoretyczną podstawę dla tych drugich: naukowe opracowanie technologii celowego przekształcania rzeczywistości wymaga uprzedniego wyjaśnienia obejmujących ją zjawisk. Toteż niepodobna budować wiedzy technologicznej w oderwaniu od wiedzy nomologicznej (wyjaśniającej) ani też niezależnie od niej lub poza nią. Po drugie, twierdzenia nomologiczne podlegają procedurom weryfikacyjnym, natomiast technologiczne – optymalizacyjnym: w przypadku pierwszych znajduje zastosowanie kryterium prawdziwości, natomiast wobec drugich – kryterium efektywności. Po trzecie wreszcie, twierdzenia technologiczne zawsze znajdą swoje uzasadnienie w twierdzeniach nomologicznych, gdyż są

szczególnym przypadkiem tych drugich" (Muszyński 2004, 104). Chodzi wszakże o to, że najistotniejszym narzędziem realizacji celów poznawczych w pedagogice jest „dobra teoria" pedagogiczna (złożona z wiedzy nomologicznej i technologicznej), skupiona na opisie i eksplantacji zjawisk i procesów wychowania, edukacji oraz użyteczna dla praktyki, a także adekwatna dla potrzeb z tej praktyki wynikających. Z tego powodu, można – za B. Śliwerskim – traktując pedagogikę jako gałąź wiedzy o kształceniu i wychowaniu, uznać, iż „współcześnie naukowy opis rzeczywistości wychowawczej (…), opiera się na przesłankach intersubiektywnie komunikowanych i sprawdzalnych oraz na logice, prowadząc do sformułowania między innymi sądów opisowych, wyjaśniających, normatywnych, prakseologicznych lub prognostycznych, które mają charakter probabilistyczny" (Śliwerski 2017, 63). Przyznać należy, iż powyższe konstatacje czynią pedagogikę równorzędną innym naukom społecznym i akcentują dodatkową wartość i osobliwość budowania teorii w pedagogice, a mianowicie: teoria naukowa budowana na gruncie pedagogiki nie ogranicza się do opisu i eksplantacji zjawisk i procesów lecz zwrócona jest (powinna być) ku wypełnianiu przez tę dyscyplinę naukową jej podstawowych funkcji: antycypację zdarzeń, ich eksplantację, wpływ na ich przebieg oraz użyteczność dla praktyki (Muszyński 2004, 97; Cybal-Michalska 2021, 99–101).

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (kadencja 2020–2024) i jego udział w podtrzymywaniu świadomości społecznego znaczenia pedagogiki jako nauki

Życie bieżące i aktywność KNP PAN potwierdza konieczność ujmowania współzależności racji pobudzanych jakością przemian współczesnego świata i troską o człowieka, o ludzkie rozumienie rzeczywistości. U podstaw wyobraźni pedagogicznej Komitetu Nauk Pedagogicznych leży przekonanie, że edukację należy traktować jako przestrzeń nie tylko transmisji kultury, ale przede wszystkim transformacji kultury. Dla Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN udział pedagogów akademickich na rzecz zmiany polityki oświatowej i tym samym praktyki jest powinnością i ważkim wymiarem przeobrażeń szeroko pojętej edukacj i jej emancypacji na drodze nauki.

W kadencji 2020–2024 i trwającej kadencji 2024–2028 członkinie i członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN swoją wiedzę i merytoryczny komentarz zawarli w ponad 100 stanowiskach, opiniach, petycjach KNP PAN, które zostały przesłane do najwyższych władz państwowych, w tym m.in.:

- petycja do Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej o odwołanie egzaminów zewnętrznych dla uczniów w obliczu nasilającej się pandemii COVID-19;

- stanowisko w sprawie Ustawy o zmianie ustawy – prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw przyjętej przez Sejm RP w dniu 13 stycznia 2022 r., w którym Komitet za swoją powinność uznał przedstawienie swojego stanowiska dotyczącego kwestii fundamentalnych – Ustawa wprowadziła regulacje będące w sprzeczności z zasadą decentralizacji wykonywania zadań publicznych w kierowaniu placówkami oświatowymi i ograniczającą progresywość szkół jako miejsca tworzenia optymalnych warunków do rozwoju dzieci i młodzieży;
- stanowisko Sekcji Pedagogiki Specjalnej, Pedagogiki Społecznej, Pedeutologii, Pedagogiki Szkoły KNP PAN w sprawie dokumentu „EDUKACJA DLA WSZYSTKICH" MEiN z dnia 16 lipca 2021 roku;
- stanowisko w sprawie edukacji uczennic i uczniów z Ukrainy, w którym zawarto apel o nieuleganie dominancie realizacji programu szkoły, a koncentrację na różnych formach psychologiczno-pedagogicznego wsparcia, które miałyby na celu wzajemne poznanie się, integrację, budowanie poczucia bezpieczeństwa, tworzenie więzi, wiedzy o sobie, o swojej kulturze.

W KNP PAN budowanie wiedzy teoretycznej o rzeczywistości edukacyjnej patronowało takim aktywnościom jak udział/wpływ nawet – na przebieg edukacyjnych zdarzeń, ukazywanie nowych zakresów działań edukacyjnych. W pracach Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN dominowała obawa i troska o przyszłość. Zmiany zachodzące w otoczeniu prawnym rzeczywistości oświatowej traktowano jako przejaw kryzysu. Ale dla „patrzących w przyszłość" pedagogów i pedagożek była to też perspektywa widzenia „przesilenia" jako potencjalnie przełomowego procesu, co jest też źródłem nadziei na wyjście z kryzysu i zaproponowanie nowych rozwiązań.

Jako środowisko skupione w strukturach Komitetu Nauk Pedagogicznych przekraczaliśmy horyzont wiedzy zawartej w dotychczasowych ustaleniach poprzez:

- organizowanie wykładów, dyskusji w ramach części naukowych Komitetu, obrad w ramach wspólnych posiedzeń z Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, patronując konferencjom i seminariom naukowym i posiedzeniom w ramach Sekcji, Komisji i Zespołów Komitetu – to około 200 wydarzeń naukowych w kadencji Komitetu od 2020 roku;
- organizację Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej pod kierownictwem naukowym prof. Marii Czerepaniak-Walczak i prof. Ewy Bochno – w latach 2023, 2024, 2025 i 2026 odbyły się kolejne Letnie Szkoły z udziałem doktorantek i doktorantów z Ukrainy;
- organizację I, II i III Szkoły Pedeutologicznej pod kierownictwem naukowym prof. Jolanty Szempruch;
- publikacje naukowe, które ukazały się po pieczęcią KNP PAN, że przywołam:

- pracę pod red. Stefana Kwiatowskiego „Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką". Warszawa 2021 r.;
- pracę pod red. Wiesława Ambrozika i Marka Konopczyńskiego (red.), „Współczesne problemy resocjalizacji". W stronę integracji teorii z praktyką, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2022;
- pracę współautorską Agnieszki Cybal-Michalskiej, Mirosława Szymańskiego, Jolanty Szempruch, Bogusława Śliwerskiego w ramach serii KNP: Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki, zatytułowaną: „Wyzwania i dylematy uspołecznienia edukacji", Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2024;
- prace pod red. Inettty Nowosad, Mirosława Szymańskiego w ramach Serii: „Studia z pedagogiki szkoły".

Świadomi w Komitecie, że misją i zadaniem nas pedagożek i pedagogów – szczególnie w sytuacji kryzysu, poddawania osądowi świata społecznego i redefiniowania norm społecznych w celu znalezienia wyjścia z kryzysu – jest bycie przewodnikiem, interpretatorem i tłumaczem dla opinii publicznej, że to, co ludzkie i społeczne, jest fundamentalnym czynnikiem rozwoju cywilizacyjnego i że od edukacji zależą losy świata, braliśmy udział w ramach prac Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

- w konsultacjach społecznych, z głosem doradczym, eksperckim w ramach posiedzeń m.in.:
  - Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego,
  - Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży,
  - Państwowej Komisji ds. wyjaśniania przypadków czynności skierowanych przeciwko wolności seksualnej i obyczajowości wobec małoletnich poniżej lat 15,
  - poselskiego Zespołu ds. Nauczycieli, Nauczycielek i Osób Pracujących w Oświacie,
  - Sieci Organizacji Społecznych na temat: Obywatelskiego Paktu dla Edukacji.
  - Podkomisji stałej ds. nauki i szkolnictwa wyższego,
  - Komisji Sejmowej ds. dzieci i młodzieży;
- pisaliśmy petycje do najwyższych władz państwowych m.in.:
  - w sprawie udzielenia pomocy humanitarnej grupie uchodźców na granicy polsko-białoruskiej,
  - list otwarty w formie apelu o stosowanie zasady równości wobec wszystkich uchodźców,
  - wydaliśmy Oświadczenie w związku z akcją protestacyjną prowadzoną przez organizacje związkowe skupiające pracowników oświaty.

Komitet Nauk Pedagogicznych wyrażał stanowczą wolę obrony wolności badań naukowych i autonomii instytucji naukowych, a także wypowiadał się w temacie finansowania badań naukowych, o czym świadczą:

- opinia Komisji KNP PAN ds. polityki szkolnictwa wyższego i ewaluacji jednostek naukowych na temat projektu dokumentu: Polityka Naukowa Państwa;
- opinia w sprawie projektu Rozporządzenia „Rozwój Czasopism Naukowych".
- stanowisko w sprawie projektu Ustawy o Narodowym Programie Kopernikańskim;
- stanowisko na temat zmian organizacyjno-restrukturyzacyjnych wyrażone w Liście do Rady Uczelni Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie;
- analiza projektów badawczych oraz środków finansowych wydatkowanych na granty w obszarze pedagogiki w konkursach NCN z uwzględnieniem porównania z innymi grupami i dyscyplinami naukowymi w latach 2011–2020 i zaproponowanie w liście do Ministra Edukacji i Nauki możliwych rozwiązań na rzecz poprawy skuteczności pozyskiwania grantów.

Udział Komitetu Nauk Pedagogicznych w debacie na temat edukacji dla bezpieczeństwa

Pedagogika jest nauką, od której oczekuje się pozytywnego wpływu na praktykę życia społecznego i ludzki świat prorozwojowego i bezpiecznego życia. W zbiorze wartości, które uznajemy za fundamentalne zarówno dla bytu jednostkowego i wspólnotowego, jest bezpieczeństwo. Aktywność KNP PAN potwierdza konieczność ujmowania współzależności pomiędzy jakością przemian współczesnego świata (wielości możliwości, ale i ryzyka, niepewności, permanentnej zmiany, dezinformacji, cyberzagrożeń) a troską o człowieka oraz świat przez niego stworzony oraz ujmowania bezpieczeństwa nie tylko jako wartość, ale także jako stan i proces.

U podstaw komitetowej wyobraźni, twórczości i działalności pedagogicznej leży przekonanie, że edukację należy traktować jako przestrzeń nie tylko transmisji kultury, ale przede wszystkim transformacji kultury, a bezpieczeństwo ontologiczne jest celem i zadaniem edukacji.

Dla Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN udział pedagogów akademickich na rzecz zmiany ludzkiego świata, aby czynić go prorozwojowym i bezpiecznym, jest traktowany jako powinność i ważny czynnik polityki oświatowej i tym samym praktyki oświatowej i przeobrażeń szeroko pojętej edukacji, w tym – na różnych poziomach kształcenia. Naturalnym tego wyrazem były rozliczne inicjatywy, działania, dyskusje, stanowiska w łonie KNP PAN wpisujące się w zagadnienia edukacji i bezpieczeństwa.

Problematyce bezpieczeństwa, edukacji dla bezpieczeństwa, bezpieczeństwa w podmiotach systemu szkolnictwa wyższego przyznaliśmy kluczowe miejsce podczas grudniowego w 2025 roku posiedzenia KNP PAN z udziałem Pani

Minister dr Karoliny Zioło-Pużuk. Posiedzeniu towarzyszył namysł nad udziałem w debacie nad zwiększaniem poziomu bezpieczeństwa jednostek i zbiorowości oraz złożoności i uwarunkowań edukacji dla bezpieczeństwa. Ważnymi stawianymi pytaniami, na które kreśliliśmy odpowiedzi były: Jak Państwo i instytucje (w tym uniwersytety) zapewniają mogą/powinny zapewnić ludziom warunki spokojnego, stabilnego, bezpiecznego życia, bezpiecznego społecznie, bezpiecznego cyfrowo? Jak funkcjonują, powinny funkcjonować systemy bezpieczeństwa w Uniwersytecie w czasie pokoju, kryzysu i wojny? Jak przygotować do zapewnienia bezpieczeństwa sobie i innym w różnych sytuacjach zagrożenia? Jak odpowiedzialnie reagować na zagrożenia? Jak zachować się w sytuacjach kryzysowych? Jakie działania należy podejmować w celu ochrony społeczeństwa przed skutkami wojny toczącej się za naszą wschodnią granicą i przed dezinformacją? W debacie – w wystąpieniu Przewodniczącego Sekcji Edukacji dla Bezpieczeństwa KNP PAN prof. Marka Walacika w celu odpowiedzi na jakże złożoną materię tematu zostały podjęte kwestie odwołujące się do: a) bezpieczeństwa militarnego i niemilitarnego, b) systemów bezpieczeństwa, c) działań zapobiegawczych, ochronnych i reagowania na zagrożenia, d) zarządzania kryzysowego, e) ochrony infrastruktury krytycznej, f) zapisów Ustawy o ochronie ludności i obronie cywilnej, g) „Poradnika bezpieczeństwa", dostępnego na stronach Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji. W ramach debaty również wyraźnie akcentowaliśmy, że bezpieczną wspólnotę można i należy budować, zaczynając od mikrosturktur, które są człowiekowi najbliższe: szkoły, uczelni, miejsca pracy, wspólnoty sąsiedzkiej.

W pracach Komitetu Nauk Pedagogicznych po 24 lutego 2022 zaczęła dominować obawa i troska o przyszłość. Wojna za naszą wschodnią granicą, pomoc uchodźcom z Ukrainy, troska o edukację dzieci i młodzieży z Ukrainy, ale także obawa przed konsekwencjami dla globalnego układu sił, ewentualność rozprzestrzenienia zagrożenia wojennego sprawiły, że dla środowiska pedagogicznego Komitetu Nauk Pedagogicznych i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy długa i owocna współpraca naukowa – bo ponad 35-letnia – zaczęła być aktualizowana w bardzo trudnym momencie historycznym i zorientowana badawczo i analitycznie na zagadnienia edukacji dla pokoju, edukacji w warunkach wojennych, edukacji dla bezpieczeństwa. W łonie KNP PAN wstrząśnięci pełnoskalową wojną, której doświadcza Ukraina, wojną, która nieprzerwanie niszczy ukraińskie instytucje naukowe i infrastrukturę, wyraziliśmy pełną solidarność z całym narodem ukraińskim oraz poparcie dla Ukrainy jako suwerennego państwa, organizując liczne wspólne posiedzenia środowisk naukowych Polski i Ukrainy, w ramach których zatrzymaliśmy się nad dotychczasowymi doświadczeniami współpracy międzynarodowej i aktualnymi problemami warunkowanymi wojną w Ukrainie i obradowaliśmy w ramach tematów:

- „Edukacja w czasach wojny”,
- „Dzieci wojny – obszary wsparcia i pomocy”,
- „Szkolnictwo wyższe na Ukrainie w stanie wojennym – uczelnia wysiedlona”
- „Pedagogika na rzecz zapewniania edukacji w czasie wojny”,
- „Szkolnictwo wyższe Ukrainy w warunkach stanu wojennego i odrodzenia powojennego”,
- Edukacja dzieci ukraińskich w Polsce i w Ukrainie w czasie wojny: wyzwania, adaptacja, wsparcie”.

Posiedzenia i debaty KNP PAN i NANP Ukrainy to przykład rozwijania kulturowego i naukowego potencjału środowisk akademickich, a także perspektyw partnerstwa ukraińsko-polskiego i umacniania naukowej współpracy. W KNP PAN żywimy przekonanie, że odbudowa nauki i badań w Ukrainie ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia długotrwałego dobrobytu i suwerenności tego kraju, ale także przyczyniania się do bezpieczeństwa naszego kraju i społeczeństwa.

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk wspierał starania Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej i Komitetu Nauk o Komunikacji Społecznej i Mediach PAN o ustanowienie roku 2027 Rokiem Edukacji Medialnej i podjął w tym celu stosowną uchwałę. Badania podejmowane przez pedagogów z wielu ośrodków akademickich w Polsce skupionych w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN od lat diagnozują wyzwania i zagrożenia stwarzane przez cyberprzestrzeń i światy wirtualne. Jako Komitet Naukowy apelowaliśmyy, aby nie być zdanym na negatywne konsekwencje ekonomiczne, społeczne i kulturowe, ale też polityczne i militarne, należy podnieść kompetencje społeczne w zakresie nie tylko wiedzy i umiejętności informatycznych, ale też szerzej – rozumienia języka, roli i funkcji mediów oraz ich wykorzystania w edukacji, nauce, pracy, komunikacji, rozrywce i życiu codziennym. Apelowaliśmy, że trzeba przeciwdziałać: niebezpieczeństwom związanym z manipulacją i dezinformacją medialną, powstającym uzależnieniom, zagrożeniom, a wśród nich: kryzysowi tożsamości, agresją, depresjami, lękiem, stanom psychotycznym, a nawet zanikowi naturalnych relacji międzyludzkich. Jako środowisko pedagogów i pedagożek wysoko wartościujemy mądrze wykorzystywane technologie edukacyjne oraz potencjał cyfrowych technologii jako narzędzia służącego różnym dziedzinom zawodowym, w tym badaniom naukowym. Zauważamy potencjał współczesnych mediów dla budowania zaangażowania obywatelskiego oraz spójności różnych środowisk i grup społecznych, a także wspierania rozwoju dzieci i młodzieży – wyraźnie akcentowaliśmy w Stanowisku KNP PAN.

KNP PAN wiedzę i merytoryczny komentarz zawarł w Liście do MNiSW o wprowadzenie na studiach licencjackich i jednolitych magisterskich przedmiotu „Bezpieczeństwo”, który miałby na celu dostarczanie wiedzy, kształtowanie umiejętności, rozwoju kompetencji w zakresie bezpieczeństwa państwa, ochrony

ludności i obrony cywilnej, pierwszej pomocy oraz reagowania w sytuacjach kryzysowych. Ponadto wysłaliśmy List do MEN z przedstawioną propozycją dotyczącą przedmiotu „Edukacja dla Bezpieczeństwa" w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. W Liście proponujemy, aby po zmianie podstawy programowej w tym zakresie zwiększony był poziom, zakres i wymiar czasowy edukacji przedmiotu „Edukacja dla Bezpieczeństwa".

Przerywając niewyczerpany bynajmniej wątek udziału Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w podtrzymywaniu świadomości społecznego znaczenia pedagogiki jako nauki, można zakończyć tak: istnieje alternatywa i można zmieniać jakość ludzkiego życia w naszych czasach, czasach przesilenia, we współczesnym obrazie kultury i to właśnie my pedagożki i pedagodzy mamy ten przywilej wprowadzania jej w życie. Pedagogiczny duch formuje ludzką postawę humanitas! Nie pozwala tonąć w morzu wytwarzania obojętności!

Konkludując, warto zaakcentować, iż myśl edukacyjna (dobra teoria pedagogiczna) wczoraj i dziś, i jutro jest osią narracji przeobrażającej się rzeczywistości społecznej, przejawem zaangażowania pedagogicznego i szansą na ocalenie udziału stylu myślenia naukowego na kształtowanie bezpiecznej aktywności społecznej.

Wnioski końcowe

Ważką implikacją w kontekście podjętych rozważań nad aktywnością teoretyzowania w pedagogice, nad pedagogiką jako dyscypliną naukową jest uwydatnienie faktu, iż w obrębie tej dyscypliny w obszarze nauk społecznych i humanistycznych uprawnione i pożądane jest nie tylko poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak jest? (dostarczające wiedzy wyjaśniającej przebieg procesów i zdarzeń edukacyjnych, społeczno-edukacyjnych), ale również – jak może być? czy też nawet: jak powinno być? Pedagog jako zaangażowany intelektualnie uczestnik debaty publicznej jest odpowiedzialny przed nauką i społeczeństwem. Świadomość zobowiązania należy zatem wiązać z możliwie czystą intencją poznawczą, z aktualizowaniem postawy teoretycznej i postawy zaangażowanej. W rezultacie budowanie lepszego świata należeć będzie do tych, którzy wypowiadają się w imieniu nauk pedagogicznych.

Bibliografia

Barker, C. (1999). *Television, globalization and cultural identities*. Philadelphia.
Bauman, Z. (2000). *Globalizacja*. Warszawa.
Cybal-Michalska, A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań.
Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków.

Cybal-Michalska, A. (2021). „Oddech myśli" jako uobecnianie przeszłości. W: A. Babicka-Wirkus, M. Jaworska-Witkowska i D. Kubinowski (red.), *Dziedzictwo pedagogiczne dla przyszłości. Debata wokół „Oddechu Myśli" Bogdana Nawroczyńskiego*. Kraków.

Cybal-Michalska, A. (2026). Teoretyczność ustaleń pedagogicznych jako przejaw odpowiedzialnego zaangażowania w naukę oraz udział KNP PAN w podtrzymywaniu świadomości społecznego znaczenia pedagogiki jako nauki. W: A. Cybal-Michalska, W. Segiet, A. Gromkowska-Melosik, M. Piorunek i K. Kuszak (red.), *Tożsamość pedagogiki współczesnej: Wydanie jubileuszowe z okazji XXX-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: 1993–2023*. Poznań.

Golka, M. (1999). *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*. Poznań.

Golka, M. (2001). Kultura w przestrzeni globalnej. W: Z. Blok (red.), *Społeczne problemy globalizacji*. Poznań.

Kahn, J. S. (1995). *Culture, multiculture, postculture*. London.

Kempny, M. (1998). Globalizacja. W *Encyklopedia socjologii* (T. 1). Warszawa.

Kwieciński, Z. (2004). Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych. W: W. Ambrozik i K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*. Poznań.

Lewowicki, T. (2004). Wystąpienie. W: *Tadeusz Lewowicki. Doctor Honoris Causa Universitatis Opoliensis*.

Liberska, B. (2002). Globalizacja – siły sprawcze i mechanizmy. W: B. Liberska (red.), *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*. Warszawa.

Manterys, A., & Mucha, J. (2009). Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r. W: A. Manterys i J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej*.

Marshall, G. (2005). *Słownik socjologii i nauk społecznych*.

Martin, H. P., Schumann, H. (1999). *Pułapka globalizacji*. Wrocław.

Misztal, B. (2000). *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*.

Muszyński, H. (2004). Teoria w pedagogice. W: W. Ambrozik i K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*. Poznań.

Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London.

Robertson, R. (1985). The relativization of societies: Modern religion and globalization. W: T. Robbins, W. Shepherd i J. McBride (red.), *Cults, culture and the law*. Chico.

Scott, J., Marshall, G. (2009). *Oxford dictionary of sociology*.

Sobol, E. (red.). (2000). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa.

Starosta, P. (2000). Globalizacja i nowy komunitaryzm. *Kultura i Społeczeństwo*, (3).

Sztompka, P. (2002). *Socjologia*.

Śliwerski, B. (2017). Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie. W: *Profesor Bogusław Śliwerski. Doctor Honoris Causa KUL*.

Wierzbicka, E. (red.). (1998). *Słownik współczesnego języka polskiego* (T. 2). Warszawa.

Ziółkowski, M. (2006). Teoria socjologiczna początku XXI wieku. W: E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska i E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne* (T. 1). Warszawa.

Ziółkowski, M. (2006). Teoria strukturalistycznego konstruktywizmu i teoria strukturacji. W: E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska i E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne* (T. 2). Warszawa.

Krystyna CHAŁAS
ORCID: 0000-0002-8303-5211

URZECZYWISTNIANIE WARTOŚCI POKOJU JAKO PONADCZASOWE WYZWANIE I ZADANIE PODMIOTÓW SZKOŁY

REALIZING THE VALUE OF PEACE AS A TIMELESS CHALLENGE AND TASK FOR SCHOOL ENTITIES

Streszczenie: Pokój jest wartością, bez której nie ma życia na ziemi. Pokój warunkuje rozwój człowieka i zwrotnie człowiek warunkuje pokój. Rodzi się on w sercu człowieka, a następnie w jego działaniach. Pokój serca warunkuje pokój w przestrzeniach społecznych w wymiarze politycznym, gospodarczym, ekonomicznym etc. Stąd urzeczywistnianie wartości pokoju, a więc nabieranie przez człowieka takich ustosunkowań do tej wartości, że można określić go człowiekiem pokoju: człowiekiem budującym pokój w sercu i pokój w wymiarze zewnętrznym staje się wyzwaniem i zadaniem dla podmiotów szkoły.

Celem przedstawionego opracowania jest analiza zagadnienia urzeczywistniania pokoju w procesie wychowawczo-dydaktycznym w perspektywie zaangażowania podmiotów szkoły: nauczycieli, uczniów, rodziców.

Punktem wyjścia prowadzonych analiz jest przegląd definicyjnych ujęć pojęcia pokój oraz ukazanie w skrótowej formie kategorii pokoju. Drugim podjętym zadaniem jest ukazanie antropologicznych, religijnych i aksjologicznych podstaw urzeczywistniania/budowania pokoju. Finalnym zadaniem jest ukazanie pedagogicznej koncepcji edukacji i wychowania do urzeczywistniania wartości pokoju przez podmioty edukacji.

Słowa kluczowe: pokój, urzeczywistnianie wartości pokoju, wychowanie do pokoju.

Abstract: Peace is a value without which there is no life on earth. Peace conditions human development, and in turn, human beings condition peace. It is born in the human heart and then in their actions. Peace of the heart determines peace in social spaces in the political, economic, and other dimensions. Therefore, realizing the value of peace, that is, developing such attitudes toward this value that one can be called a person of peace: a person who builds peace in the heart and peace in the external dimension, becomes a challenge and task for school entities.

The aim of the presented study is to analyze the issue of realizing peace in the educational and teaching process from the perspective of the involvement of school entities: teachers, students, and parents.

The starting point for the conducted analyses is a review of definitions of the concept of peace and a concise presentation of the category of peace. The second task undertaken is to present the anthropological, religious, and axiological foundations of realizing/building peace. The final task is to present a pedagogical concept of education and upbringing for the realization of the value of peace by educational entities.

Keywords: peace, realizing the values of peace, peace education.

Definicyjne ujęcie pokoju

Analiza literatury wskazuje, że pojęcie pokoju jest różnie definiowane. Autorzy podkreślają złożoność tego zagadnienia.

W słowniku współczesnego języka polskiego znajdujemy trzy ujęcia pokoju:

1. „Stan między państwami, narodami, brak wojny (…);
2. Układ przerywający stan wojny między państwami, określający warunki zakończenia wojny (…);
3. Stan spokoju, beztroski, braku kłopotów, zmartwień: Zostańcie w pokoju. Zapanował pokój i szczęśliwość" (Dunaj, 2001, s. 87).

Według Tadeusza Siergiejczyka pokój jest „pojęciem polisemantycznym, niedającym się jednoznacznie zdefiniować, który należy rozpatrywać w każdym znaczeniu jako otwarty, dynamiczny, nieustający i ciągle rozwijający się proces społeczny, a także jako wartość absolutną – ogólnoludzką" (Siergiejczyk, 1982, s.104).

Na uwagę zasługuje ponadczasowy charakter pokoju oraz jego zadanie dla każdego człowieka – bowiem człowiek jest twórcą pokoju – a w szczególności dla rodziców i nauczycieli bowiem te dwa podmioty prowadzą młodego człowieka na drogę budowania/urzeczywistniania wartości pokoju.

Jolanta Lelek, dokonując analizy definicji pojęcia pokój, podkreśla, że „pomimo szerokiego jego znaczenia pokój oznacza pomyślność, spokój, bezpieczeństwo, łaskę i błogosławieństwo, dobrobyt materialny, sprawiedliwość, brak zagrożeń" (Lelek, 2014, s. 250).

Ta sama autorka, nawiązując do stanowiska Stanisława Kawuli, podkreśla, że „w obecnych czasach pojęcie pokoju łączy się także z relacjami politycznymi. Jednakże pokój to nie tylko brak konfliktów zbrojnych oraz brak wrogości między państwami lub narodami. Pokój to pokojowe współistnienie, eliminacja jakiegokolwiek ucisku i nierówności mogących prowadzić do konfliktów, ustanowienie sprawiedliwych struktur społecznych w państwach, przyjazne stosunki między człowiekiem a jego naturalnym środowiskiem i postawa przyjaźni w postępowaniu jednostki wobec jednostki" (Lelek, 2014, s. 251).

Wedle Stanisława Wójcika pokój jest to „zjawisko wielowymiarowe, wieloczynnikowe i wielowariantowe; oznacza spokój, bezpieczeństwo i sprawiedliwość społeczną, poszanowanie dóbr człowieka, jego praw i godności, swobodną wymianę myśli, zgodną współpracę, braterskie współżycie, rozwój, ład i porządek w świecie oraz jest wyrazem prawdy, wolności i miłości; istnieje między ludźmi, a także w sercu i umyśle człowieka; w sensie negatywnym to brak wojny, stan oparty jedynie na równowadze sił; w tradycyjnym spojrzeniu pokój traktowano jako brak jawnego stosowania przemocy; łączy się z polityką, międzynarodowymi stosunkami społecznymi, ponieważ głównie w tej sferze pojawiają się uwarunkowania i czynniki sprawcze niepewności lub pewności pokoju; najważniejszy jest zawsze pokój w stosunkach między państwami (pokój światowy, międzynarodowy)" (Wójcik, 2016, s. 796).

Powyższe ujęcie pokoju wskazuje na jego kategorie, na wymiar aksjologiczny oraz czynniki warunkujące pokój.

Analizując wartości pokoju, należy wskazać dwie jego podstawowe kategorie:

- pokój wewnętrzny,
- pokój zewnętrzny.

Zagadnienie to zostanie szerzej naświetlone w dalszej części opracowania.

Kategorie pokoju

W literaturze dotyczącej wartości pokoju wyróżnia się dwie kategorie:

- pokój wewnętrzny – pokój serca, pokój w sercu;
- pokój zewnętrzny.

Pokój wewnętrzny konstytuowany jest przez dar miłości przekazywany drugiemu człowiekowi, dar służby, zgodę z samym sobą. Droga do niego wiedzie przez samowychowanie, pracę nad sobą, transgresję i transcendencję; przez urzeczywistnianie własnej, lecz właściwej hierarchii wartości. Własnej, to znaczy wybranej z własnej woli, własnego przekonania w perspektywie zdążania do integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa.

Pokój wewnętrzny, pokój serca jest gwarantem pokoju zewnętrznego. Bez pokoju serca pokój zewnętrzny w różnych przestrzeniach społecznych będzie krótkotrwały, pozorny. Jak podkreślają Tadeusz Borutka i Barbara Żemła – analizując nauczanie Jana Pawła II – „Pokój będzie zawsze krótkotrwały i iluzoryczny, jeśli zabraknie prawdziwej przemiany serca. Zanim zapanuje w wydarzeniach i prawach zewnętrznych, winien zapanować najpierw w sercach, w których zamieszkały egoizm, pycha, żądza władzy i panowania. Pokój rodzi się we wnętrzu ludzkiego serca. Chrześcijańska wiara posiada odpowiednie słowo na określenie tej podstawowej przemiany serca – jest nim „metanoia", czyli nawrócenie. Przywraca ono człowiekowi wewnętrzną jedność i godzi go z innymi ludźmi, a także

ze światem. Pokój z Bogiem ułatwia kontakt z innymi ludźmi, a poprzez to staje się po prostu źródłem pokoju społecznego" (Borutka, Żemła, 2000, s. 60–61). Ci sami autorzy podkreślają związki i zależności między pokojem wewnętrznym i zewnętrznym. Zwracają uwagę na wieloaspektowość pokoju zewnętrznego.

Rozpatrując pokój zewnętrzny, należy podkreślić, że posiada on wiele postaci: pokój pomiędzy narodami, pokój w danym społeczeństwie, pokój między wspólnotami religijnymi, pokój w miejscach pracy, dzielnicach, a w szczególności pokój w łonie rodziny (Borutka, Żemła, 2000, s.10).

W powyższym kontekście występują różne uwarunkowania pokoju. Ten fakt podkreślają T. Borutka i B. Żemła: „Warunkiem pokoju zewnętrznego jest pokój wewnętrzny, zaś warunkiem pokoju między narodami jest pokój w narodach, a warunkiem pokoju między wspólnotami ludzkimi wszelkiego szczebla jest pokój w tychże wspólnotach, począwszy od rodziny. Natomiast istotnym warunkiem pokoju między ludźmi jest pokój w każdym człowieku" (Borutka, Żemła, 2000, s. 11).

Punktem wyjścia w budowaniu pokoju w szerokim aspekcie społecznym jest pokój w sercu każdego człowieka oraz pokój w rodzinie.

Pokój jest darem i zadaniem człowieka, które owocuje dziełem człowieka – pokojem budowanym przez człowieka. To zadanie należy permanentnie podejmować i wartościować efekty. Ta myśl będzie rozwinięta w dalszej części opracowania.

Antropologiczne, religijne i aksjologiczne podstawy urzeczywistniania/budowania pokoju

Nie ma wychowania zorientowanego na urzeczywistnianie wartości pokoju bez odpowiedzi na podstawowe pytanie: kim jest człowiek? Odpowiedź na nie wskazuje podstawę antropologiczną i aksjologiczną wychowania. W świetle personalizmu, człowiek jest osobą, stanowiącą jedność cielesno-duchową. Osoba posiada przymioty, są nimi: godność, rozumność i mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości i transcendencji. Między tymi przymiotami a budowaniem pokoju istnieje dwustronny związek. Przedstawia go poniższy schemat.

Przymioty osoby ⟷ Pokój

Schemat 1. Związek przymiotów osoby z wartością pokoju.
Źródło: opracowanie własne.

Godność człowieka jest punktem wyjścia w budowaniu pokoju. Na uwagę w tym względzie zasługują dwie kategorie godności: godność osobowa i godność osobowościowa.

Godność osobowa – godność osoby ludzkiej – jest wielką wartością, wartością wartości. Ona to oznacza funkcję normatywną wartości trwałych, obiektywnych, uniwersalnych (Mazurek, 2001, s.18). Podstawą godności osoby są jej właściwości: rozumność, wolność, duchowość i sumienie. U podstaw jej istoty znajduje się antropologia filozoficzna i teologiczna. Wojciech Chudy zauważa, że „godność, czyli to, co odróżnia człowieka w sposób definitywny od pozostałych bytów niższych, płynie z Bytu Najwyższego, jest więc wzięte od Boga, z woli i miłości Bożej" (Chudy 1996, s.141).

Jest ona wartością daną w akcie stworzenia przez Boga na swój obraz i podobieństwo. Jest ona również zadana.

Godność osobowa jest podstawą i warunkiem nabywania w drodze działań podmiotu godności osobowościowej. Przez tę ostatnią „rozumie się doskonałość, jaka zrodziła się w działaniu moralnie wartościowym i utrwaliła się w czyjejś osobowości" (Mazurek, 2001, s.19). Godność osobowościowa posiada więc aspekt indywidualny i społeczny. Jej podstawą jest aktywność człowieka w aspekcie rozwoju moralnego, oddziaływania wychowawcze, samowychowawcze oraz środowiskowe.

Godność osobowościowa jest ukonstytuowana przez akt decyzji, intelekt i wolę. Te trzy elementy są ze sobą zintegrowane, wzajemnie się przenikają i warunkują.

Te dwie kategorie godności mają swój udział w budowaniu pokoju. Godność osobowa zobowiązuje do budowania pokoju. Godność osobowościowa warunkuje urzeczywistnianie pokoju.

Rozumność i mądrość człowieka stanowią istotny warunek pokoju. Jak podkreślają T. Borutka i B. Żemła „Pokój (…) jest aktem rozumu i woli. Rozum z natury swej dąży do poznania prawdy, a wolna wola zmierza ku dobru. Prawda wyzwala człowieka, zaś dobro czyni go szczęśliwym. Osiągnięcie tych celów buduje wewnętrzną harmonię w człowieku (pokój), która znajduje swe odzwierciedlenie w jego zewnętrznych działaniach" (Borutka, Żemła, 2000, s. 85–86).

Mądrość wyraża się w rozumieniu dobra i zła i wyborze dobra, pozwala więc zrozumieć, że pokój jest wielkim darem, które należy pielęgnować, budować i czynić starania, by to dobro rozprzestrzeniało się szeroko na Ziemi.

Nie ma pokoju bez wolności człowieka. Wolność od zła i wolność do wyboru dobra stanowią istotny warunek budowania pokoju. Ale też zwrotnie pokój stanowi istotny warunek urzeczywistniania tych dwóch kategorii wolności. Człowiek żyjący w zagrożeniu, niepewności, strachu nie może budować w sobie wolności a także pokoju serca.

Odpowiedzialność to kolejny przymiot osoby. Marian Nowak zwraca uwagę na dwa wymiary odpowiedzialności. Jego zdaniem „odpowiedzialność człowieka w swojej strukturze jest jakby dwuwymiarowa: jestem odpowiedzialny przed

kimś, za coś lub za kogoś. Najwyższą zaś instancją jest tu moje istnienie, moja egzystencja. Jestem za nią odpowiedzialny w ostateczności przed Bogiem. Instancją tą nie może być ani jakaś «neutralna» siła rodzaju historii, natury czy kultury, ani też naród, społeczność czy państwo. Jest nią natomiast będące poza mną drugie «Ty». Wobec tej transcendentnej osobowej instancji jestem odpowiedzialny w moim sumieniu zarówno za własną egzystencję, jak też za wszystko, co istnieje i co spotykam w swoim życiu (osoby, inne istnienia oraz rzeczy)" (Nowak, 2000, s. 343).

Pokój wchodzi w przestrzeń odpowiedzialności. Człowiek jest odpowiedzialny za budowanie pokoju. Jest odpowiedzialny w tym względzie za siebie, drugiego człowieka i jest odpowiedzialny przed sobą, przed drugim człowiekiem, przed Bogiem.

Miłość to najwyższa wartość człowieka. Jest celem życia, szczytem i centrum dojrzałości osobowościowej.

Ujęcie integralne w definiowaniu wartości miłości znajdujemy w Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku. Według J. Gajdy miłość to „jedna z najważniejszych wartości w życiu człowieka, wszechogarniające uczucie, silna emocja i jednocześnie postawa wobec życia, określa wzajemne relacje międzyludzkie i stosunek człowieka do świata; nadaje barw ludzkiej egzystencji, determinuje los poszczególnych osób i łączy się ściśle z sensem życia" (Gajda 2004, s. 305). Autor podkreśla personalistyczny wymiar miłości, odniesienie do istoty osoby ludzkiej, jej wartości, godności, zdolności współodczuwania, potrzeby jej afirmacji. Wskazuje przy tym, że wartość miłości jest czynnikiem doskonalenia osoby w perspektywie wzajemności (Gajda 2004, s. 305).

Miłość zobowiązuje do budowania pokoju. Pokój zaś stwarza szansę urzeczywistniania wartości, jaką jest miłość. Pokój bowiem eliminuje z serca człowieka i z przestrzeni zewnętrznej: gniew, agresję, nienawiść, chęć odwetu. Miłość jest siłą pragnienia dobra i szczęścia dla drugiej osoby, siłą skłaniającą człowieka do doskonałości, jest nośnikiem pokoju.

Budowanie pokoju wymaga transcendencji, najogólniej określonej jako przekraczanie siebie w działaniach moralnie wartościowych, które zawdzięczamy samostanowieniu, bycia wolnym w działaniu (Wojtyła, 1994, s. 123–124).

Analizując transcendencję jako przymiot osoby w aspekcie aksjologicznym, można wyróżnić podstawową funkcję, jaką pełni w życiu człowieka. Jest to funkcja osobowego urzeczywistniania zorientowanego na osiąganie doskonałości. „Rdzeniem" tego urzeczywistniania jest czyn człowieka, a więc działanie moralnie wartościowe. Takim działaniem moralnie wartościowym jest budowanie pokoju wewnętrznego i zewnętrznego. Wymaga ono transcendencji, ale też pokój stwarza szansę przekraczania siebie w dobru, a więc transcendencji, pozwala jej na rozwój i utrwalanie tego przymiotu.

Przyjmując koncepcję osoby ludzkiej, wchodzimy w przestrzeń religijną człowieka, a co się z tym wiąże – sytuujemy w tej przestrzeni wartość pokoju. Na ten fakt zwraca uwagę Jan Paweł II, podkreślając, że pokój jest darem Bożym ofiarowanym ludziom.

Papież skierował wezwanie do ludzi nauki: „Zwracam się teraz do wszystkich ludzi dobrej woli, bez względu na to, jaką wyznają wiarę, a przede wszystkim do Was, którzy mnie tutaj słuchacie.

Przed nauką, jednoczącą badaczy, specjalistów, robotników, pobudzającą społeczeństwo na wszystkich poziomach i we wszystkich instytucjach, stoi dzisiaj zadanie pilniejsze i bardziej nieodzowne niż kiedykolwiek – współdziałanie w ocaleniu i budowaniu pokoju" (Jan Paweł II, 1986, s. 229).

W Katechizmie Kościoła Katolickiego podkreśla się istotę pokoju w perspektywie integracji pokoju wewnętrznego i zewnętrznego. „Poszanowanie i rozwój życia ludzkiego domaga się pokoju. Pokój nie polega jedynie na braku wojny i nie ogranicza się do zapewniania równowagi sił. Nie da się osiągnąć pokoju na ziemi bez obrony dóbr osoby ludzkiej, rodów, wytrwałego dążenia do braterstwa. Jest on „pokojem porządku". Jest dziełem sprawiedliwości i owocem miłości" (KKK 2304).

W tym samym źródle podkreślane są antropologiczne/religijne podstawy pokoju: „Pokój ziemski jest obrazem i owocem pokoju Chrystusa, który jest mesjańskim «Księciem Pokoju». Przez krew przelaną na krzyżu, «w sobie zadawszy śmierć wrogości», pojednał on ludzi z Bogiem, a swój Kościół ustanowił Sakramentem jedności rodzaju ludzkiego i jego zjednoczenia z Bogiem" (KKK 2305).

Pokój jako wartość nie istnieje w sposób wyizolowany. Jest on „organicznie" związany z innymi wartościami. Ich struktura stanowi podstawę aksjologiczną urzeczywistniania pokoju, ale też zwrotnie urzeczywistnianie wartości pokoju stwarza szansę urzeczywistniania struktury wartości. Do tych wartości należy zaliczyć głównie: godność człowieka, mądrość, wolność, odpowiedzialność, solidarność, braterstwo, miłość, dialog, sprawiedliwość, tolerancję właściwie rozumianą, przebaczenie, patriotyzm.

Zdaniem Jana Pawła II podstawę aksjologiczną budowania pokoju stanowią: prawda, wolność, sprawiedliwość, miłość. To one powinny stanowić rdzeń poszukiwań naukowych w perspektywie budowania pokoju. „Powszechny apel o pokój winna znamionować głęboka refleksja nad przeznaczeniem człowieka, nad sensem i jakością życia. Gdzie nawrócenie do prawdy, wolności, sprawiedliwości i miłości nie staje się wymogiem szeroko uznanym i powszechnie wprowadzanym w życie, tam pokój społeczny nie może być stabilny, nie jest zakorzeniony w ludzkim sercu" (Jan Paweł II, 1986, s. 232).

Jan Paweł II podkreślał rolę sprawiedliwości w budowaniu prawdy wolności i miłości. Te cztery wartości stanowią ważną podstawę pokoju. „Pokój nie

rodzi się wyłącznie z wygaszania ognisk wojny; nawet gdyby wszystkie one wygasły, pozostałyby nieuchronnie inne, jeśli nadal niesprawiedliwość i ucisk rządziłyby światem. Pokój rodzi się ze sprawiedliwości" (Jan Paweł II, 1986, s. 230).

Pokój traktował jako permanentne zadanie dla każdego człowieka, grup, wspólnot, społeczeństw, narodów. Wspólnotę naukową określał wspólnotą pokoju, dążącą do ukazywania prawdy. „Zadaniem, w którym nikt nie zastąpi wspólnoty naukowej jest czuwanie nad tym, aby odkrycia naukowe nie służyły wojnie, tyranii, terrorowi" (Jan Paweł II, 1986, s. 231).

Podstawy aksjologiczne pokoju mają też wymiar religijny. Ten fakt podkreślają T. Borutka i B. Żemła. Autorzy piszą: „Pokój, zarówno ten w człowieku czy wewnątrz społeczeństw, jak i pokój międzynarodowy, jawi się jako dar samego Boga. Jest darem, który Ojciec Niebieski ofiaruje człowiekowi za pośrednictwem Jezusa Chrystusa. Bóg, który jest odwiecznym Pokojem zawiera pokój ze światem przez Chrystusa – Księcia Pokoju. On to przez swoją śmierć na krzyżu i zmartwychwstanie przywraca światu utracony pokój" (Borutka, Żemła, 2000, s. 57). W powyższym kontekście można mówić o pokoju danym i pokoju zadanym.

Pokój jest darem, a dar zobowiązuje do jego przyjęcia, troski i zaangażowania, by ta wartość była urzeczywistniana w aspekcie wewnętrznym i zewnętrznym; zobowiązuje do budowania pokoju serca, jak również pokoju zewnętrznego we wszystkich jego wymiarach.

Aksjologiczną podstawę wychowania wskazuje też Eugenia Wesołowska. Według niej podstawę tę tworzą wartości: godność człowieka, akceptacja równości między ludźmi, solidarność z mniej uprzywilejowanymi w działaniu przeciwko niesprawiedliwościom, odpowiedzialność za siebie i utrzymanie pokoju (Wesołowska, 1998, s. 90).

Należy również podkreślić, że zakres wartości stanowiących podstawę aksjologiczną budowania pokoju ulega uszczegółowieniu, zwłaszcza w sytuacji migracji, narastających konfliktów zbrojnych, problemów tożsamościowych. Na ten fakt zwraca uwagę Beata Mydłowska. Autorka pisze: „We współczesnej sytuacji rozwijających się procesów globalizacyjnych, gdy obywatelstwo wiąże się przede wszystkim z dobrowolnością wyboru miejsca zamieszkania oraz z możliwością demokratycznego samostanowienia i samookreślenia, ważne jest zaszczepienie poczucia wspólnotowości z innymi ludźmi, dostrzeganie ponadjednostkowych celów, do których warto dążyć, otwartości na drugiego człowieka itp. Stąd w edukacji dla pokoju nie wolno zaniedbywać przywiązywania wagi do wrażliwości na problemy, mobilności, zdolności do analizy, abstrakcji i syntezy, harmonizowania myśli i spostrzeżeń z własną osobowością i do innych umiejętności mających znaczenie dla funkcjonowania człowieka wśród innych" (Mydłowska, 2021, s. 68).

Rozpatrując wartość pokoju, należy uznać, że jest ona wartością ogólnoludzką, nadrzędną i ponadczasową. Jej ponadczasowość wyraża się w antropologicznych i religijnych podstawach życia człowieka.

Pokój jako wartość ogólnoludzka jest związany z przymiotami osoby, prawdą i dialogiem, wartościami moralnymi, wartościami religijnymi.

Edukacja i wychowanie do urzeczywistniania wartości pokoju powinnością podmiotów edukacji

Podjęcie zagadnienia wychowania do urzeczywistniania wartości pokoju uzasadnione jest wieloma zjawiskami, które dynamicznie przybierają na sile w mikro i makro skali. Do głównych należy zaliczyć:

- narastające konflikty zbrojne;
- rozprzestrzenianie się broni nuklearnej;
- przejawy niesprawiedliwości we współczesnym świecie;
- konieczność obrony zagrożonego pokoju.

Powyższe zjawiska odnoszą się do pokoju zewnętrznego. Istnieją również zjawiska zagrażające dla pokoju serca, pokoju wewnętrznego. Są nimi:

- narastająca agresja;
- nadmierna wrażliwość młodych ludzi na krytykę;
- brak odporności psychicznej;
- brak poczucia wartości;
- niskie kompetencje prowadzenia dialogu;
- kryzysy w rodzinie;
- kryzys wychowania w szkole – osłabienie funkcji wychowawczej;
- oddziaływanie środków masowego przekazu, zwłaszcza nieodpowiedzialnego korzystania z internetu (Borutka, Żemła, 2000, s. 13–41).

T. Borutka i B. Żemła podkreślają dwa zjawiska, które generuje pokój: strach i nadzieję. „Presja strachu rodzi się z niesprawiedliwości, jakiej doświadcza współczesny świat. Niesprawiedliwości te tworzą sieć przemocy, ucisku i krzywd. Wyrazem tego jest szerzące się ubóstwo na świecie, zbrojenia i wojny. W związku z tym jawi się pilna potrzeba obrony zagrożonego pokoju" (Borutka, Żemła, 2000, s. 167). Do tej obrony należy przygotować młodych ludzi. Droga do niej wiedzie przez samowychowanie, autoformację, budowanie pokoju serca oraz wychowanie w rodzinie i szkole na rzecz rozwijania pokoju wewnętrznego i utrwalania pokoju zewnętrznego.

By pokój stał się dla młodego człowieka wartością ponadczasową, musi nastąpić interioryzacja i internalizacja. Te dwa procesy powinny być ze sobą zintegrowane. Punktem wyjścia jest interioryzacja – uznanie go za wielką wartość

człowieka, ideę, wewnętrzny skarb duchowy i przekonanie, że jest on konieczny do rozwoju i życia. Ta głęboka interioryzacja pozwala wartościować zachodzące zjawiska w mniejszych i większych środowiskach; pozwala modelować zachowania społeczne na rzecz pokoju, angażować się w działania budujące pokój zewnętrzny w różnych środowiskach społecznych, zgodnie dążyć do wspólnego dobra.

Jak już zostało podkreślone w tym opracowaniu, droga do tego wiedzie poprzez urzeczywistnianie przymiotów osoby: godności, rozumności i mądrości, wolności, odpowiedzialności, zdolności do twórczości i transcendencji. Powyżej wskazane zadanie stoi przed wszystkimi podmiotami szkoły, w tym głównie przed rodzicami, nauczycielami, uczniami. Podstawową rolę pełni w tym względzie rodzina. Ona jest pierwszym środowiskiem edukacji i urzeczywistniania wartości pokoju. Ona daje świadectwo budowania pokoju wewnętrznego, pokoju serca i pokoju w rodzinie. Powinna być mikrośrodowiskiem budowania pokoju w rodzinie i środowisku lokalnym, w którym funkcjonuje: mikrośrodowiskiem stwarzania szans budowania pokoju wewnętrznego i zewnętrznego.

Drugim środowiskiem edukacji i wychowania do pokoju jest szkoła. Priorytetowym zadaniem jest przygotowanie i realizacja programu wychowawczo-dydaktycznego szkoły i klasy szkolnej. W obliczu narastających zjawisk konfliktowych w szerokich środowiskach społecznych (jak również wewnątrz szkoły) priorytetowym zadaniem staje się realizacja tego programu.

Na ten fakt zwraca uwagę B. Mydłowska. Według niej: „Jedną z podstawowych przyczyn wszystkich konfliktów i kryzysów jest dyferencja wartości związana z relacjami między grupami społecznymi, narodowymi czy też cywilizacyjnymi. Dlatego tak ważna jest odpowiedzialność i edukacja dla pokoju jako fundamentalna wartość wspólnoty, która miałaby z pewnością szanse łagodzić konflikty i pozwalałby patrzeć w przyszłość z nadzieją" (Mydłowska, 2021, s. 62).

Słusznie zauważa, że „zadania mieszczące się w edukacji do pokoju i wychowaniu do pokoju wymagają podejścia interdyscyplinarnego, w którym nastąpi integracja wiedzy historycznej, socjologicznej i psychologicznej o przyczynach konfliktów zbrojnych (w przeszłości i współcześnie) oraz o możliwościach radzenia sobie z kryzysami, które ciągle są obecne wśród ludzi oraz między grupami społecznymi o różnej wielkości" (Mydłowska, 2021, s. 64).

W budowaniu pokoju ważna rola przypada uczniom. Priorytetowym zadaniem jest budowanie pokoju wewnętrznego, pokoju serca oraz pokoju w grupie koleżeńskiej, klasie, szkole. Droga do tego wiedzie poprzez zaangażowanie w zdobywanie wiedzy o wartościach pokoju, nabywanie umiejętności budowania pokoju, a co się z tym wiąże umiejętności dialogu budowania relacji interpersonalnych, przejawianie przyjacielskiej postawy wobec drugiego człowieka, prezentowanie postawy negującej generowanie konfliktów, agresji, przemocy.

Podstawowym warunkiem budowania pokoju przez młodych ludzi – uczniów szkół różnego typu jest samowychowanie, autoformacja, modelowanie zachowań osób, które można uznać za godnych naśladowania w urzeczywistnianiu wartości pokoju.

W budowanie pokoju musi być włączony potencjał rozwojowy tkwiący w poszczególnych warstwach życia i funkcjonowania człowieka: fizycznej, psychicznej, społeczno-etycznej, kulturowej i światopoglądowej. W ten sposób budowane jest holistyczne podejście do urzeczywistniania tej wartości. W wartość pokoju angażowany jest cały człowiek/osoba, ze swą godnością osobową, osobowościową, rozumnością i mądrością, wolnością, odpowiedzialnością, zdolnością do miłości, twórczości i transcendencji.

Należy podkreślić, że pokój, stanowiąc wielką wartość, wymaga współdziałania wszystkich podmiotów, wymaga integracji społecznej we wszystkich jej kategoriach, normatywnej, kulturowej, komunikacyjnej, funkcjonalnej. Każdy człowiek powinien angażować swój potencjał w budowanie pokoju w świecie.

Jak podkreślają T. Borutka i B. Żemła: „Droga do osiągania pokoju jest długa i trudna, wiedzie przez wychowanie do pokoju. Trzeba najpierw pokój poznać, potem uznać, a następnie pragnąć wprowadzać w sobie i wokół siebie" (Borutka, Żemła, 2000, s.11).

Każde wychowanie, by przyniosło wymierne efekty musi mieć charakter procesu, który obejmuje określone ogniwa. Proces wychowania zorientowany na urzeczywistnianie wartości pokoju przedstawia poniższy schemat (Chałas, Kowalczyk, 2006, s.154–155). W procesie wychowania dla wartości pokoju można wyróżnić następujące ogniwa:

Sfera rodziców i nauczycieli	Sfera dzieci i młodzieży – uczniów
Poznanie przez rodziców i nauczycieli miejsca wartości pokoju w hierarchii wartości uczniów oraz ich stosunku do tej wartości.	Uświadomienie sobie i określenie miejsca wartości pokoju we własnej hierarchii wartości oraz stosunku do wartości pokoju.
Wspomaganie dzieci i młodzież/uczniów w poznaniu istoty wartości pokoju i zrozumieniu jego znaczenia w życiu człowieka oraz wartościowaniu siebie i sytuacji w aspekcie urzeczywistniania pokoju.	Poznanie i zrozumienie istoty pokoju jako wartości i jego znaczenia dla własnego rozwoju, rozwoju drugiego człowieka, wspólnoty ludzkiej, świata. Wartościowanie siebie w aspekcie człowieka pokoju oraz zjawisk społecznych jako nośnika wartości pokoju.
Wspomaganie dzieci i młodzież/uczniów w zrozumieniu potrzeby bycia człowiekiem pokoju.	Akceptacja wartości pokoju.
Motywowanie dzieci i młodzież/uczniów do stawania się człowiekiem pokoju, tzn. budującym pokój we własnym sercu oraz we wspólnotach i społecznościach, w których żyje i funkcjonuje.	Potrzeba permanentnego stawania się człowiekiem pokoju poprzez samowychowanie, autoformację i planowanie działań w przestrzeni społecznej.

cd. →

Sfera rodziców i nauczycieli	Sfera dzieci i młodzieży – uczniów
Wspomaganie dzieci i młodzież/uczniów w urzeczywistnianiu wartości pokoju poprzez stwarzanie szans budowania go w sercu oraz wspólnotach i społecznościach, w których żyją.	Zaangażowanie w stawanie się człowiekiem pokoju poprzez: – pojednanie z samym sobą, budowanie pokoju we własnym sercu; – budowanie pokoju w drugim człowieku; – budowanie pokoju we wspólnotach i społecznościach, rodzinie, grupie przyjaciół klasie, społeczności szkolnej, społeczności lokalnej.
Wspomaganie dzieci i młodzież/uczniów w wartościowaniu urzeczywistniania przez nich wartości pokoju.	Wartościowanie siebie w aspekcie budowania przez siebie pokoju wewnętrznego i zewnętrznego; bycia człowiekiem pokoju.
Inspirowanie dzieci i młodzież/uczniów do działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistniania wartości pokoju.	Przekonanie i potrzeba działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistniania (budowania) pokoju.
Wspomaganie dzieci i młodzież/uczniów w działaniach animacyjnych na rzecz budowania pokoju wewnętrznego i zewnętrznego i wartościowaniu tych działań.	Z zaangażowaniem podejmowanie działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów.

Schemat 2. Ogniwa wychowania zorientowanego na urzeczywistnianie wartości pokoju

Źródło: opracowanie własne.

Być człowiekiem pokoju — staje się wyzwaniem dla dzieci i młodzieży/uczniów, jak również wychowawców: nauczycieli i rodziców. Być człowiekiem pokoju, to przede wszystkim:

- szanować własną godność i drugiego człowieka;
- mieć świadomość wartości życia i głębokie pragnienie jego poszanowania;
- umiejętnie dokonywać rozeznania w dobru i złu i wybierać dobro;
- angażować się w rozpoznawanie przyczyn konfliktu i ich usuwanie, odnosząc działania do wartości, które integrują pokój;
- rozumieć prawdę, przyjmować prawdę, stawać w prawdzie;
- mieć w sobie głęboką pokorę i umiejętność animacji innych do niej;
- być człowiekiem wolnym do budowania dobra i wolnym od czynienia zła;
- mieć siłę i moc odwrotu od zła, pychy, egoizmu, manipulacji;
- być człowiekiem odpowiedzialnym;
- być człowiekiem otwartym na drugiego człowieka, obdarzać go miłością;
- umieć integrować miłość ze sprawiedliwością i odpowiedzialnością;
- mieć wolę dialogu;
- mieć siłę i moc nawrócenia serca, mieć siłę do transcendencji – przekraczać siebie w czynieniu dobra.

Taką sylwetkę osobową należy ukazywać młodym ludziom i wspomagać ich, by w drodze samowychowania kształtowali w sobie powyższe cechy i animowali

innych do realizacji tego celu. Młody człowiek powinien zrozumieć, że pokój jest konieczny, pokój jest możliwy, jest on obowiązkiem. W nim tkwi potencjał życia jednostkowego i zbiorowego.

W procesie wychowania ku tej tak ważnej wartości, jaką jest pokój, pierwszym zadaniem wychowawców – rodziców i nauczycieli jest stworzenie szansy dzieciom, młodzieży/uczniom odpowiedzi na podstawowe pytanie: czy i w jakim stopniu jestem człowiekiem ceniącym pokój, pragnącym pokoju i budującym pokój? Wiąże się to z poznaniem przez wychowawców (rodziców i nauczycieli) miejsca pokoju w hierarchii wartości młodych ludzi.

Uświadomienie dzieciom i młodzieży/uczniom ich stosunku w dotychczasowym życiu do wartości pokoju stanowi istotny czynnik w zgłębianiu zrozumienia istoty wartości pokoju, jego znaczenia w życiu człowieka, wspólnot i grup społecznych, świata. Chodzi o to, by młodzi ludzie zrozumieli, że pokój jest podstawową wartością życia ludzkiego, jego warunkiem, budowanie zaś pokoju jest pierwszym zadaniem i obowiązkiem człowieka. Wyrasta więc zadanie wzbudzania u dzieci/młodzieży/uczniów potrzeby bycia człowiekiem pokoju, tj. człowiekiem budującym pokój we własnym sercu, w drugim człowieku, we wspólnotach i grupach społecznych, w których funkcjonuje; bycia człowiekiem stojącym w obronie pokoju. Akceptacja wartości pokoju staje się jednym z priorytetowych osiągnięć wychowawczych.

Drugim ważnym zadaniem stojącym przed wychowawcami – rodzicami i nauczycielami jest motywowanie wychowanków do stawania się człowiekiem pokoju oraz stwarzania ku temu szans. Chodzi głównie o ukazanie dróg rozwiązywania konfliktów tych wewnątrzosobowych, jak również konfliktów o charakterze społecznym, niedopuszczania do sytuacji konfliktowych, rozwiązywanie problemów poprzez budowanie współpracy i współdziałania, u podstaw których jest pokój wewnętrzny w człowieku, pokój jego serca. Wychowawcy powinni wspomagać w odpowiedzi na pytania: jak budować pokój w samym sobie, w rodzinie, klasie szkolnej, społeczności szkolnej i lokalnej, jak budować pokój w kraju?

Motywowanie dzieci i młodzież do permanentnego odpowiadania na powyższe pytania swoim życiem staje się priorytetowym zadaniem rodziców i nauczycieli. Wiąże się ono przede wszystkim ze stwarzaniem sytuacji, w których budowanie pokoju stanie się wartością nadrzędną. Ważną sprawą w powyższym kontekście jest wspomaganie dzieci i młodzież w wartościowaniu siebie jako człowieka budującego pokój.

Pokój jest wartością społeczną, łączącą ludzi, stwarzającą harmonijny rozwój społeczeństw, świata. Stąd animacja do jego urzeczywistniania jest niezwykle ważnym zadaniem, szczególnie teraz gdy narasta zjawisko agresji wśród młodzieży, nietolerancji, powstawania wciąż nowych konfliktów zbrojnych.

Działalność animacyjna uczniów na rzecz budowania pokoju pozwoli uświadomić szerszym kręgom społecznym istotę wartości pokoju, potrzeby budowania pokoju, a nade wszystko kreowania siebie jako człowieka pokoju.

Działania animacyjne spełniać tu powinny funkcję edukacyjną, budować pedagogię pokoju, a przez to afirmować tę wielką wartość.

W działaniach animacyjnych rola wychowawców sprowadzać się będzie do zachęcania, inspirowania, konsultacji, wyrażania radości i uznania dla działań animacyjnych, jak również ukazywania niedociągnięć dróg doskonalenia. Wspomaganie uczniów w wartościowaniu działań animacyjnych oraz ich efektów jest końcowym ogniwem programu wychowania zorientowanego na urzeczywistnianie przez dzieci i młodzież wartości pokoju (Chałas, Kowalczyk, 2006, s. 184–185).

Podsumowanie

Pokój jest wielką wartością gwarantującą rozwój człowieka i świata. Urzeczywistnianie wartości pokoju warunkuje życie, integralny rozwój i dobrostan człowieka w wymiarze wewnętrznym i zewnętrznym. Stąd edukacja do pokoju i wychowanie zorientowane na urzeczywistnianie tej wartości staje się celem i zadaniem o charakterze globalnym. Wychowanie do pokoju „wpisuje się" w wychowanie zorientowane na urzeczywistnianie wartości. Nie ma wychowania zorientowanego na urzeczywistnianie pokoju bez edukacji skoncentrowanej na istocie pokoju, nabywaniem umiejętności, kształtowaniem postaw i ukazywaniem perspektywy aksjologicznej, zwłaszcza wartości, które stanowią czynnik warunkujący pokój wewnętrzny i zewnętrzny w różnych przestrzeniach społecznych człowieka.

Edukacja, wychowanie i samowychowanie do pokoju – urzeczywistniania wartości pokoju – musi być celem podmiotów szkoły i zmierzać do permanentnego motywowania do angażowania się w budowanie pokoju wewnętrznego i zewnętrznego. Świat potrzebuje „ludzi pokoju".

Bibliografia

Borutka, T., Żemła, B. (2000). *Chrześcijańskie wychowanie do pokoju*. Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.

Chałas, K., Kowalczyk, S. (2006). *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym* (T. 2, *Naród, ojczyzna, patriotyzm, państwo*). Wydawnictwo Jedność.

Chałas, K., Maj, A. (red.). (2016). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. POLWEN.

Chudy, W. (1996). Prawda człowieka i prawda o człowieku. W: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*. RW KUL.

Dunaj, B. (red.). (2001). *Słownik współczesnego języka polskiego* (T. 2). Reader's Digest.

Gajda, J. (2004). Miłość. W T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 3). Wydawnictwo Żak.

Jan Paweł II. (1986). Nauka w służbie pokoju. Przemówienie do Papieskiej Akademii Nauk, Rzym, 12 listopada 1983. W *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*. Fundacja Jana Pawła II, Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.

Lelek, J. (2014). Pomiędzy porozumieniem a zrozumieniem. Wyzwania edukacji na rzecz pokoju. *Studia Dydaktyczne, 24*.

Mazurek, F.J. (2001). *Godność osoby podstawą praw człowieka*. RW KUL.

Mydłowska, B. (2021). Wychowanie do pokoju jako ważna kategoria pedagogiki. *Rozprawy Społeczne, 15*(3).

Nowak, M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej*. RW KUL.

Pilch, T. (red.). (2004). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 3). Wydawnictwo Żak.

Popielski, K. (red.). (1996). *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*. RW KUL.

Siergiejczyk, T. (1982). Pokój i polityka pokoju. *Sprawy Międzynarodowe, 1–2*.

Wesołowska, E.A. (red.). (1998). *Śladami Włodkowica – człowiek, prawo, pokój*.

Wesołowska, E.A. (1998). Wychowanie do pokoju a praktyka pedagogiczna. W: E.A. Wesołowska (red.), *Śladami Włodkowica – człowiek, prawo, pokój*.

Wojtyła, K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Towarzystwo Naukowe KUL.

Wójcik, S. (2016). Pokój. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. POLWEN.

Nella NYCHKALO
ORCID: 0000-0002-5989-5684

WAR IS A SEVERE TEACHER…

WOJNA JEST SUROWYM NAUCZYCIELEM…

War teaches that education is not a luxury or an addition to life,
but its backbone. Thanks to education,
the Ukrainian people will survive if their schools lie in ruins…
Education in Ukraine is not just a response to war.
It is its negation.

Boguslav Sliversky

Abstract: The great losses caused by wars, especially the Russian full-scale aggression against Ukraine, are analyzed, and individual examples show the suffering and premature adulthood of children who have lost their parents, relatives and friends. The state of education in front-line and de-occupied regions is characterized, which has actually been divided into several different models depending on the security situation, the level of destruction, the scale of migration and the level of infrastructure. Taking this into account, four models are distinguished. Attention is drawn to the results of the study "Violation of international humanitarian law in the field of education in Ukraine" (Charitable Foundation "East SOS"), as well as "Russian policy regarding the destruction of the identity of children in the temporarily occupied territories of Ukraine: results 2025".

The statement "war is a harsh teacher", which brings not only huge material and technical losses, but also spiritual ones, destroys ideals, wounds the hearts of tens of millions of pupils, students, teachers, parents, and the entire Ukrainian people, is substantiated.

The article reveals some problems of teachers' activities in wartime conditions (teachers in frontline areas, abroad, internally displaced persons), who not only teach children, but also perform many social functions. Six categories of teachers are distinguished: teachers who have lost their homes twice; teachers who teach under fire; teachers who defend education at the front; teachers who have taught or are teaching in occupied territories; teachers who care about Ukrainian education abroad; teachers who hold the rear.

The exceptional importance of Ukrainian-Polish / Polish-Ukrainian cooperation of teachers-scientists in wartime conditions is emphasized.

Keywords: war, education, teacher, educational front, pedagogy of the heart, public organizations.

Streszczenie: Przeanalizowano ogromne straty spowodowane wojnami, a zwłaszcza rosyjską agresją na Ukrainę na pełną skalę, a poszczególne przykłady pokazują cierpienie i przedwczesną dorosłość dzieci, które straciły rodziców, krewnych i bliskich. Scharakteryzowano stan edukacji na terenach frontowych i deokupowanych, który w zależności od sytuacji bezpieczeństwa, poziomu zniszczeń, skali migracji i stanu infrastruktury, dzieli się na kilka modeli. Biorąc to pod uwagę, wyróżniono cztery modele. Zwrócono uwagę na wyniki badania „Naruszenie międzynarodowego prawa humanitarnego w dziedzinie edukacji na Ukrainie" (Fundacja Charytatywna „Wschód SOS"), a także na „Politykę Rosji wobec niszczenia tożsamości dzieci na tymczasowo okupowanych terytoriach Ukrainy: wyniki 2025 r."

Uzasadniono tezę, że „wojna to surowy nauczyciel", który przynosi nie tylko ogromne straty materialne i techniczne, ale także duchowe, niszczy ideały, rani serca dziesiątek milionów uczniów, studentów, nauczycieli, rodziców i całego narodu ukraińskiego.

Artykuł ukazuje problemy związane z działalnością nauczycieli w czasie wojny (nauczycieli na terenach frontowych, za granicą, osób wewnętrznie przesiedlonych), którzy nie tylko uczą dzieci, ale pełnią wiele funkcji społecznych. Wyróżniono sześć kategorii nauczycieli: nauczycieli, którzy dwukrotnie stracili domy; nauczycieli uczących pod ostrzałem; nauczycieli broniących oświaty na froncie; nauczycieli, którzy uczyli lub uczą na terenach okupowanych; nauczycieli, którym zależy na ukraińskiej oświacie za granicą; nauczycieli pozostających na tyłach.

Podkreślono wyjątkowe znaczenie ukraińsko-polskiej / polsko-ukraińskiej współpracy nauczycieli-naukowców w czasie wojny.

Słowa kluczowe: wojna, oświata, nauczyciel, front oświatowy, pedagogika serca, organizacje społeczne.

Introduction

The worst and most terrible creation of humanity on the path to civilizational development is wars that last for years, decades, and even centuries…

Wars are the killing of innocent people, civilians, merciless bloodshed, a terrible misfortune, especially for children who have lost their parents and become orphans. This is the irreparable loss of their dearest daughters and sons by parents, these are incurable wounds in their hearts for life. These are rivers of tears, grief and sadness in Ukrainian families who have been waiting for their relatives – defenders of their native land for years and decades... Yes, they are waiting for their return from captivity or from other places where the war has thrown them, because they believe that they are alive, and have been waiting even throughout their lives.

A child's dream and a strong child's will do not fade over the years, but mostly on the contrary – they are strengthened and formed as permanent personality traits.

A lot has changed during the years of full-scale Russian aggression against Ukraine: schoolchildren and students, teachers and parents have changed, and the entire Ukrainian education system has changed. Honorary Doctor (Honoris Causa) of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor of the University of Lodz, Boguslav Sliversky, called it "the heroic-patriotic education of Ukraine." In the 41st issue of the newspaper "Svoboda," published by the Ukrainian People's Union since 1893 in New York, he writes: "Ukraine, a country of fertile fields, rivers and cities, has turned into a space of scars and mourning, trauma and hope for peace. Losses are not statistics, but a specific name, someone's life, a fragmented story. In cemeteries throughout Ukraine, not so much wreaths fly as national flags. In this apocalyptic reality, education becomes a special pain. About 4 thousand educational institutions – from kindergartens to universities – have been destroyed or seriously damaged. Material losses are estimated at 7.3 billion dollars. Who will count the loss of human life, spiritual losses? How to estimate lost childhood, interrupted continuity of education, the absence of peers who died or went abroad? Ukraine feels this pain every day. Schools are being built and functioning in the conditions of dungeons, a new generation of distance education teachers are teaching online. European cooperation is developing in universities. All this indicates that education has become a new front of war, a front for memory, identity and the future. Every lesson in an underground laboratory, every program with the participation of Ukrainian students is a victory over chaos, death and war (Sliversky, 2025; Kopytko, 2026).

Stolen childhood

In wartime, children grow up very quickly. They involuntarily acquire knowledge about the value of life and the bitter loss of loved ones, about various military equipment. In the fierce December and January frosts, children stand in queues for water and food, take care of their dogs and cats, wrap them up so they don't freeze, suffer incredibly when pets die…

Daily shelling and bombing, the difficult life of children in front-line areas create conditions in which children of all ages involuntarily acquire military knowledge.

Standing on the balcony of the frontline city of Sumy, a ten-year-old boy, Artem, hugging his goddaughter, who came from Kyiv (in his opinion, "a very dangerous city, because ballistics fly there"), explains to her, an adult woman, the

origin of the scary sounds: “This is how an FPV drone flies, it’s not a good thing, it carries a charge, and it’s also driven by pilots… And the shaheed is bigger, but it flies because it was programmed by electronics… And this “lightning”, it’s on an electric motor, it carries a charge, but our radars don’t see it… also a bad thing… And now don’t be afraid.. Our fire groups are hunting them. They’ll shoot them down. Here they are…”.

This unusual dialogue seems to impress with the outward calm of a younger teenager, but in fact in his heart, soul and subconscious there are deep signals of anxiety and restlessness...

The war became an evil creator of bitter neologisms and phraseologisms, for example, “Children who will never become adults”, “Children’s grief” (O. Lavrinenko), “Psychological traces of war” (Ludvik Bandura).

Over the years of many years of scientific and pedagogical activity, the author of this article has repeatedly had to communicate with children of war, mostly of the Second World War, who waited for their parents throughout their lives. But most of them never made it... This pain and pain in their hearts never went away until the last days of their lives.

We were reminded of this extremely complex psychological phenomenon, one might say of a global scale, by the report of Professor Zbigniew Kwiecinski at the XI Congress of the Polish Pedagogical Society, which took place in September 2022 at the Adam Mickiewicz University in Poznań. The topic of the report by this famous Polish scientist, ex-president of the Polish Pedagogical Society was “Psychological Traces of War in the Research of Ludwik Bandura” (Kwiecinski, 2022, 43).

This scientist’s many years of research on the fate of children of World War II proved that these severe and incurable traces accompany them at all stages of life and do not disappear anywhere. Over time, they deepen, as if hiding, conspire, and change. And so throughout life…

Education under frontline pressure

The situation in frontline and de-occupied regions was analyzed by Media Nova Ukrainian School. This was done based on the use of official statistics, open data, research results, and testimonies of educators and experts. It was tracked how the educational network is changing, what learning formats are working, what is happening to students and teachers, and what risks are being formed in the long term.

The researchers substantiated the following conclusions:

Ukrainian education in wartime conditions has actually divided into different models of functioning – from completely distance learning to predominantly face-to-face learning.

Distance learning saves the system in the short term, although it creates serious risks regarding the quality of education and the loss of students' motivation to study.

A large-scale demographic transformation is taking place: a significant part of students is physically absent from frontline regions, but formally remains in their educational system.

Infrastructure solutions allow for education, but its quality is increasingly determined by the psycho-emotional state of students and teachers and the level of their motivation.

In the temporarily occupied territories, education becomes a tool for systemic Russification and ideological propaganda by the aggressor country. This requires the creation of a special countermeasure system at the state level (War and education, 2026).

According to the researchers, Ukrainian education has actually been divided into several different models of existence – depending on the security situation, the level of destruction, the scale of migration and access to infrastructure (Education during war, 2026). Based on the results of studying this extremely important and complex problem in 8 regions (Donetsk, Luhansk, Zaporizhia, Kherson, Dnipropetrovsk, Sumy, Chernihiv and Kharkiv), the researchers concluded that in the incredibly difficult conditions of a brutal war, the Ukrainian school did not stop: it ceased to be the same in all regions. It operates according to fundamentally different models, determined by different levels of security, occupation, population migration, and access to infrastructure.

Based on a study of the state of education in wartime conditions in 8 regions of Ukraine where hostilities are taking place, the following models have been identified:

Model 1. Education without territory – Donetsk and Luhansk regions.
Model 2. Blended adaptive learning in conditions of constant danger – Dnipropetrovsk, Kharkiv regions.
Model 3. Restored full-time and blended learning after de-occupation – Chernihiv, Sumy regions.
Model 4. Education system in survival mode – Kherson, Zaporizhia regions. (War and education, 2026).

In fact, an extraterritorial model of education has been formed in Donetsk and Luhansk regions: schools exist, but they are not territorially tied to a specific settlement. It is also appropriate to emphasize that such a difficult situation is also typical for vocational education institutions in these regions. The heads of the educational and methodological centers of vocational education in these regions, Eduard Goncharov (Donetsk region) and Volodymyr Artyushenko (Luhansk region), systematically publish materials on Facebook about various activities

that they conduct purposefully in the terrible conditions of martial law, provide assistance to relocated vocational education institutions in methodological support of the educational process, and improve the qualifications of teaching staff.

One of many examples is the Separate Structural Unit "Mariupol Professional College of the State Higher Educational Institution "Priazovsky State Technical University". This college trains professional junior bachelors in the following specialties: D6 Secretarial and Office Administration, D3 Management, G7 Automation, Computer-Integrated Technologies and Robotics, G11.01 Mechanical Engineering, G9 Applied Mechanics, G3 Electrical Engineering, G19 Construction and Civil Engineering, J8 Motor Transport, J3 Tourism and Recreation.

The college has 4 licenses for working professions, which students can obtain additionally if they wish, in particular: electric and gas welder, turner, electrician for repair and maintenance of electrical equipment, locksmith for control and measuring devices and automation (electromechanics).

In wartime, the educational process takes place remotely. Special attention is paid to the use of digital tools, the development of digital competence of teaching staff, the improvement of educational and professional programs and the adaptation of the educational process to the conditions of distance and blended learning.

This college was relocated from Mariupol to Dnipro. In May 2026, the 125th anniversary of this vocational education institution was celebrated in Kyiv. Its director, Oleksandr Fedyshyn, acts innovatively, creatively and boldly in wartime. Thanks to this, the college "did not break down", acts proactively and creatively, champions international projects, and participates in all-Ukrainian and international competitions.

We would like to draw your attention to the results of the study "Violation of International Humanitarian Law in the Education Sector of Ukraine", which was presented by the SOS East Charity Foundation, which revealed systemic violations by Russia of the norms of international humanitarian law.

During the presentation of the report of the NGO "Center for Civic Education "Almenda", entitled "Russia's Policy on the Destruction of the Identity of Children in the TOT of Ukraine: Results of 2025", the researchers recorded legislative changes in 2025 that strengthened Russian ideological control over Ukrainian children. Children are widely involved in the activities of paramilitary camps and health programs, in militarized movements and cadet classes. All this and much more has become a powerful mechanism for stimulating the entry of Ukrainian children into Russian higher educational institutions due to excessive "military-patriotic activity"...

As Tetyana Lychko emphasized during the presentation, "in the 2025–2026 academic year, 1,980 schools are operating in the temporarily occupied territories,

which have been converted to Russian standards. More than 582 thousand children study there. All these Ukrainian children are effectively deprived of the right to choose: they cannot choose the language of instruction, as well as the curriculum itself. At the same time, they are under constant fear of responsibility for not attending Russian school and punishment under anti-extremist legislation." (Russification of education, 2026)

During the discussion of the issue "School History Course as a Tool of Ideological Control in Russia. Challenges and Consequences for Ukraine", which took place at the Ukrainian Media Center, the discussion was quite heated. Its participants emphasized that it is necessary to seek not only legislative, but also educational solutions to support the youth who remained under occupation. Thus, Serhiy Terepyshchy, professor of the Department of Social Philosophy, Philosophy of Education and Educational Policy of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, noted that "the unified textbooks of distorted history that Russia distributed to all schools in the occupied territory of Ukraine in the current academic year. Now they are weapons of the occupier. And we should fight for the de-occupation of thinking through family stories, memory of the historical past of settlements, through an appeal to the deepest depths, which can cleanse the thinking of future generations from Russian narratives."

According to scientists, the requests for educational services for children in occupation, the creation of alternative ways of interaction that would take into account safety and accessibility remain relevant. The situation with aggressive assimilation and militarization of children in occupations requires powerful countermeasures, including from the Ukrainian education sector (War and education, 2026).

Thus, the war caused great damage to Ukrainian education and caused many troubles and problems for the entire humanitarian sphere. War is a very terrible and "expensive teacher". It is not only about material and technical losses. It is about the grandiose losses of human capital, the destruction of ideals, hearts of tens and even hundreds of thousands of pupils, students, teachers and parents. The racist war against Ukraine is a wild barbarity in the 21st century, leaving shameful traces in history, in the hearts, and in the destinies of many millions of Ukrainians (Zanuda, 2026).

Teacher in war – teacher on the front

A Ukrainian teacher in the conditions of more than 4 years of the Russian war holds the educational front... This is not only a beautiful and true aphorism. In reality, this opinion is confirmed by official statistics, documents, and a lot of specific data.

In connection with the full-scale invasion of the Russian Federation into the territory of Ukraine, a significant number of teachers went abroad. About 12–15 thousand teachers are in other countries, which exacerbates the problem of staff shortage, especially in such regions as Donbas and Kherson region (Lyashenko, 2025). At the same time, we note that not all teachers work in their specialty, which is explained by difficulties in the process of recognizing diplomas of Ukrainian educational institutions in foreign countries, the need to speak the language of a certain country, etc. Educational Ombudsman Serhiy Gorbachev emphasized that this is only 3–4% of the total number of teachers in Ukraine, which before the war numbered about 440 thousand teachers (Yakobchuk 2023). As of the beginning of 2026, approximately 5 thousand teachers have returned to Ukraine (Voloshyn, 2024).

According to the Ministry of Education and Science of Ukraine, as of the beginning of 2025–2026 academic year, 5,410 teachers are abroad. The majority (81%) continue to teach remotely. According to L. Lukianova (2026), despite the declared access to the labor market of the host country, social support, high level of education and qualifications, as well as temporary protection status, Ukrainian teachers have problems with employment due to difficulties with the recognition of diplomas, ignorance or low level of proficiency in the language of the respective country and the need to take care of minor children, many of them work below their qualifications (Analytical report, 2023).

The Ministry of Education and Science of Ukraine does not record the number of teachers in foreign countries. At the same time, there is some statistical information on the number of teachers in different countries. Thus, almost a thousand refugees from Ukraine found work in Poland as teachers or assistant teachers working with Ukrainian children, as evidenced by data from the Ministry of Family and Social Policy (Assistants work, 2023).

The activities of a Ukrainian teacher during the war are aimed at saving children, their lives and health, taking care of their nutrition and settling them for living as internal refugees. It is no coincidence that the organization of the educational process, teaching in conditions of constant anxiety, bombing and shelling, is not in first place in this list. After all, the main thing is to save the lives of students and provide for their basic needs in conditions of bloody war. This is how a new Ukrainian «military pedagogy» is written and created, as Professor Boguslav Sliversky called it.

The monograph “Ukrainian Pedagogy in the Flames of War” (2024) provides moving examples of the heroism of teachers in the first months and years of martial law in front-line areas (Nychkalo et al, (2024). Teachers gave and still give their lives to save their students. At first, they take students to the bomb

shelter, and then stand at the entrance themselves. Unfortunately, it has repeatedly happened that it was here that they died from explosions and shelling.

Stories of the heroic work of teachers during the war are a modern chronicle of their wide-ranging activities in extreme conditions, when it is necessary to make immediate decisions, act very quickly and wisely in front-line areas, as well as in all regions.

Stories of the heroic work of teachers during the war are a modern chronicle of their wide-ranging activities in extreme conditions, when it is necessary to make immediate decisions, act very promptly and wisely in front-line areas, as well as in all regions of our country during endless alarms, bombings, shelling and after them. We emphasize that it is extremely important for history to record, describe and publish these facts and materials of painful content. In our opinion, their content is of exceptional importance for the initiation and substantiation of new directions in the development of pedagogy as a scientific subdiscipline. Despite the challenges and threats caused by the bloody Russian war, publishing activities in this direction are already being carried out in Ukraine.

More than one documentary publication has been published, in particular: "Education in the Fire" (2022), "Ukrainian Education in the Flames of War" (2024).

Let us draw attention to the publication "Living to Teach. A Collection of Teachers' Stories about the War" (2023). In the introduction, the Head of the Osvitoria Public Union Zoya Lytvyn writes: "The full-scale invasion showed that education is a powerful weapon and means of resistance. No one will defeat a nation that can think critically and knows its history. For every Russian tank, Ukraine has dozens of startups, for every Iskander, hundreds of innovative inventions, and for every invader, thousands of teachers who educate a new generation of free people. Despite difficult trials, Ukrainian education has survived. All thanks to those who conducted lessons to the sounds of explosions, evacuated children from besieged cities, and created volunteer centers in their schools. In your hands is a unique collection about them – incredible Ukrainian teachers who lived through various experiences of war and on their fronts resisted and continue to resist the Russian occupiers." (To live to teach, 2023).

Teachers who lost their homes twice.

Teachers who teach under fire.

Teachers who defend education at the front.

Teachers who taught or teach in occupied territories.

Teachers who care about Ukrainian education abroad.

Teachers who hold the rear.

Analyzing the problem of humanism in the context of Russia's large-scale war against Ukraine, Professor Vasyl Kremen turns to the classic of Polish

literature Henryk Sienkiewicz who said: «In the world of evil, stupidity, certainty and doubt, which is called existence, there is one thing that is still worth living for and which is, without a doubt, as powerful as death: it is love.» Love for man, for his mind and all that he has achieved. This is humanism, which affirms humanity as the main principle of life.

We fully share the philosophical and state conclusion of the President of the National Academy of Sciences of Ukraine Vasyl Kremen: "Humanism is sympathy and love for man, reasonable faith in him, concern for his freedom, well-being and happiness. In this space, everything that constitutes the dignity of man and at the same time his problems is concentrated. Humanism, based on the power of reason and spirit, remains a condition for resisting aggression and the further existence of the nation. The goal of Ukrainian humanism is to serve the cause of protecting democracy and its values. In our pragmatic time, it is the spiritual energy of the "heart" that forces Ukrainians to defend their state, and the whole society to be patriots and defend good. Ukrainian humanism demonstrates the position of creating good in the name of truth, freedom and justice." (Kremen, 2025).

Explosion of civic activity and creativity

we are witnesses to the fact that in the conditions of full-scale Russian aggression against Ukraine, a truly strong explosion of civil activity of various categories of the population has taken place and continues to take place, and especially noticeably – education and science workers, parents, war veterans.

As it is known, the Ministry of Justice of Ukraine, in accordance with the legislation, carries out the registration of all public organizations. Since the beginning of the war, this statistics is impressive: over 10 thousand public organizations have been officially registered in our country, whose activities are aimed at ensuring the educational process and providing psychological assistance to students, parents, and teachers.

During the bloody racist war against Ukraine, the activities of many public organizations (NGOs), charitable foundations (CFs), initiatives, and various platforms that unite employees of educational institutions of various types, parents, and volunteers to support the educational process, psychological assistance, and advanced training of teachers have emerged or changed and intensified.

Among them, we will name just a few organizations and initiatives that act proactively and quite actively during the war:

NGO «Osvitoria» (platform «Education during War») – although this organization operated earlier, during the war it became a key hub. In partnership

with UNICEF, it created the platform «Education during War», which provides tools for distance learning and psychological support.

NGO «Teach For Ukraine» – the activities of this organization are aimed at ensuring that children, regardless of their place of residence, have access to quality education during wartime, in particular through the StudMentor program and involving young teachers in working in schools during difficult times.

NGO EdEra (and similar educational studios) – this organization systematically works on developing courses and methodological materials for teachers working in conditions of online learning and psychological stress.

Smart Education – during the war, this public organization focused on conducting online clubs for children, providing psychological support and assistance to teachers in the educational process in crisis situations.

All-Ukrainian Online School – during the war, the activities of this organization expanded significantly, thanks to the support of the educational community – ensuring access to education for children from the occupied territories, as well as those abroad.

NGO «Batky SOS» – an initiative that has become a powerful platform for interaction between parents and teachers, helping to solve urgent educational issues related to security and the organization of education (https://childrights.org.ua/news/dovidnyk).

This powerful community and official public organization protects the rights of participants in the educational process, fights corruption, monitors safety in schools and actively influences educational reforms in Ukraine.

NGO «Batky SOS» directs its activities to the transformation of the Ukrainian education system. Its main areas of activity:

Legal assistance and consulting: providing legal explanations regarding the rights of parents, students and teachers, documenting violations, as well as assistance in resolving conflict situations (bullying, humiliation).

Combating extortion: systematic work aimed at eradicating illegal fundraising, forced «voluntary contributions» and shadow repairs in educational institutions.

Influence on legislation: active participation in finalizing draft legislative and regulatory acts, in particular the laws of Ukraine «On Education» and «On Complete Secondary Education», defending the interests of the parent community at the state level.

Monitoring safety and conditions: monitoring the quality of food, compliance with sanitary standards and the arrangement of safe shelters for children.

Shaping public opinion: coordinating the efforts of parents and educators, media publicity of blatant violations to bring the perpetrators to justice (NGO «Batky SOS» (2026).

This community is a horizontal network for mutual assistance and exchange of experience. Its activities are systematically covered on the following platforms:

Facebook group «Batky SOS»: The main platform for discussing daily problems, complaints and exchanging advice.

Telegram channel «Batky SOS»: Breaking news about high-profile cases in schools, inspection results and important clarifications of legislation.

Researchers have identified 4 main areas of activity of these public organizations:

Psychological assistance: training teachers to work with children who have experienced trauma.

Digitalization: ensuring the possibility of distance learning (even in the absence of stable Internet).

Volunteering: teachers become volunteers, providing for the educational needs of displaced people and children under occupation.

Adaptation of programs: creating short-term training courses and preparing didactic materials taking into account the challenges and threats caused by the war (Handbook, 2025).

The activities of many Ukrainian educational NGOs have become a solid foundation of the "educational front". It helps teachers not only teach children, but also be a reliable psychological support for them.

After February 24, 2022, many new public organizations (NGOs) and charitable foundations (CFs) appeared in Ukraine, specializing in issues of education and support for children in difficult conditions of martial law (Unbreakable stories, 2025.

Here are the names of only some public organizations that were founded in wartime or have significantly changed their areas of activity over the past five years:

"The savED Charitable Foundation" was founded in 2022 by the former Minister of Education of Ukraine, Hanna Novosad. The Foundation promotes the restoration of access to education in united territorial communities affected by the war, in particular: equips shelters-digital spaces, repairs schools, and launches educational programs to eliminate gaps in students' knowledge.

"Dream of Children of Ukraine" – this public organization takes care of children whose parents have died, as well as prisoners and missing persons. It provides assistance in education (including through distance learning schools), organizes children's health and leisure activities.

"Kids of Ukraine" – this charitable foundation was founded in 2022 (officially registered in 2024). It focuses on adolescents aged 11–17, offering them to participate in the "SviTY" program, aimed at their psychological support in combination with educational courses (for example, learning English).

"Children of Heroes" Charitable Foundation – purposefully helps children who have lost their parents due to the war. The activities of this foundation include not only humanitarian assistance, but also payment for the education of children of defenders of the Fatherland, participation in the work of various circles, and the development of talents until adulthood.

"The Children's Future Charitable Foundation" focuses its activities on the introduction of digital technologies into education, providing assistance in ensuring children's access to quality education, regardless of their location.

«Learn» is a new public organization, the activities of which were developed in 2023–2025 on the basis of the «Smart Education» initiatives. Particular attention is paid to coordinating the preparation and conduct of online lessons, conversation clubs and providing assistance to children of war in project activities.

The International Charitable Foundation «Children of War» was established during the full-scale invasion of the Russian aggressor into the territory of Ukraine. The Foundation took under its care several orphanages, boarding schools and low-income families who found themselves in a difficult situation under martial law.

Many foundations that were founded earlier launched special "military" projects during the brutal war:

The NGO "Study for Ukraine" is actively working to overcome educational losses, widely involving tutors for classes with children in the affected regions.

UNICEF has established a network of "Spilno" centers and the NUMO platform (jointly with "Osvitoria"), provides great assistance in the development of preschool education, and pays special attention to issues of psycho-emotional support for children. (https://www.unicef.org/ukraine/spilno-social-support)

In conditions of war, the help of many international organizations is invaluable. One of them is the International Organization for Migration (IOM). The fruitful results of its activities during the war years are highlighted in the book "Unbreakable Stories of Ukrainian Public Organizations During the War" (2025). It describes 11 social projects aimed at specific assistance to Ukraine. The stories of these organizations are evidence of valuable experience, which should be used creatively. In our opinion, this is real help to the Ukrainian people, teachers, children, parents in the era of a terrible war.

Summing up, we note that these and other public organizations, charitable foundations and platforms act purposefully, actively, creatively. They unite their efforts in providing concrete assistance to Ukrainian education in a bitter era of its history.

In conclusion, we emphasize that the long-standing Polish-Ukrainian cooperation of teachers-scientists is permeated with the immortal ideas of the philosophy of the heart of Hryhoriy Skovoroda, the pedagogy of the heart of Maria Lopatkova, and love for man (John Paul II). Therefore, our cooperation in

the conditions of a cruel war has gained further development, mutual respect and mutual enrichment on the basis of the eternal humanism of our peoples.

Referenes

Assistants work with Ukrainian students in Polish schools: The Ministry of Family Affairs published statistics (2023). *Głos Nauczycielski*. https://glos.pl/asystenci-pracuja-w-polskich-szkolach-z-ukrainskimi-uczniami-ministerstwo-rodziny-pokazalo-statystyki

Education during war: How schools and universities work in times of crisis. (2026, January 19). https://ndu.kr.ua/869-osvita-pid-chas-vijni-yak-pratsyuyut-shkoli-i-universiteti-v-umovakh-krizi

Handbook: How do network organizations help children and families? (2025). https://childrights.org.ua/news/dovidnyk

Kopytko, V. (2026). *Every third child is without a home: Terrible figures after 4 years of war have been published*. RBC-Ukraine. https://www.rbc.ua

Kremen, V. (2025). Humanity in wartime: A test of humanism. *Professional and Continuing Education: Polish-Ukrainian Scientific Yearbook, 10*, 31–41.

Kwieciński, Z. (2022). *Ślady psychiczne wojny w badaniach Ludwika Bandury*. Stary Toruń.

Lukianova, L. (2026). *Ukrainian teachers abroad: New trajectories of professional growth* [Presentation materials]. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.19472983

Luk'yanova, L., & Ovcharuk, O. (2023). *Analytical report on the results of a survey of teachers under temporary protection in the Republic of Poland during the period of military aggression of the Russian Federation against Ukraine*. IPOOD.

Lyashenko, O. (2025). How many teachers in Ukraine as of 2024–2025: Current data, changes, and forecasts. https://justclass.com.ua/blog/skilky-vchyteliv-v-ukrayini-stanom-na-2024-2025-rr-aktualni-dani-zminy-ta-prognozy/

NGO "Batky SOS." (2026). https://youcontrol.com.ua/catalog/company_details/43386846/

Nychkalo, N., Ovcharuk, O., Gordienko, V., & Ivanyuk, I. (2024). *Ukrainian education in the flames of war*. Yurka Lyubchenko LLC.

Russification of education in the occupied territories of Ukraine in 2025–2026. (2026). https://mezha.net/ua/bukvy/russian-education-standards-enforced-on-occupied-ukrainian-territories-in-2025-2026/

Sliversky, B. (2025, October 10). Heroic-pragmatic education in Ukraine. *Svoboda, 41*, 7, 15.

To live to teach: A collection of teachers' stories about the war. (2023). *Global Teacher Prize Ukraine*. https://globalteacherprize.org.ua/zhyty-shchob-navchaty-zbirka-uchytelskykh-istorii-pro-viinu/

Unbreakable: Stories of Ukrainian public organizations during the war. (2025). International Organization for Migration. https://ukraine.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1861/files/documents/2025-05/elektronna-kniga-nezlamni_0.pdf

Voloshyn, M. (2024). How many Ukrainian teachers are still abroad and whether they teach. *24 Kanal*. https://24tv.ua/education/skilki-vchiteliv-ye-ukrayini-za-kordonom-yakih-fahivtsiv-brakuye_n2686296

War and education: How the school system of Ukraine is changing under pressure from the front and what educational model is used by the Dnipropetrovsk and Kharkiv communities. (2026). *Nova Ukrainska Shkola*. https://nus.org.ua/2026/06/04/vijna-i-osvita

Yakobchuk, A. (2023). Thousands of Ukrainian teachers remain abroad because of the war: New data from the Ministry of Education. https://slovoproslovo.info/tisyachi-ukrainskih-vchiteliv-zalishayutsya-za-kordonom-cherez-viynu-novi-dani-minosviti

Zanuda, A. (2026). *War in numbers: How Ukraine has changed in four years of Russia's invasion*. *BBC News Ukraine*. https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c0e5pezdj0jo

Jan ŁASZCZYK
ORCID: 0000-0002-5040-8296

WEWNĘTRZNY POKÓJ CZŁOWIEKA WARUNKIEM POKOJU NA ŚWIECIE[1]

INNER PEACE AS A PREREQUISITE FOR WORLD PEACE

Streszczenie: Artykuł podejmuje refleksję nad znaczeniem pokoju wewnętrznego człowieka jako podstawowego warunku budowania trwałego pokoju społecznego i międzynarodowego. Autor, odwołując się do dorobku filozofii, pedagogiki oraz etyki, analizuje poglądy Jana Amosa Komeńskiego, Immanuela Kanta, Andrzeja Grzegorczyka, Bogdana Suchodolskiego i Józefa Kozieleckiego, wskazując na rolę wartości moralnych, odpowiedzialności oraz wychowania w kształtowaniu postaw sprzyjających pokojowi. W artykule podkreślono, że konflikty zbrojne i napięcia społeczne mają swoje źródło nie tylko w uwarunkowaniach politycznych i ekonomicznych, lecz również w postawach jednostek, ich systemie wartości oraz sposobie rozwiązywania konfliktów. Szczególną uwagę poświęcono edukacji dla pokoju jako procesowi rozwijania człowieczeństwa, empatii, dialogu i odpowiedzialności za dobro wspólne. Autor wskazuje, że skuteczność wychowania nie daje gwarancji całkowitego wyeliminowania konfliktów, jednak stanowi niezbędny warunek budowania kultury pokoju oraz wzmacniania nadziei na harmonijny rozwój jednostek i społeczeństw.

Słowa kluczowe: pokój wewnętrzny, pokój światowy, edukacja dla pokoju, wychowanie, wartości, dialog, odpowiedzialność, pedagogika humanistyczna.

Abstract: The article reflects on the importance of inner peace as a fundamental prerequisite for achieving lasting social and international peace. Drawing upon the achievements of philosophy, pedagogy, and ethics, the author discusses the ideas of Jan Amos Comenius, Immanuel Kant, Andrzej Grzegorczyk, Bogdan Suchodolski, and Józef Kozielecki, emphasizing the significance of moral values, responsibility, and education in shaping attitudes conducive to peace. The paper argues that armed conflicts and social tensions arise not only from political and economic conditions but also from individuals' values, attitudes, and approaches to conflict resolution. Particular attention is devoted to peace education as a process of fostering humanity,

[1] W referacie wykorzystano niektóre tezy niepublikowanego wystąpienia zaprezentowanego przez autora podczas IX Naukowego Forum Polska-Ukraina.

empathy, dialogue, and responsibility for the common good. Although education cannot guarantee the elimination of conflicts, the author concludes that it constitutes an indispensable foundation for building a culture of peace and strengthening hope for the harmonious development of individuals and societies.

Keywords: inner peace, world peace, peace education, education, values, dialogue, responsibility, humanistic pedagogy.

Podczas jednej z uroczystości obchodów Międzynarodowego Dnia Pokoju były Sekretarz Generalny ONZ Ban Ki-moon wypowiedział znamienne słowa: „Pokój to coś więcej niż odłożenie broni na bok. Pokój to budowanie globalnego społeczeństwa, w którym ludzie żyją wolni od ubóstwa i wspólnie czerpią korzyści z osiągnięć. Pokój to wspólny rozwój i wzajemne wspieranie się w jednej światowej rodzinie”[2]. Ten sielankowo zarysowany obraz przyjmuje postać szlachetnej abstrakcji, jeśli zestawimy go z brutalną rzeczywistością, w której wojna, głód walka o kolejne terytoria i wpływy nie tylko są możliwe, ale stanowią wręcz codzienność dla wielkich obszarów naszego globu.

Obecna sytuacja międzynarodowa mimo intensywnych zabiegów dyplomatycznych zakończonych traktatami i układami pokojowymi nie nastraja optymistycznie. Tak jak przed wiekami konflikty lokalne kończą się bardzo często krwawymi walkami zbrojnymi. Współcześnie bez trudu identyfikujemy na całym świecie kilkadziesiąt ognisk zapalnych. Niektóre z nich mają wymiar strategiczny i to wokół nich skupiona jest uwaga polityków oraz przekazów medialnych. Jednocześnie przeważająca część Europejczyków zdaje się bagatelizować to, że jeszcze niedawno na terenie naszego kontynentu prowadzone były działania zbrojne obejmujące terytoria całych krajów, a obecnie za naszą wschodnią granicą toczy się regularna wojna z jej wszystkimi okrucieństwami. I nie zawsze uświadamiamy sobie , że wojna jest najgorszą tragedią, jaka może się wydarzyć. W pełni zrozumiałym staje się zatem fakt, że idea urządzenia życia zarówno indywidualnego, jak i społecznego, wolnego od zagrożeń działaniami wojennymi, nieuchronnie niosącymi śmierć i tragedię człowieka, towarzyszy ludzkości od dawna. Pierwsi ten wątek podjęli filozofowie. Nam, pedagogom, szczególnie bliskie jest stanowisko Jana Amosa Komeńskiego, który pokój uznawał za cel, do którego zmierza ludzkość poprzez odnalezienie powszechnie odczuwanej jedności, która zaczyna się od wewnętrznego pokoju w każdym pojedynczym człowieku, i stanowiącego wyraz ładu w jego sercu. Takie stanowisko reprezentuje wiele światowych autorytetów, jak np. Dalajlama, który wyraził je w następujących słowach:

„Pokój nie istnieje niezależnie od nas, podobnie jak wojna. To prawda, że na pewnych jednostkach – przywódcach politycznych i wojskowych – spoczywa szczególnie wielkie brzemię odpowiedzialności za pokój. Ludzie ci nie biorą się

[2] https://dzieciafryki.com/o-pokoj-dla-wszystkich-narodow-2

jednak znikąd. Nie rodzą się i nie wychowują w przestrzeni kosmicznej. Wykarmiły ich, tak samo jak nas, jakieś matki i tak samo jak nam okazywano im czułość. Są członkami naszej ludzkiej rodziny, wychowanymi w społeczeństwie, które, jako jednostki, pomogliśmy stworzyć. Pokój na świecie zależy więc od pokoju w sercach ludzi, ten zaś od tego, czy wszyscy postępujemy etycznie, poddając dyscyplinie swoje reakcje na negatywne myśli i uczucia oraz rozwijając podstawowe przymioty duchowe”[3].

Początek pełnego uformowania swoistej „filozofii pokoju” znajdujemy u Immanuela. Kanta. Jego rozprawa z 1795 r *Do wiecznego pokoju* nadała ton niekończącej się do dzisiaj debacie, dotyczącej poszukiwania odpowiedzi na pytanie o możliwość takiego ukształtowania polityki międzynarodowej, który zapewni pokojową współpracę w ramach ustanowionego prawa międzynarodowego. O niezwykłości projektu świadczy liczba wydań traktatu. Jeszcze za życia filozofa naliczono ich 12, a w pierwszej połowie XX w. jeszcze około 20[4]. A. Klonek przywołuje taką oto charakterystykę ogólną zawartości treściowej wskazanego dzieła: „Tekst Kanta «O wiecznym pokoju» ma „postać gotowego traktatu pokojowego, który autor przedkłada państwom do – by tak rzec – do zaakceptowania. Składa się więc ów traktat z artykułów «przygotowawczych» (*Pramilinararartikel)*. Jest ich 6. Następnie – z 3 artykułów «definitywnych» *(Definitivartikel)*, 2 załączników, z których pierwszy precyzuje gwarancje traktatowe, a drugi stanowi «tajną» (a jakże – zgodnie z utrwalonym w tradycji wzorem tego rodzaju dokumentów dyplomatycznych) klauzulę. Ponadto do «projektu wieczystego pokoju» dołączony jest obszerny tekst, omawiający związki moralności z polityką oraz rolę filozofów (dziś byśmy powiedzieli – intelektualistów) w tworzeniu przesłanek trwałego pokoju”[5]. Immanuel Kant ma pełną świadomość tego, że w polityce, zwłaszcza międzynarodowej, liczy się siła, a nie prawo czy moralność. Pomimo oparcia swojej „idei pokoju” na przekonaniu, że w swej istocie nie ma sprzeczności pomiędzy moralnością i polityką (obie są wytworem czystego rozumu), to jednak filozof z Królewca nie może ignorować faktu, że w praktyce sprzeczność taka utrzymuje się, a nawet – jak twierdzi – może utrzymywać się zawsze. Stąd przestrzeganie prawa, prawa międzynarodowego zwłaszcza oraz oparcie polityki na ogólnoludzkich wartościach czyni warunkiem „wiecznego pokoju”. Taką też rolę, jak można sądzić, przypisuje swemu traktatowi, obudowując zawarte w nim postanowienia głęboką mądrością moralną. Niestety. Przekonaliśmy się wielokrotnie, że perswazyjna funkcja wskazań i zaleceń filozofa nie uchroniła świata przed konfliktami zbrojnymi. Także współcześnie przyszło nam żyć w poczuciu niebezpieczeństwa ze strony drugiego człowieka. Ostatni konflikt światowy swym

[3] Dalajlama, *Etyka na nowe tysiąclecie*, tłum. A Kozieł. Politeja, Warszawa 2000, s. 103.
[4] Zob. A. Klonek, *Idea wieczystego pokoju*. Część I. *Geopolityka.* net, polski portal o geopolityce.
[5] Tamże.

przebiegiem i skutkami stanowił niepodważalny dowód na to, że zabezpieczenia traktatowe nie stanowią dostatecznej gwarancji zachowania pokoju. Społeczna agresja, zwłaszcza umiejętnie podsycana, prowadzi do skutków graniczących z zagładą.

Poszukując dróg do trwałego współdziałania między ludźmi filozofowie sięgają do różnych sposobów oddziaływań międzyosobowych. Andrzej Grzegorczyk twierdzi, że w ustosunkowaniu się do drugiego człowieka można dopatrzyć się określonego sposobu oddziaływania na niego[6]. I tak np. wrogość względem innych ludzi prowadzi do działań niszczących. Uczucie sympatii żywione wobec drugiego człowieka wywołuje aktywność prowadzącą do współpracy i współdziałania. Przywołanie stanowiska A. Grzegorczyka uznaję za ważne w związku z propagowaniem przez niego działań non-violencyjnych (bezprzemocowych). Filozof nawiązuje tu do postawy i działań M. Gandhiego podkreślając, że nie tyle cel, co użyte środki stanowią o moralnej wartości działania. Autor wyróżnia dwie przeciwstawne sytuacje, w których mimo tego przeciwstawienia działania bezprzemocowe okazują się skuteczne. Sytuacja pierwsza obejmuje oddziaływania bezprzemocowe dokonywane w sytuacji zgody umożliwiającej współdziałanie[7]. Zachodzi ona wówczas, gdy partnerzy zgadzają się ze sobą w podstawowych sprawach. Miejsce oddziaływań zastępuje wówczas po prostu współdziałanie, które zawiera jednak w sobie oddziaływania prowadzące do zmiany zachowania drugiego człowieka. Mogłoby się wydawać, że ten rodzaj relacji nie zagraża „pokojowej" interakcji podmiotów, jednakże tak nie jest. Autor dostrzega – i nie sposób nie podzielić jego stanowiska – że człowiek mający szczerą chęć współpracy z innym (innymi) może nawet nie zauważać, że swymi zachowaniami zniewala innych, narzuca swoje poglądy, tworząc sytuacje nacisku a nawet przemocy. Stąd formułuje i adresuje do organizatorów życia społecznego następującą zasadę: „Należy tworzyć takie warunki współpracy, aby każda podgrupa i każda jednostka mogły rozwinąć maksimum własnej twórczości w ramach zaplanowanego współdziałania". Nie trzeba dowodzić, że wdrożenie powyższej zasady posiada kapitalną wartość nie tyko dla gruntowania pokoju wewnętrznego, ale także międzynarodowego.

Jeszcze wyrazistszą wartość można wiązać z wyróżnioną przez A. Grzegorczyka okolicznością drugą, w której oddziaływania bezprzemocowe dokonywane są w sytuacji konfliktowej. Podłożem takiej sytuacji jest różnica w przeżywaniu wartości. Autor podkreśla, że pomaganie komuś w tym, czego się samemu nie akceptuje byłoby zachowaniem nie tylko niekonsekwentnym ale także nieuczciwym. Przywykliśmy do tego, że zazwyczaj sytuacja konfliktu prowadzi do starcia, niekiedy do walki. A. Grzegorczyk proponuje przełamanie tych nawyków

[6] A. Grzegorczyk, *Życie jako wyzwanie.* Wydawnictwo IFiS, Warszawa 1993.
[7] Tamże.

i zastąpienie ich dążeniem do zmiany przeżywania wartości drugiej strony konfliktu poprzez dawanie świadectwa wartości. Nadzieja na skuteczność tego sposobu w przełamywaniu konfliktów opiera się na wierze w zasadniczą zdolność każdego człowieka do odczucia wartości duchowych, zwłaszcza odczucia wartości postępowania sprawiedliwego, z szacunkiem i z wyrozumiałością. Przywołam dłuższą wypowiedź autora prezentującą fundament tego działania: „Wiara ta wytwarza sytuację nie wynoszenia się ponad innych. Można ją podmiotowo opisać następująco: to, że ja odczuwam teraz pewne wartości duchowe, których nie odczuwa druga strona dialogu, jest zjawiskiem przypadkowym. Druga strona jest zasadniczo zdolna do odczucia tych wartości, tylko znalazła się w takiej sytuacji, która to odczucie wartości utrudnia. Możliwe, że gdybym ja był w tej sytuacji, to byłbym tak samo niewrażliwy lub jeszcze gorszy. Stąd moim zadaniem jest pokazać drugiej stronie dialogu swoim postępowaniem wartości, których nie zauważa lub na które się uniewrażliwiła. Wiara ta jest pewnym uznaniem równości ludzkiej”[8].

Można zasadnie postawić pytanie o skuteczność działań bezprzemocowych. To, że jesteśmy w stanie przytoczyć wiele przykładów bezprzemocowego łagodzenia lub usuwania konfliktów zarówno wewnątrzkrajowych, jak i międzynarodowych nie oznacza uniwersalnej wartości przywołanych działań w budowaniu pokoju światowego. Jak podaje Wikipedia, Bertrand Russel sceptycznie wyrażał się o nastaniu pokoju światowego, gdy mówił: „Ziemia, po wiekach wydawania na świat nieszkodliwych owadów i motyli osiągnęła ten poziom ewolucji, na którym pojawiają się Neronowie, Genghis Khanowie i Hitlerzy. Mam jednak nadzieję, że jest to jedynie koszmar, który wkrótce minie. Wraz z czasem ziemia na nowo utraci zdolność podtrzymywania życia i znów zawita na niej pokój”. To skrajnie widziane warunki uzyskania ładu światowego, których nie chcielibyśmy akceptować. Ta sama Wikipedia przywołuje postać dr Franka Laubacha, amerykańskiego misjonarza na Filipinach, który uznał ubóstwo, biedę, niesprawiedliwości i analfabetyzm za przeszkody na drodze osiągnięcia pokoju światowego. Był inicjatorem programu alfabetyzacji mieszkańców, dzięki któremu ok. 60 mln ludzi nauczyło się czytać. Stali się – jak należy domniemywać – rzecznikami budowania pokoju.

Przenosimy się zatem z obszarów rozważań filozoficznych na grunt edukacji, która staje się nową nadzieją na sprawiedliwe i bezkonfliktowe ułożenie relacji międzyludzkich.

Znaczenia edukacji nie bagatelizowano nigdy, choć na przestrzeni wieków przypisywano jej różne funkcje i zadania. Bez przesady można powiedzieć, że działania edukacyjne, choć nie zawsze je tak nazywano, towarzyszą człowiekowi od zarania jego człowieczeństwa. Wielu przedstawicieli różnych nurtów

[8] Tamże, s. 162.

pedagogicznych z edukacją wiązało wręcz osiąganie i gruntowanie przez jednostkę istoty człowieczeństwa. Sokrates, utożsamiając wiedzę z cnotą, działalność edukacyjną przyjął za swoje główne posłannictwo życiowe. Komeńskiego idea pansofii miała być ogólną filozofią uczenia wszystkich wszystkiego o wszystkim (omnes, omnia, omnino) z nadzieją, iż taka pedagogika tworzyć będzie kulturę całej ludzkości. W bliższych nam historycznie czasach edukacji wyznaczono funkcję bardziej utylitarną. Miała ona realizować zadanie przygotowania młodzieży do wypełniania funkcji społecznych, przede wszystkim do wykonywania określonych czynności związanych z ukształtowanym społecznym podziałem pracy. To zadanie szczególnie wyraziste stało się w okresie szybkiego rozwoju nauki i techniki, kiedy przyrost wiedzy i oparty na niej rozwój technologii wytwórczej wymuszał wręcz specjalizację kształcenia i podporządkowanie go bieżącym potrzebom praktyki gospodarczego rozwoju państw i narodów. Edukacja zaczęła zapominać o sferze ducha, formowaniu indywidualności podmiotowej, przygotowywaniu człowieka do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: „jak żyć?", a dokładniej „jak żyć godnie?". Jej główną powinnością stał się przekaz wiedzy i umiejętności, często umiejętności instrumentalnych. Ten trend nasilił się z nastaniem XX wieku, kiedy to przeniesione na grunt europejski idee pragmatyzmu amerykańskiego zaczęły odgrywać znaczącą rolę.

Edukacja nigdy nie była forpocztą przemian. Przeciwnie, jej główna powinność dotyczy przekazu wartości i dokonań kulturowych. Ze swej istoty jest więc edukacja zakorzeniona w przeszłości, chroniąc to, co ludzkość uznaje za cenne i co może stanowić fundament dla budowania przyszłości. Rzecz w tym, iż owa przyszłość musi być jakoś przewidywalna. Nawet jeśli nie na poziomie graniczącym z pewnością, to przynajmniej z dużym prawdopodobieństwem, a choćby wyczuwalna intuicyjnie. Tymczasem świat przełomu wieków taką przewidywalność utracił zarówno w zakresie zdarzeń, które mamy skłonność wartościować dodatnio (komunikacja ludzi na świecie, komunikacja pomiędzy ludźmi, medycyna, wygoda życia), jak też w zakresie rzeczywistych zagrożeń. Owa nieprzewidywalność świata sprzyja koncentracji człowieka na tu i teraz, życiu chwilą, myśleniu w perspektywie nieodległej. Zygmunt Bauman charakteryzując zmianę sytuacji współczesnego człowieka, używa metafory pielgrzyma i turysty mówiąc, iż z pielgrzymów wiedzących dokąd i po co idziemy przeistoczyliśmy się w turystów nastawionych na ciągłe poszukiwanie nowych wrażeń i przeżyć, wybierających z odwiedzanych miejsc jedynie to, co nam przypadnie do gustu.

Czy w takiej kulturze możemy mieć wpływ na młodzież? Zwłaszcza gdy głosi się koniec tożsamości, co oznacza, iż nie trzeba, a nawet nie można być takimi samymi przez całe życie, bo próba projektowania własnej drogi skazana jest z góry na niepowodzenie. Możemy natomiast wybierać w różnych możliwościach i wcielać się w różne role w zależności nawet od pory dnia?

Po okresach apokalipsy w kręgach pedagogów pojawiały się wątpliwości, czy ludzie dorośli zdolni są jeszcze do skierowania świata w koleiny ładu i porządku. Manifestowano krytykę wobec możliwości wychowawczego kierowania młodzieżą przez ludzi odpowiedzialnych za okrucieństwo, niesprawiedliwość, zakłamanie prezentowanych modeli kultury[9]. Również współcześnie pojawiają się koncepcje pedagogiki negatywnej czy antypedagogiki negujące zasadność wszelkiej planowej interwencji wychowawczej opartej na założeniu, że dziecko jest niedoskonałym bytem ludzkim potrzebującym pomocy dorosłych, wyspecjalizowanych w metodach wprowadzania go w procesy rozumienia świata. Mimo tych wszystkich zastrzeżeń chciałoby się zawołać tytułem ostatniej książki B. Suchodolskiego: wychowanie mimo wszystko!

T. Pilch rozpoczyna swoją książkę takimi słowami: „Przyszłą cywilizację bezpośrednio lub pośrednio ukształtuje szkoła. Wobec nieodwracalnych procesów kształcenia powszechnego przy każdym rozumieniu pojęcia cywilizacji, jej treści duchowe i kształt materialny zależał będzie od właściwości emocjonalnych, intelektualnych, w jakie wyposaży go dowolna postać systemu edukacji”[10]. Jeżeli podzielimy stanowisko autora, to zagadnieniem fundamentalnym jest kształt owej edukacji prowadzącej do trwałego współdziałanie między ludźmi.

Ostatnie ćwierćwiecze minionego stulecia przyniosło zmianę funkcji, która przypisywana jest edukacji. Funkcja ta zaczyna być określana z pozycji filozofii wychowania. W rozważaniach nad edukacją coraz wyraźniej obecna jest problematyka wartości, a pytania o jakość życia i jakość człowieka stają się osią, wokół której ogniskują się wypowiedzi pedagogów. W tym nurcie układają się również treści międzynarodowych opracowań ukazujących nowe zadania edukacji, a którym nadano nośne tytuły *Uczyć się aby być, Uczyć się bez granic,* a ostatnio *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* czy *Biała księga kształcenia i doskonalenia*. Autorzy tych opracowań z edukacją wiążą czynniki sprawcze metanoi człowieka niezbędnej dla zapobieżenia najważniejszym bolączkom wynikającym z aktualnego urządzenia świata. Edukacja jawi się jako utopia, ale utopia niezbędna, być może jedyna, jaka pozostała dzisiaj w myśleniu o drogach naprawy świata. Jak pisze J. Delors: „Nie jest ona «cudownym środkiem» ani zaklęciem «sezamie, otwórz się» wprowadzającym w świat, który urzeczywistnił wszystkie ideały. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku, wojen”[11].

---

[9] Por. B. Suchodolski, *Pedagogika*. PWN, Warszawa 1980.

[10] T. Pilch, *Spory o szkołę: pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności,* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 7.

[11] J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998, s. 9.

Dochodzimy do pytania zasadniczego: czy poprzez wychowanie, a więc działania formujące człowieka zdolnego do wartościowych odpowiedzi na pytanie „jak żyć?", można zmienić na tyle stosunki między ludźmi i narodami, by groźba rozstrzygania konfliktów na drodze przemocy ustąpiła na zawsze?

Poszukując przesłanek odpowiedzi na to pytanie, sięgnijmy do klasyka polskiej pedagogiki – Bogdana Suchodolskiego. Przywołuje on dwa stanowiska prowadzące do odpowiedzi na to niepokojące pytanie. Stanowisko tradycyjne uznaje rolę czynników tkwiących w człowieku w nadawaniu kształtu rzeczywistości społecznej i historycznej. Mówiąc inaczej to, jakimi są poszczególne jednostki, nadaje tempo i kierunek rozwoju świata. Inne, później ukształtowane przekonanie odwołuje się do innych przyczyn determinujących stany otaczającej człowieka rzeczywistości. Przyczyny te lokowane są w koniecznościach obiektywnych wyznaczających następstwo zdarzeń historycznych, dla których ludzie są tylko następstwem tych konieczności. Zarysowany dylemat B. Suchodolski rozstrzyga poprzez uznanie współistnienia obu rodzajów czynników. Przyjmuje istnienie dialektycznego związku między tym, jacy są ludzie, do czego i w jaki sposób dążą, oraz tym, co się dzieje w ich środowisku społecznym. Oznacza to, że okoliczności te oddziałują na siebie wzajemnie, tworząc nierozłączny splot wzajemnych zależności. Jest to stanowisko racjonalne, zważywszy fakty empiryczne, pokazujące, że nigdy nie jest tak, by człowiek tworzył swe środowisko w sposób całkowicie wedle własnych idei, ale nie jest też tak, że losy ludzkie całkowicie i nieuchronnie zależą od uwarunkowań zewnętrznych. Warto podkreślić, iż znamienity pedagog preferuje strategię działania bez gwałtu jako korzystniejszą dla człowieka zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i gatunkowym: „Myślę, że strategia działania bez gwałtu jest strategią niezmiernie trudną, rzadko mobilizującą ludzi do wspólnego działania, mniej podatną na zafascynowanie szerokich mas, które stosunkowo łatwo ulegają fascynacji przemocy i fascynacji gwałtu. Ale jednak ta strategia działania bez gwałtu powinna mieć, w naszej świadomości przynajmniej, priorytet ważności, a nie łaskawy uśmiech życzliwości, który do niczego nie zobowiązuje"[12].

To jeszcze jedna, obok przywołanej wcześniej zasady A. Grzegorczyka, zachęta do pokojowego budowania relacji międzyludzkich, bliska także metodom oddziaływania pedagogicznego. Widzimy jednak, że popularność wskazanej strategii nie jest powszechna. To oznacza, że pytanie o skuteczność wychowania w procesie tworzenia pokojowego ładu w wymiarze globalnym pozostaje nierozstrzygnięte. Na co zatem można liczyć?

Jakąś perspektywę pozytywną przynosi praca Józefa Kozieleckiego zatytułowana *Psychologia nadziei*. Książkę otwiera ciekawy przykład rozmowy dwu

[12] B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia,* WSiP, Warszawa 1983, s. 95.

amerykańskich lekarzy dotyczącej wyników swoich badań medycznych. Jeden z nich pytał o powody, dla których przy stosowaniu tych samych leków, w jednakowych dawkach i przy pełnym zachowaniu zasady *ceteris paribus* ten drugi otrzymał znakomicie lepsze rezultaty leczenia. Odpowiedź kolegi była zaskakująca. Przypomniał, że stosowali te same leki: eposiside, platinol, oncovin i hydroxyurea. W skrócie ten pierwszy nazwał je EPOH, gdy tymczasem ten drugi powiedział pacjentom, że daje im HOPE (nadzieja), co prawdopodobnie zwiększyło szanse powodzenia[13]. Autor zwraca uwagę na fakt, że obecnie dosyć powszechnie akceptowany jest pogląd co do tego, że nadzieja, odgrywa doniosłą rolę zarówno w życiu jednostki, jak i społeczeństwa. Człowiek, który wzbudzi w sobie nadzieję dostaje rodzaj „wiatru w żagle", dzięki czemu zwiększa swoje szanse na osiągnięcie sukcesu, wzmacnia motywację do działania dynamizującą jego zachowania. Nadzieja nadaje także bardzo często sens życiu człowieka. Odwrotnie jest w przypadku braku nadziei czy wręcz beznadziejności skutkującej apatią, nudą, frustracją i rozpaczą. Tak więc życie nadzieją zwiększa szanse przetrwania i rozwoju.

Działanie z nadzieją jest immanentną cechą każdego wychowawcy. Pytając o szanse na naprawę świata drogą oddziaływań wychowawczych, nie możemy oczekiwać odpowiedzi pewnej. Chcielibyśmy z przekonaniem sformułować odpowiedź pozytywną, ale nie jest to możliwe. Można jednak, a nawet należy, mieć nadzieję, że tak właśnie będzie.

W takiej optyce w pełni zrozumiałym staje się to, że w sytuacji doświadczania skutków wojny albo nawet dostrzegania zagrożeń wojennych w edukacji dla pokoju widzimy stały i jeden z najważniejszych elementów procesu kształcenia. Jednocześnie roli edukacji nie ogranicza się wyłącznie do reagowania na sytuacje kryzysowe, lecz przypisuje jej zadanie o wiele szersze, bo obejmujące także rozwijanie człowieczeństwa i budowanie jakości życia społecznego.

Współczesny świat zmaga się z wieloma konfliktami, napięciami społecznymi oraz problemami także – a może przede wszystkim dlatego, że brak jest porozumienia między ludźmi. Coraz częściej mówi się o potrzebie budowania pokoju na poziomie międzynarodowym, jednak warto dostrzec, że prawdziwy pokój w świecie jest możliwy tylko wtedy, gdy człowiek osiągnie pokój wewnętrzny. To właśnie harmonia w sercu jednostki stanowi fundament zgody między ludźmi i narodami.

Pokój wewnętrzny oznacza stan równowagi, spokoju i akceptacji samego siebie. Człowiek, który potrafi panować nad swoimi emocjami, nie kieruje się nienawiścią, zazdrością ani chęcią zemsty. Dzięki temu łatwiej okazuje szacunek innym ludziom i jest bardziej skłonny do dialogu. Osoba żyjąca w zgodzie ze sobą nie potrzebuje udowadniać swojej wartości poprzez agresję czy dominację

[13] J. Kozielecki, *Psychologia nadziei.* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006.

nad innymi. W ten sposób przyczynia się do tworzenia atmosfery wzajemnego zrozumienia.

Historia pokazuje, że wiele konfliktów miało swoje źródło w ludzkich lękach, ambicjach i nieopanowanych emocjach. Wojny, prześladowania czy akty przemocy często wynikały z nienawiści oraz braku szacunku dla drugiego człowieka. Gdyby ludzie potrafili lepiej rozumieć siebie i swoje potrzeby, wiele sporów można byłoby rozwiązać pokojowo. Pokój na świecie zaczyna się więc od pojedynczego człowieka i jego codziennych wyborów.

Ważną rolę w budowaniu pokoju odgrywają również wartości takie jak empatia, przebaczenie i odpowiedzialność. Człowiek wewnętrznie spokojny potrafi dostrzec problemy innych oraz szukać kompromisów. Nie odpowiada agresją na agresję, lecz stara się rozwiązywać konflikty poprzez rozmowę. Takie postawy przenoszą się na rodziny, społeczności lokalne, a w konsekwencji także na relacje między narodami.

Nie oznacza to oczywiście, że sam pokój wewnętrzny wystarczy do rozwiązania wszystkich problemów świata. Potrzebne są również sprawiedliwe prawa, współpraca międzynarodowa oraz działania polityczne. Jednak bez ludzi zdolnych do życia w harmonii ze sobą nawet najlepsze systemy nie będą skuteczne. To człowiek tworzy społeczeństwo, a jakość społeczeństwa zależy od jakości jego członków.

Tak więc pokój wewnętrzny jest niezbędnym warunkiem pokoju w świecie. Człowiek, który żyje w zgodzie z samym sobą, łatwiej buduje dobre relacje z innymi i przyczynia się do tworzenia społeczeństwa opartego na wzajemnym szacunku. Dlatego dążenie do pokoju powinno zaczynać się od pracy nad własnym charakterem i postawą wobec innych ludzi, a edukacja dla pokoju powinna być obecna w procesie kształcenia na stałe, ponieważ jej znaczenie wykracza daleko poza przeciwdziałanie konfliktom i stanowi fundament harmonijnego rozwoju jednostek oraz społeczeństw.

Bibliografia

Ban Ki-moon (b.d.). *Pokój to coś więcej niż odłożenie broni na bok*. https://dzieciafryki.com/o-pokoj-dla-wszystkich-narodow-2

Dalajlama. (2000). *Etyka na nowe tysiąclecie* (A. Kozieł, tłum.). Politeja.

Delors, J. (1998). *Edukacja: Jest w niej ukryty skarb*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.

Grzegorczyk, A. (1993). *Życie jako wyzwanie*. Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

Klonek, A. (b.d.). *Idea wieczystego pokoju. Część I*. Geopolityka.net.

Kozielecki, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Pilch, T. (1999). *Spory o szkołę: Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Suchodolski, B. (1980). *Pedagogika*. PWN.

Suchodolski, B. (1983). *Wychowanie i strategia życia*. WSiP.

Юрій БОЙЧУК
ORCID: 0000-0001-8583-5856

РОЛЬ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОСТІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ ЯК НАЙВАЖЛИВІША СТРАТЕГІЯ ПОВОЄННОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

THE ROLE OF EDUCATION IN SHAPING THE SPIRITUALITY OF THE YOUNGER GENERATION AS THE MOST IMPORTANT STRATEGY FOR UKRAINE'S POST-WAR DEVELOPMENT

ROLA EDUKACJI W KSZTAŁTOWANIU DUCHOWOŚCI MŁODEGO POKOLENIA JAKO NAJWAŻNIEJSZA STRATEGIA POWOJENNEGO ROZWOJU UKRAINY

Анотація. У статті обґрунтовується ключова роль освіти у формуванні духовності підростаючого покоління як найважливішої стратегії повоєнного розвитку України. Розкривається сутність духовності як багатовимірного феномену, що поєднує ціннісно-смисловий, морально-етичний та національно-ідентичнісний компоненти. Проаналізовано трансформацію ціннісних орієнтацій української молоді під впливом війни: підвищення значущості безпеки та матеріального добробуту при зниженні показників творчості та саморозвитку. Визначено, що духовна безпека особистості є найважливішою складовою національної безпеки держави. Окреслено стратегічні напрями освітньої політики у повоєнний період: впровадження ефективних програм духовно-морального виховання в рамках Нової української школи, посилення підготовки педагогічних кадрів до формування духовності учнів, відновлення та посилення виховної функції позашкільної освіти, а також інтеграція духовної компоненти в освітні стандарти всіх рівнів. Зроблено висновок, що формування духовно зрілого покоління українців є не лише гуманітарним завданням, але й стратегічним імперативом, що визначає саму можливість успішної повоєнної розбудови держави.

Ключові слова: духовність, духовно-моральне виховання, підростаюче покоління, освітня стратегія, повоєнний розвиток, ціннісні орієнтації, духовна безпека, українська молодь, національна ідентичність.

Abstract: The article substantiates the key role of education in shaping the spirituality of the younger generation as the most important strategy for Ukraine's post-war development. The essence of spirituality as a multidimensional phenomenon that combines value-semantic, moral-ethical, and national-identity components is revealed. The transformation of the value orientations of Ukrainian youth under the influence of the war is analysed: an increase in the importance of security and material well-being while decreasing indicators of creativity and self-development. It is determined that the spiritual security of the individual is the most important component of the state's national security. The strategic directions of educational policy in the post-war period are outlined: the implementation of effective programmes of spiritual and moral education within the framework of the New Ukrainian School, strengthening the training of teaching staff for the formation of students' spirituality, restoration and strengthening of the educational function of extracurricular education, as well as the integration of the spiritual component into educational standards of all levels. It is concluded that the formation of a spiritually mature generation of Ukrainians is not only a humanitarian task but also a strategic imperative that determines the very possibility of successful post-war reconstruction of the state.

Keywords: spirituality, spiritual and moral education, younger generation, educational strategy, post-war development, value orientations, spiritual security, Ukrainian youth, national identity.

Streszczenie: W artykule uzasadniono kluczową rolę edukacji w kształtowaniu duchowości młodego pokolenia jako najważniejszej strategii powojennego rozwoju Ukrainy. Ukazano istotę duchowości jako wielowymiarowego fenomenu, który łączy komponenty wartościowo-semantyczny, moralno-etyczny oraz narodowo-tożsamościowy. Przeanalizowano transformację orientacji wartościujących ukraińskiej młodzieży pod wpływem wojny: wzrost znaczenia bezpieczeństwa i dobrobytu materialnego przy jednoczesnym spadku wskaźników kreatywności i samorozwoju. Określono, że bezpieczeństwo duchowe jednostki jest najważniejszym składnikiem bezpieczeństwa narodowego państwa. Nakreślono strategiczne kierunki polityki oświatowej w okresie powojennym: wdrażanie efektywnych programów wychowania duchowo-moralnego w ramach Nowej Ukraińskiej Szkoły, wzmocnienie przygotowania kadry pedagogicznej do kształtowania duchowości uczniów, odnowienie i wzmocnienie funkcji wychowawczej edukacji pozaszkolnej, a także integrację komponentu duchowego ze standardami edukacyjnymi wszystkich poziomów. Sformułowano wniosek, że kształtowanie duchowo dojrzałego pokolenia Ukraińców jest nie tylko zadaniem humanitarnym, ale także strategicznym imperatywem, który warunkuje samą możliwość udanej powojennej odbudowy państwa.

Słowa kluczowe: duchowość, wychowanie duchowo-moralne, młode pokolenie, strategia oświatowa, rozwój powojenny, orientacje wartościujące, bezpieczeństwo duchowe, ukraińska młodzież, tożsamość narodowa.

Повномасштабна російсько-українська війна, що триває з 2022 року, стала найтяжчим випробуванням для українського суспільства, спричинивши

безпрецедентні за масштабом руйнування інфраструктури, економічний спад, значні людські втрати та глибоку психологічну травму для мільйонів громадян. Війна не лише зруйнувала фізичний простір, але й завдала серйозного удару по духовному здоров'ю нації, особливо вразливим виявилося підростаюче покоління – діти та молодь, чиє становлення відбувається в умовах постійного стресу, невизначеності та загрози життю (Борисов та ін., 2026; Володарська, 2025).

Перед Україною постає складне завдання не лише відбудувати зруйноване, але й сформувати нову генерацію українців – духовно зрілих, морально стійких, здатних до відповідальних рішень, національно свідомих громадян, які стануть основою розвитку держави у повоєнний період. Саме освіта, як провідний соціальний інститут, покликана взяти на себе відповідальність за формування цієї генерації (Антонюк та ін., 2024; Корецька, 2009; Стасевська, 2014).

Мета статті – теоретично обґрунтувати роль освіти у формуванні духовності підростаючого покоління як найважливішої стратегії повоєнного розвитку України та окреслити перспективні напрями реалізації цієї стратегії в умовах нових викликів.

Методологічною основою дослідження є комплексний міждисциплінарний підхід, що поєднує філософський, психологічний та власне педагогічний виміри аналізу феномену духовності. Використано методи теоретичного узагальнення, системного аналізу наукових праць українських дослідників, синтез емпіричних даних соціологічних та психолого-педагогічних досліджень, а також метод порівняльного аналізу для вивчення міжнародного досвіду.

Проблема духовності особистості належить до числа фундаментальних філософських, психологічних та педагогічних проблем, які протягом століть привертають увагу мислителів. У найзагальнішому розумінні духовність – це інтегральна характеристика людини, що визначає її здатність до творення смислів, самовизначення, морального вчинку та виходу за межі вузькоутилітарних, егоїстичних інтересів у виміри загальнолюдських цінностей.

Українська філософська думка має глибокі традиції осмислення духовності. Найвиразнішим представником цієї традиції є видатний український філософ і педагог **Григорій Савич Сковорода**, який у своїй філософії стверджував, що «істинною людиною в людині» є духовний володар людського тіла, дух, який є суб'єктом добра. Він вважав, що справжнє щастя полягає в «сродній праці» – діяльності, що відповідає внутрішній природі людини, та в гармонії з власним духом. Його ідеї про пріоритет внутрішнього над зовнішнім, про «пізнання себе» як шлях до істини залишаються надзвичайно актуальними для розуміння процесів

духовного становлення особистості в будь-яку епоху (Бойчук, Науменко, 2026).

У сучасній науці духовність розглядається як багатовимірна система, складовими якої є утворення в структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких у формі ціннісних орієнтацій віддзеркалюються її найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб›єктивно значущими регуляторами її активності (Васянович, 2011).

Ключову роль у виникненні, становленні та розвитку духовності особистості відіграє віра людини у безсмертя душі людської, у її здатність до осягнення вищих смислів буття. **Згідно з** людиноцентристською концепцією (В. Кремень), згідно з якою формування ціннісного світогляду є провідним чинником становлення й розвитку особистості, що характеризується усвідомленням єдності Буття та зумовлює прагнення особистості до вдосконалення внутрішнього й зовнішнього світу, спрямовує її до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра та Істини (Боришевський, 2013).

Духовна безпека особистості підростаючого покоління має стати ключовим напрямом освітньої роботи в умовах війни, оскільки цілеспрямоване впровадження в національну свідомість чужих цінностей, стереотипів мислення і поведінки є суттєвою загрозою національній безпеці держави (Пометун, 2024).

У вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі поняття «духовність» нерозривно пов'язане з поняттям «моральність». Духовно-моральне виховання у сучасній педагогіці розуміється як цілеспрямований процес формування в особистості вищих цінностей, моральних якостей, національної самосвідомості, здатності до співчуття, відповідальності та смислотворення. Водночас, духовне виховання виходить за межі засвоєння моральних норм, торкаючись глибинних екзистенційних основ людського буття – сенсу життя, свободи, відповідальності, добра і зла.

Р. Шулигіна доводить, що невід'ємною складовою духовно-морального становлення особистості, її соціальної зрілості є культура спілкування та культура побудови взаємин із іншими людьми, яка містить морально-етичні цінності, норми, звичаї та традиції, що визначають власне моральну структуру міжсуб'єктних взаємин (Шулигіна, 2024).

Феномен духовності особистості має складну багатокомпонентну структуру, яка відрізняється у різних вікових періодах. Узагальнюючи напрацювання сучасних дослідників, можна виділити наступні ключові виміри духовності (Плівачук, 2016:

- *Ціннісно-смисловий компонент* – система ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення людини до світу, інших людей та самої себе, а

також здатність до пошуку та творення життєвих смислів. В умовах війни цей компонент зазнає найбільш суттєвої трансформації.

- *Морально-етичний компонент* – сукупність засвоєних особистістю моральних норм, принципів, ідеалів, які регулюють її поведінку у суспільстві. Духовно-моральне виховання учнівської молоді є умовою її ціннісного становлення. Воно покликане сформувати в підростаючого покоління такі чесноти, як доброта, чесність, справедливість, милосердя, відповідальність, повага до старших та до національних традицій.
- *Національно-ідентифікаційний компонент* – усвідомлення себе частиною українського народу, його історії, культури, мови, традицій, що в умовах війни набуває особливого значення як фактор духовної консолідації суспільства.
- *Екзистенційно-особистісний компонент* – здатність особистості до самопізнання, саморефлексії, самовдосконалення, смислотворення, що виявляється у пошуку відповідей на питання про сенс життя, власне призначення, межі свободи та відповідальності. Особливо цей компонент актуалізується в періоди криз та соціальних потрясінь.
- *Діяльнісно-поведінковий компонент* – реальні вчинки та дії, в яких виявляється духовність особистості, а також здатність до морального вибору в складних життєвих ситуаціях, що на війні постає чи не найголовнішим випробуванням.

Формування всіх цих компонентів відбувається нерівномірно протягом різних вікових етапів. Найбільш сенситивним для закладення базових духовно-моральних основ є дошкільний та молодший шкільний вік. У підлітковому та юнацькому віці відбувається активний пошук цінностей та смислів, що супроводжується частою зміною орієнтирів. Саме тому освітній процес має бути побудований таким чином, аби в кожному віковому періоді створювати умови для гармонійного розвитку всіх складових духовності.

Українська педагогічна думка має потужні традиції духовного виховання, які складалися протягом століть під впливом православної етики, козацької педагогіки, діяльності братських шкіл та Києво-Могилянської академії. У цих традиціях завжди наголошувалося на пріоритеті внутрішньої, духовної праці над зовнішніми знаннями. Виховання мало на меті не просто передачу інформації, а формування особистості, яка керується у своєму житті вищими моральними принципами (Васянович, 2011).

Українська народна педагогіка була глибоко пронизана духовними ідеалами. Прислів'я, приказки, казки, пісні – все це слугувало могутнім засобом виховання моральності, патріотизму, шанобливого ставлення до батьків, до природи, до рідної мови. В народній педагогіці сформувався

образ українця – людини духовної, гостинної, працьовитої, здатної до співчуття та підтримки ближнього.

Важливий внесок у розвиток вітчизняних традицій духовно-морального виховання здійснили педагоги минулого, зокрема **Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинський** та інші. Їхні ідеї про необхідність виховання в молоді національної свідомості, поваги до народних традицій, любові до рідної землі є особливо актуальними сьогодні, коли ми ведемо боротьбу за збереження національної ідентичності. Грунтовне дослідження спадщини цих педагогів і впровадження їх ідей в сучасну теорію та практику є вкрай важливим. Відродження та творче переосмислення цих традицій – необхідна умова розбудови ефективної системи духовного виховання у повоєнній Україні.

Війна завдала колосальної шкоди не лише матеріальним об'єктам, а й духовному здоров'ю нації. В умовах постійної загрози життю, втрати близьких, вимушеного переселення відбувається глибока трансформація свідомості, ціннісних орієнтацій та психологічного стану молоді (Володарська, 2025).

Війна впливає на сприйняття поточної ситуації молоддю у своїх громадах, їх емоційне благополуччя, освітні та професійні перспективи, міграційні наміри. При цьому молоді люди демонструють високий рівень суспільної стійкості, солідарності та активної національної ідентичності**.** Війна істотно прискорила процес консолідації українського суспільства, а молоде покоління виступає авангардом цих змін.

Національно-духовне виховання сучасної молоді набуває особливого значення як в Україні, так і в середовищі закордонних українців, які змушені були виїхати через війну, але прагнуть зберегти свою національну ідентичність. Формування стійкої національно-духовної свідомості стає запорукою збереження єдності українського народу, розділеного кордонами.

Окрім ціннісних змін, війна спричинила зростання психологічних проблем серед молоді – тривожності, депресивних станів, посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Це суттєво ускладнює процес духовного становлення, оскільки психологічний дискомфорт блокує потребу у вищих сенсах, фокусуючи увагу на подоланні безпосередніх загроз. Отже, проблема формування духовності молоді в умовах війни нерозривно пов'язана з проблемою їх психологічної підтримки та реабілітації.

У контексті гібридної війни, яку Росія веде проти України, духовна безпека набуває ознак стратегічного пріоритету. Як зазначає **О. Пометун**, питання духовної безпеки української нації, що передбачає захист і утвердження її домінуючих цінностей, в умовах війни набувають для українського суспільства все більшої актуальності (Пометун, 2024).

З одного боку, збереження українського національного духовного досвіду, його величезного потенціалу є запорукою національної самосвідомості і самоідентифікації громадян, суспільної злагоди й консолідації. З іншого – цілеспрямоване впровадження в національну свідомість чужих цінностей, стереотипів мислення і поведінки є суттєвою загрозою національній безпеці держави, адже це руйнує ментальність народу, нівелює, знищує національну ідентичність.

До деструктивних впливів на духовну сферу особистості в умовах війни належать: негативна спрямованість інформації в деяких українських ЗМІ, складна моральна ситуація в родинах, пов'язана з людськими та матеріальними втратами, відсутність життєвої і професійної перспективи, песимістичні прогнози на майбутнє, падіння життєвого рівня більшості населення.

Формування духовної безпеки особистості учнів у навчанні є надважливим механізмом гарантування духовної безпеки українського суспільства. Шкільна освіта, як сталий соціальний інститут, покликана виконувати захисну функцію, формувати в учнів «імунітет» до деструктивних інформаційних впливів, розвивати критичне мислення, утверджувати пріоритет національних цінностей.

Війна породжує низку специфічних викликів для освітньої системи у сфері формування духовності.

По-перше, це **психологічна травматизація значної частини дітей та молоді**, що потребує не лише психологічної підтримки, але й адаптації всіх освітніх технологій до роботи з травмованою особистістю. Екзистенційна криза, яку переживає молода людина, потребує особливо делікатного ставлення до питань сенсу життя, смерті, страждання. Очевидно, що традиційне, репродуктивне навчання тут не спрацьовує – необхідні глибинні діалогові форми роботи.

По-друге, це **масова внутрішня та зовнішня міграція**, що призводить до руйнування звичних соціальних зв'язків, втрати відчуття «дому», розриву зв'язку з рідним культурно-історичним середовищем. Для мільйонів українських дітей, які опинилися за кордоном, проблема збереження української ідентичності, мови, духовних традицій постає надзвичайно гостро. Відтак система освіти має забезпечити можливості для дистанційного та змішаного навчання, яке б підтримувало зв'язок дитини з Україною.

По-третє, це **цифровізація освіти**, що стала вимушеним кроком під час пандемії та війни. Віртуальне спілкування, навіть найдосконаліше, не може повноцінно замінити живе, емоційне спілкування, яке є необхідною умовою духовного розвитку. Завданням педагогів є пошук таких форм

роботи (волонтерство, спільні проєкти, гурткова робота), які б компенсували дефіцит живого спілкування.

По-четверте, це **інформаційна війна**, потужна російська пропаганда, спрямована на руйнування української ідентичності, дискредитацію національних цінностей, культивування цинізму, байдужості, аморальності. Український учень щодня піддається впливу величезної кількості маніпулятивних меседжів, які можуть руйнувати його духовне здоров'я.

Подолання цих викликів потребує консолідації зусиль усіх інституцій: школи, сім'ї, громади, держави, громадських організацій та релігійних інституцій. Лише системна, комплексна робота може забезпечити духовну безпеку підростаючого покоління.

Реформа «Нова українська школа» (НУШ) заклала потужні концептуальні основи для формування цінностей у навчально-виховному процесі. Одним із ключових орієнтирів НУШ є виховання особистості, яка керується у своєму житті загальнолюдськими цінностями – гідністю, чесністю, справедливістю, повагою до інших, патріотизмом.

НУШ пропонує виховний компонент змісту компетентностей, визначених у Законі України «Про освіту», закладаючи основні орієнтири для формування цінностей у школярів. Відповідно до положень Концепції НУШ, духовно-моральне виховання повинне забезпечити зміцнення моральності, формування ціннісного ставлення до себе, інших людей, природи, культури, Вітчизни.

Упровадження ідей НУШ відбувається в надзвичайно складних умовах війни. Фінансування реформи НУШ у 2025 році перевищує 2 млрд грн, що свідчить про незмінність пріоритетів держави у сфері освіти. Окрема увага зосереджена на підготовці до впровадження профільної освіти з 2027 року.

Ключовим завданням НУШ у повоєнний період має стати не просто надання знань, а допомога учням у подоланні травматичного досвіду, відновленні віри у власні сили, формуванні життєвої перспективи. А це неможливо без глибокої духовної роботи. Школа має стати місцем, де дитина відчуває себе захищеною, де цінують її думку, де формуються навички критичного мислення та відповідальності. Як зазначають учасники конференції «Духовно-моральне виховання дітей і молоді в сучасному освітньому просторі: вітчизняний та зарубіжний досвід» (червень 2025 року), інтерес до проблеми духовно-морального виховання у суспільстві значно зріс.

Ключовою особистістю у духовно-моральному вихованні учнівської молоді є вчитель, для якого притаманні високі морально-етичні цінності. Тільки педагог, який сам є носієм духовності, здатен виховати духовну особистість. Саме тому посилення ролі гуманітарної складової у підготовці

педагогічних кадрів є ключовим напрямом державної освітньої політики. Розробляються спеціальні програми підвищення кваліфікації вчителів з питань духовно-морального виховання, формування критичного мислення, роботи з дітьми, які мають травматичний досвід, а також надання їм психологічної підтримки.

Слушною є думка **О. Антонюк** зі співавторами про те, що духовно-моральне виховання учнівської молоді в закладі освіти має здійснюватися безперервно впродовж усього періоду навчання, а кожен урок – ґрунтуватися на духовно-моральних принципах і нормах українського суспільства (Антонюк та ін., 2024).

Важливим аспектом є також підготовка вчителів до роботи з сім'єю, яка відіграє першорядну роль у духовному розвитку дитини. Дослідження **Ю. Подкопаєвої** засвідчили, що формування духовності дитини відбувається передусім у сім'ї; національне відродження та подальший розвиток духовної культури українського народу зумовили гостру потребу в зміцненні сім'ї, яка охороняє моральні чесноти, національні звички і традиції (Подкопаєва, 2010). Вчитель має стати для батьків партнером у складному процесі духовного виховання. При цьому важливо зауважити, що сім'я переживає власну кризу через війну (розлучення, втрата годувальника, вимушене переселення), тож завданням школи є підсилити виховний потенціал родини там, де він ослаб.

Важливим, а часто й незамінним чинником духовного розвитку підростаючого покоління є позашкільна освіта. На відміну від обов'язкової шкільної освіти, позашкільна базується на добровільності, індивідуальному підході та врахуванні інтересів дитини, що створює сприятливі умови для розвитку її духовного потенціалу. Метою педагогіки позашкільної освіти є навчання, виховання, розвиток та соціалізація вільної, духовно повноцінної, творчої особистості.

В умовах війни роль позашкільних закладів не лише не зменшилася, але й зросла. Вони стали осередками психологічної підтримки, соціалізації та розвитку дітей, особливо внутрішньо переміщених осіб. Саме у позашкільній діяльності (гуртки, секції, студії, клуби) дитина отримує можливість для самовираження, реалізації своїх інтересів, що є важливим чинником духовного зростання. Актуальними є пошуки нових, в тому числі дистанційних, форм роботи.

Особливу роль відіграють позашкільні заклади, що працюють у сфері екологічної освіти та морально-духовного виховання. Участь у гуртках екологічного спрямування сприяє формуванню в дітей ціннісного ставлення до природи, почуття відповідальності за довкілля, що є невід'ємною складовою духовності сучасної людини.

Упродовж тривалого часу в українській освіті спостерігалася тенденція до послаблення виховної функції школи та посилення функції навчальної. Виховання часто сприймалося як щось «додаткове», другорядне порівняно з навчанням. Війна різко оголила небезпеку такого підходу: виявилося, що знання без системи цінностей, без духовного стрижня є безпорадними перед загрозами.

Найважливішою стратегічною метою повоєнного розвитку освіти має стати **відновлення та посилення її виховної функції**. Це означає, що виховання має бути не додатком до навчання, а його органічною основою. Кожен предмет, кожен урок, кожна позаурочна подія мають нести виховний потенціал, формувати духовно-моральні якості особистості.

Стратегія формування духовності підростаючого покоління не може бути реалізована лише через окремі заходи чи навчальні предмети. Вона має стати **наскрізною лінією** всього освітнього процесу. Інтеграція духовної компоненти в освітні стандарти всіх рівнів – від дошкільної освіти до вищої – є необхідною умовою системної роботи.

Мова йде про включення до освітніх стандартів таких компетентностей, як «ціннісне ставлення до себе та інших», «соціальна та громадянська компетентність», «культурна обізнаність», які тісно пов›язані з духовним розвитком. При цьому, зміст освітніх предметів має наповнюватися духовно-моральним змістом. Наприклад, на уроках літератури – через аналіз творів, які піднімають вічні питання добра і зла, сенсу життя; на уроках історії – через приклади духовного подвигу; на уроках біології – через формування ціннісного ставлення до життя.

Учитель має стати ключовою фігурою в цьому процесі. Для цього він має бути носієм духовних цінностей, володіти сучасними методиками формування критичного мислення, навичками створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Необхідність відповідної підготовки майбутнього вчителя, здатного до формування підростаючого покоління як духовно зрілої особистості, є очевидною. А це вимагає перегляду змісту підготовки в педагогічних закладах вищої освіти, введення обов'язкових курсів з філософії, етики, культурології, психології та методики духовно-морального виховання.

Проблема формування духовності підростаючого покоління є актуальною для всіх країн світу, особливо в епоху глобалізації та цифровізації. Вивчення та творче використання міжнародного досвіду може значно підвищити ефективність української освітньої стратегії.

Найбільш цікавим є досвід країн, які зберегли потужні національні традиції духовно-морального виховання в умовах глобалізації: Японії, Сінгапуру, Ізраїлю, Польщі, Естонії. Варто вивчити також досвід

європейських країн щодо інтеграції духовно-моральної компоненти в освітні стандарти та розвитку наскрізних компетентностей.

У країнах Європи діють різні моделі викладання релігії та етики, які можуть бути адаптовані в Україні. Важливим є також досвід країн Східної Європи (Польщі, Литви), які пройшли через складний період посткомуністичної трансформації та знайшли власні шляхи відродження національних духовних традицій в освіті.

Основними напрямами адаптації європейського досвіду в Україні могли б стати:

- запозичення ефективних моделей виховання соціальної та громадянської відповідальності;
- впровадження програм розвитку емоційного інтелекту та медіа-грамотності (як складової духовної безпеки);
- розвиток волонтерського руху в школах (навчання через служіння) як форми виховання духовності.

Проте пряме копіювання неприпустиме. Україна має власні багаті традиції духовного виховання, які потрібно відродити та наповнити сучасним змістом. Йдеться про синтез кращого світового досвіду з національними культурно-історичними традиціями. Важливими напрямками залишаються подальша інтеграція у світовий освітній простір, міжнародна співпраця, яка у 2025 році стала одним із ключових напрямів роботи МОН України.

Висновки

У результаті проведеного дослідження зроблено наступні висновки:

1. **Духовність** є фундаментальною характеристикою особистості, що визначає її здатність до смислотворення, морального вчинку та самореалізації на основі вищих цінностей. В умовах війни духовне здоров'я підростаючого покоління зазнає серйозних випробувань, що виявляються у трансформації ціннісних орієнтацій (зростання значущості безпеки та матеріального добробуту при зниженні цінностей творчості та саморозвитку), поширенні психологічних проблем та вразливості до деструктивних зовнішніх впливів.
2. **Духовна безпека особистості** є найважливішою складовою національної безпеки держави. Системна робота із захисту та утвердження домінуючих цінностей українського суспільства, формування в учнів критичного мислення та «імунітету» до деструктивних впливів є критично необхідною в умовах гібридної війни. Надважливим механізмом гарантування духовної безпеки виступає шкільна освіта.

3. **Роль освіти** у формуванні духовності підростаючого покоління є визначальною і має бути визнана як найважливіша стратегія повоєнного розвитку України. Саме освіта покликана взяти на себе відповідальність за виховання нової генерації духовно зрілих, національно свідомих та соціально активних українців, здатних відбудувати країну та забезпечити її сталий розвиток.
4. **Основними напрямами реалізації цієї стратегії** визначено: відновлення та посилення виховної функції освіти як її органічної основи, затвердження на державному рівні оновленої Концепції духовно-патріотичного виховання; інтеграцію духовної компоненти в освітні стандарти всіх рівнів, гуманітаризація змісту освіти, підготовка педагогічних кадрів до роботи з травмованою особистістю та формування духовності учнів; відновлення та підтримка позашкільної освіти, яка створює сприятливі умови для вільного, добровільного духовного розвитку дітей; інтеграцію кращого міжнародного досвіду з національними культурними традиціями.

Перспективними напрямами подальших наукових розвідок є: розробка критеріальної бази та інструментарію для оцінювання сформованості духовності учнів різного віку; створення експериментальних моделей шкіл, які б забезпечували випереджувальне духовне становлення особистості; дослідження механізмів впливу цифрового середовища на духовний розвиток дітей і молоді. Формування духовно зрілого покоління українців є не просто гуманітарним завданням, а стратегічним імперативом, що визначає саму можливість успішної повоєнної розбудови держави.

Список використаних джерел

Антонюк, О., Васькіна, Н., Остапюк, Г., Юра, І. (2024). Духовно-моральне виховання учнівської молоді як умова сталого розвитку особистості. Нова педагогічна думка. № 1. С. 37–44.

Бойчук, Ю.Д., Науменко, Н.В. (2026). Моральні імперативи Григорія Сковороди як духовний компас української нації. Філософсько-психологічні аспекти духовності в абілітації українського суспільства : зб. тез XI Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 17 квітня 2026 р.). Львів: ЛНУ ім. Івана Франка. С. 23–27.

Борисов, Р., Константінова, А., Халімоненко, Н., Антипович, О. (2026). Вплив війни на молодь в Україні: загальнонаціональне дослідження. Аналітичний звіт за 2025. Київ : ПРООН. 108 с.

Боришевський, М.Й. (2013). Виховання духовності особистості : навч.-метод. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 104 с.

Васянович, Г.П. (2011). Педагогіка духовності особистості : навч. посіб. Львів : Норма. 256 с.

Володарська, Н.Д. (2025). Духовний складник відновлення внутрішніх ресурсів особистості в умовах війни. Психологія особистості. Вип. 76. С. 181–187.

Корецька, А.І. (2009). Соціально-освітні чинники духовності : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 234 с.

Плівачук, К.В. (2016). Духовно-моральне виховання учнівської молоді як умова ціннісного становлення особистості // Народна освіта. Вип. 1. С. 37–44.

Подкопаєва, Ю.В. Вплив сім'ї та сімейних цінностей на формування духовності особистості дитини // Проблеми сучасної психології. 2010. Вип. 9. С. 322–331.

Пометун, О.І. (2024). Формування духовної безпеки особистості учнів у навчанні // Актуальні проблеми сучасної освіти. С. 62–64.

Стасевська, О.А. (2014). Система цінностей як основа буття сучасного українського суспільства. Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Філософія. № 1. С. 62–76.

Шулигіна, Р.А. (2024). Психологопедагогічні аспекти духовно-морального становлення зростаючої особистості в умовах динамічних суспільних трансформацій. Освітньо-науковий простір. Вип. 7. Т. 2. С. 137–147.

Svitlana SYSOIEVA
ORCID: 0000-0003-2499-732X

Nataliia KHARCHENKO
ORCID: 0000-0002-4171-593x

GEOSPATIAL AND EDUCATIONAL DIMENSIONS OF UKRAINE'S BORDERLANDS

GEOPRZESTRZENNY I EDUKACYJNY WYMIAR POGRANICZA UKRAINY

Abstract: The article examines the geospatial dimension and educational indicators of the borderlands as a space for the education and upbringing of children and youth. It considers the educational potential of Ukraine's borderlands as a set of human, institutional, and territorial resources of strategic importance for ensuring the resilience, recovery, and development of the state. The article analyses approaches to understanding the phenomenon of the borderlands in Ukrainian and international scholarly discourse; provides a systemic analysis of the educational profiles of territorial communities in Ukraine's borderlands that share a state border with other countries; and summarizes data on the network of general secondary education institutions, the number of students, and demographic characteristics. The quantitative and qualitative parameters of the functioning of the network of general secondary education institutions in Ukraine's borderlands are identified, with particular attention to the regional differentiation of educational infrastructure and its dependence on spatial, demographic and socio-economic factors.

Special attention is given to the analysis of security risk levels in the education system of territorial communities located in the borderlands. It is substantiated that education and upbringing in borderland conditions require consideration of geospatial specificity, the security context and the particular features of educational infrastructure.

Keywords: borderlands, statistical analysis, education, geospatial dimension, educational infrastructure, territorial communities, general secondary education institutions.

Streszczenie: W artykule omówiono geoprzestrzenny wymiar oraz wskaźniki edukacyjne pogranicza jako przestrzeni wychowania dzieci i młodzieży na pograniczu Ukrainy. Potencjał edukacyjny pogranicza Ukrainy rozpatrywany jest jako zespół zasobów ludzkich, instytucjonalnych i terytorialnych, mających strategiczne znaczenie dla zapewnienia odporności, odbudowy i rozwoju państwa. Przeanalizowano podejścia do rozumienia fenomenu pogranicza w krajowym i zagranicznym dyskursie naukowym. Dokonano systemowej analizy profili edukacyjnych wspólnot terytorialnych pogranicza Ukrainy, graniczących z innymi państwami, na podstawie uogólnienia danych dotyczących sieci placówek ogólnego szkolnictwa średniego, liczby uczniów oraz charakterystyk demograficznych. Określono ilościowe i jakościowe parametry funkcjonowania sieci edukacyjnej placówek ogólnego szkolnictwa średniego na pograniczu Ukrainy, w szczególności regionalne zróżnicowanie infrastruktury edukacyjnej oraz jej zależność od czynników przestrzennych, demograficznych i społeczno-ekonomicznych.

Szczególną uwagę poświęcono analizie poziomów ryzyka związanego z bezpieczeństwem w systemie edukacji wspólnot terytorialnych pogranicza oraz wykazano znaczną zmienność warunków funkcjonowania placówek edukacyjnych na pograniczu Ukrainy. Uzasadniono, że wychowanie w warunkach pogranicza wymaga uwzględnienia specyfiki geoprzestrzennej, kontekstu bezpieczeństwa oraz cech infrastruktury edukacyjnej.

Słowa kluczowe: pogranicze, analiza statystyczna, edukacja, wymiar geoprzestrzenny, infrastruktura edukacyjna, wspólnoty terytorialne, placówki ogólnego szkolnictwa średniego.

Introduction

Ukraine is undergoing profound social transformations caused by the challenges of the the Russian Federation full-scale war against Ukraine, the introduction of martial law, the combination of overt and latent threats, and intensive information and propaganda influence on the population, particularly on children and youth. Special attention should be paid to the borderland regions of Ukraine, which emerge as territories of heightened social vulnerability and security tension and, at the same time, as spaces of cultural interaction and intercultural intersection of various historical, linguistic, value-based and socio-political influences.

The specificity of the borderlands lies in the fact that they form a distinctive environment for the socialization of children and youth. As a socio-cultural phenomenon, the borderlands are characterized by ethnocultural diversity, multilingualism, and value heterogeneity, which directly affects processes of self-determination and the formation of Ukrainian national and civic identity among the younger generation.

These processes become significantly more complex under martial law, influenced by both external and internal destabilizing factors, including information disorientation, the manipulation of meanings, the substitution of

concepts, the politicization of the educational space, and the weakening of value orientations.

In this regard, the education and upbringing of children and youth in the borderlands of Ukraine – in particular, the formation of Ukrainian national and civic identity, a system of values, life-purpose orientations, behavioural patterns, and life strategies – requires thorough scholarly reflection, taking into account the geospatial specificity and the particular features of the educational infrastructure of these territories.

The aim of the article is to conduct a statistical analysis of the geospatial and educational dimensions of Ukraine's borderlands in order to further examine the specific features of the functioning of the network of general secondary education institutions in borderland areas.

Research methodology

The study employed a set of research methods: theoretical analysis of scholarly sources to clarify the essence of the key concepts; geospatial and statistical analysis to identify territorial communities located along the state border and to characterize their educational infrastructure; examination of official statistical data; and methods of grouping, generalization, and interpretation to identify the specific features of the functioning of general secondary education institutions in the borderland conditions of Ukraine.

Borderlands of Ukraine – theoretical and methodological contexts

In Ukrainian scholarly discourse, the issue of the borderlands is gradually becoming established as an independent area of interdisciplinary analysis, combining socio-cultural, economic, historical, pedagogical and other dimensions.

An important place in the study of the borderlands is occupied by works devoted to territorial belonging and identity crises. First and foremost, these include the studies of Yaroslava Vermenych, in which the Ukrainian borderlands are conceptualized as a historically formed social space influenced by geopolitical factors, regional specificities, and processes of collective self-determination. The author argues that borderland identity is not fixed but is shaped by historical origins, external influences and contemporary crisis processes (Vermenych, 2022, pp. 178–179; Vermenych, 2019, pp. 11–12, 15–17, 36–37).

Studies by Hennadii Korzhov and Olena Kryvytska are also significant for understanding the status of the borderlands. In these works, the borderlands are viewed as a dynamic, multi-level space of interaction among political, cultural and social systems. The borderlands emerge as an environment in which, under the

influence of globalization processes, issues of individual and collective identity become particularly acute. This provides grounds for interpreting the borderlands through the lens of territorial identity, which reflects a person's connection with space, the specific features of their self-determination and the nature of socio-cultural interaction in border regions (Korzhov, 2010, pp. 108–111; Kryvytska, 2016, pp. 83–86).

A further substantive dimension is added to the understanding of the borderlands by the sociolinguistic approach represented in the work of Helena Krasowska, Oleksii Sukhomlynov, and Petro Syheda. The analysis of linguistic and communicative processes in the borderlands makes it possible to gain a deeper understanding of how languages, cultural codes, and symbolic systems coexist in the borderland environment and, consequently, how everyday experiences of intercultural communication are formed (Krasowska, Sukhomlynov, & Syheda, 2020, pp. 50–55).

An important role in the conceptualization of this area within pedagogy is played by the works of Svitlana Sysoieva, Renate Vainola, and Mykola Mykhailichenko, which outline the scholarly thesaurus for the study of educational and upbringing-related issues in the borderlands of Ukraine (Sysoieva, Vainola, & Mykhailichenko, 2024). The borderlands are considered not only as territories adjacent to the state border but also as a distinctive space of socio-cultural experience in which different value orientations and models of identification of the growing personality interact (Sysoieva, 2024, pp. 88–89).

A separate strand is represented by the studies of Liudmyla Butenko and Olha Prosina, in which the borderlands are analysed as an environment for personality formation under conditions of cultural heterogeneity, social tension, and security challenges. The borderlands are considered not only as a zone of contact but also as a space of increased risks, destructive informational influences, and transformations in value orientations (Butenko, 2017, pp. 116–119; Prosina, 2016, pp. 152–154).

In international research, the borderlands are viewed as a complex socio-cultural phenomenon that combines spatial, identity-related, and educational dimensions. In particular, the Italian scholar Raffaella Del Sarto conceptualizes the borderlands as a specific political and social space of interaction where different regimes of power, identities, and cultural influences intersect (Del Sarto, 2021, pp. 2–4).

The issue of the borderlands occupies an important place in the scholarly work of Polish researchers and is examined through the prism of intercultural education, multiculturalism, local practices of coexistence, and identity formation under conditions of cultural interaction. Andrzej Sadowski considers the borderlands as an analytical category that reflects the specificity of intercivilizational and

intercultural contacts, as well as processes of identity formation in the context of cultural interaction (Sadowski, 2009, pp. 89–91).

The issue of the identity of the population of border regions and its regional manifestations is explored in the work of Dariusz Wojakowski. The author summarizes various understandings of the borderlands, addresses the issue of multiculturalism, and analyses the borderlands as a space of everyday interaction among cultures and social groups (Wojakowski, 2022, pp. 23–24, 35–37).

In the humanities discourse, special attention is paid to the phenomenon of the "person of the borderlands" and to the educational challenges of a multicultural environment. In particular, Polish researchers Anna Młynarczuk-Sokołowska and Agnieszka Sołbut note that the borderlands are a place with considerable potential from both an individual and a group perspective. A person living at the intersection of cultures is capable of constructing their identity on the basis of belonging to two or more national, ethnic, religious, or confessional groups (Młynarczuk-Sokołowska & Sołbut, 2019, p. 321).

Jolanta Miluska elevates the status of the concept of the "person of the borderlands," emphasizing its psychological and social characteristics. The author argues that resolving the question of the existence of the person of the borderlands as an individual endowed with traits different from those of people belonging to groups from the central regions of the country brings us closer to understanding what the borderlands essentially are and what influence they exert on the formation of people's traits and lives – people whose characteristics differ from those of people in other regions (Sysoieva, 2024, p. 92, citing Miluska, 2019, p. 349).

As Svitlana Sysoieva notes, the scholarly works of the Polish researcher Jerzy Nikitorowicz are conceptually significant for the study of the borderlands. These works substantiate an ethnopedagogical approach to understanding identity as a dynamic process formed under conditions of multiculturalism and continuous intercultural interaction (Nikitorowicz, 2017; Sysoieva, 2024, p. 92).

Thus, the analysis of scholarly sources shows that, in international scholarly discourse, the issue of the borderlands is represented quite extensively and is considered as an interdisciplinary field of research related to questions of cultural, national, and civic identity, interethnic interaction, the socialization of children and youth, the functioning of a multicultural environment, and related issues.

At the same time, this topic remains insufficiently developed in Ukrainian pedagogical science: to date, the borderlands as an independent educational and upbringing phenomenon have been addressed only in isolated studies. Unfortunately, there is a lack of statistical data that would support the study of Ukraine's borderlands as a specific sociocultural and educational space that significantly affects the functioning of general secondary education institutions.

Characterization of the basic concepts of the study

The concepts of "borderlands" and "border areas" are often used interchangeably, although their meanings are not identical. "Border areas" are predominantly political and geographical in nature and usually refer to a relatively narrow strip of territory, approximately 5–100 km wide, on both sides of a state border. By contrast, "borderlands" is primarily a historical and cultural concept: it encompasses regions of varying scale which, due to their proximity to a border, become spaces where political, cultural, religious, and other influences, as well as interethnic interactions, intersect (Vermenych, 2021, p. 59).

Therefore, the borderlands should be understood as a space affected by the social, cultural, economic, and educational influences of neighbouring countries. They include the zone of everyday interaction among the population, migration flows, cultural contacts, and cross-border communication, which may extend dozens of kilometres into the territory. As a result, each such region, to one degree or another, forms and expresses its own identity, distinct from the identities that "intersect" within the framework of border contact (Vermenych, 2021, pp. 67–68).

Thus, under conditions of multiculturalism, interethnic contacts, and a heterogeneous socio-economic space, pupils and young people in the border regions of Ukraine develop life orientations under the influence of traditional national values and other aspects of globalized society. These orientations are often contradictory, multicomponent, and dynamic, reflecting the nature of the environment in which the personality develops.

Education is the most widespread social institution, encompassing all segments of the population from preschool to adulthood, and is of decisive importance for the formation of every individual, particularly children and youth who, while living in borderland territories, experience the ideological, socio-cultural, and educational influence of both neighbouring countries. For this reason, the identity of children and youth in such territories is formed as multidimensional. In this regard, the issue of educating a Ukraine-oriented young person and forming their awareness of themselves as citizens of Ukraine becomes especially relevant. This requires the study of educational and upbringing-related problems of Ukraine's borderlands, since such research remains limited at present (Sysoieva, 2024, p. 89).

For a correct analysis of the educational challenges of the borderlands, it is important to define a unit of study that makes it possible to identify not only general regional trends but also the specific local conditions under which general secondary education institutions function in the borderlands. Since the security, socio-cultural, demographic, and infrastructural challenges of the borderlands manifest themselves primarily at the local level, in the course of the study we

concluded that it was necessary to analyse territorial communities located directly along the state border, both land and maritime.

Territorial communities were selected as the main unit of analysis because it is at the community level that key administrative powers, resources, and responsibility for safety and for organizing the educational process in general secondary education institutions in the borderlands are concentrated. Analysis at the oblast level is overly aggregated, as it obscures local specificity and substantial differences within the borderlands, whereas risks, access to services, migration processes, infrastructural losses, and the socio-cultural context of the borderlands are local in nature and vary even within a single oblast[1].

It should be emphasized that the data presented are characteristic of communities located within only 10–15 km of the state border. Such communities serve as specific markers of the educational and socio-economic processes characteristic of the entire borderland region and reflect the highest concentration of influences caused by proximity to the border with another state[2].

Under martial law, territorial communities located in the borderlands emerge as zones of first response and are the most sensitive to internal and external challenges. At this level, the security, cultural, economic, and social factors inherent in the borderlands overlap with wartime risks, forming a specific set of conditions for the functioning of social institutions, including the education system.

It is evident that if the analysis were extended to 50–100 km inland, the quantitative indicators – population size, number of pupils, and number of educational institutions – would increase many times over. However, the nature of causal relationships and the typology of challenges – staffing, infrastructural, socio-cultural, and security-related – would generally remain the same, changing primarily in terms of intensity. This concerns the scale and configuration of the educational network, resource capacity, level of urbanization, intensity of cross-border contacts, and degree of manifestation of security risks. Thus, the results of the analysis of border territorial communities may be extrapolated to other

---

[1] Territorial communities in temporarily occupied oblasts are included in the calculations, with the exception of the Autonomous Republic of Crimea. First, these are territories of Ukraine where an extensive educational network functioned before 2014 and therefore should be taken into account in the nationwide dimension. Second, the inclusion of these oblasts in the statistical analysis, where data are available, makes it possible to present a more complete picture of the borderlands and to highlight the scale of losses and challenges caused by the war. This is important for strategic planning of the recovery and development of the education sector after de-occupation.

[2] A territorial community is a community of residents united by permanent residence within the boundaries of a village, settlement, or city that constitutes an independent administrative-territorial unit, or a voluntary association of residents of several villages with a single administrative centre.

borderland territories as an analytical basis for identifying patterns, with due adjustment for the local context, including the type of community, distance from the border, demographic structure, and related factors.

Geospatial dimension of the borderlands

Ukraine borders seven states: the Republic of Poland (Volyn, Lviv, and Zakarpattia oblasts), Slovakia (Zakarpattia oblast), Hungary (Zakarpattia oblast), Romania (Zakarpattia, Ivano-Frankivsk, Chernivtsi, and Odesa oblasts), Moldova (Chernivtsi, Vinnytsia, and Odesa oblasts), the Republic of Belarus (Volyn, Rivne, Zhytomyr, Kyiv, and Chernihiv oblasts), and the Russian Federation (Chernihiv, Sumy, Kharkiv, Luhansk, and Donetsk oblasts). In addition, Donetsk, Zaporizhzhia, Odesa, Mykolaiv, and Kherson oblasts have maritime borders along the Black Sea and the Sea of Azov. The total length of Ukraine's border is 6,992.982 km. The land section of the border accounts for 5,637.982 km, while the length of the maritime section is 1,355 km.

According to the data of the Decentralization information portal (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2020; Detsentralizatsiia v Ukraini, n.d.), on 12 June 2020, 1,469 territorial communities were established in Ukraine, including 31 territorial communities located in temporarily occupied territories of Donetsk and Luhansk oblasts. Of these, only 199 territorial communities in 18 oblasts of Ukraine are located in the borderlands: 154 communities have a land border, and 45 communities are situated along the maritime border. These include Vinnytsia oblast – 4 communities; Volyn oblast – 11 communities; Donetsk oblast – 8 communities; Zhytomyr oblast – 4 communities; Zakarpattia oblast – 23 communities; Zaporizhzhia oblast – 7 communities; Ivano-Frankivsk oblast – 2 communities; Kyiv oblast – 2 communities; Luhansk oblast – 13 communities; Lviv oblast – 12 communities; Mykolaiv oblast – 8 communities; Odesa oblast – 39 communities; Rivne oblast – 6 communities; Sumy oblast – 15 communities; Kharkiv oblast – 6 communities; Kherson oblast – 12 communities; Chernivtsi oblast – 17 communities; and Chernihiv oblast – 10 communities.

The largest number of territorial communities in the borderlands is found in Odesa oblast, with 39 communities, and Zakarpattia oblast, with 23 communities. Relatively high figures are also recorded in Chernivtsi oblast – 17 communities, Sumy oblast – 15 communities, Lviv oblast – 12 communities, Kherson oblast – 12 communities, and Volyn oblast – 11 communities. A number of oblasts have between 6 and 10 such communities: Chernihiv oblast – 10 communities, Mykolaiv oblast – 8 communities, Zaporizhzhia oblast – 7 communities, Rivne oblast – 6 communities, and Kharkiv oblast – 6 communities.

In a number of regions, only 2–4 communities were identified (Ivano-Frankivsk, Kyiv, Vinnytsia, and Zhytomyr oblasts), which is explained by the specific characteristics of the border and the shorter extent of their borderland territories. A particular situation is observed in Donetsk oblast (8 communities) and Luhansk oblast (13 communities), where the data are partially unavailable or significantly limited due to temporary occupation. The total number of settlements within territorial communities located in the borderlands is 4 338.

The data are presented in Figure 1.

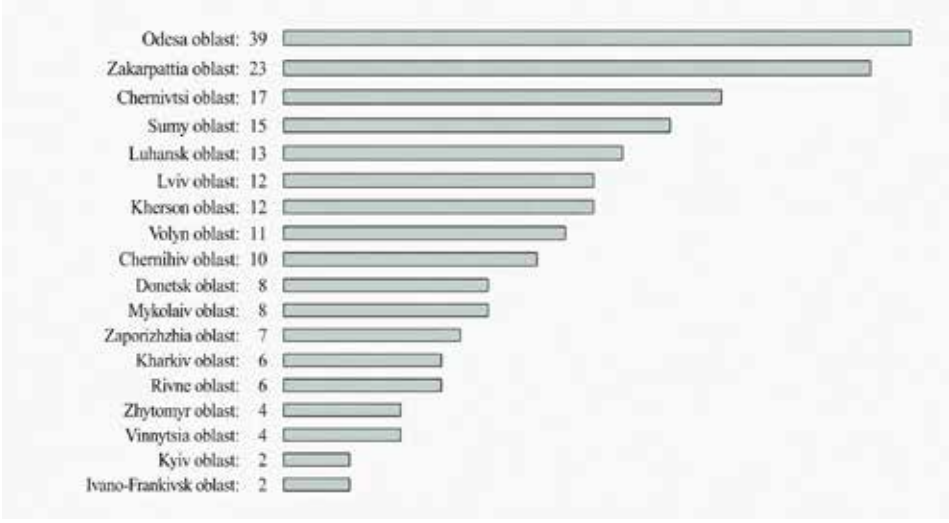


Fig. 1. Ranking of oblasts by the number of territorial communities located in the borderlands (units)

Source: own research.

The demographic profile highlights pronounced regional heterogeneity: the total population of the identified communities is 5,776,810 people, with the largest population concentrations found in Odesa oblast (1,821,068 people) and in a number of southern and eastern border regions – Donetsk oblast (586,571 people), Mykolaiv oblast (536,592 people), Luhansk oblast (501,071 people) – as well as in Zakarpattia oblast (471,450 people). In these regions, the borderland territories combine large urban communities and densely populated areas, forming significant human potential.

The group with a moderate population size includes the communities of Lviv oblast (304,025 people), Chernivtsi oblast (232,162 people), Kherson oblast (226,067 people), Sumy oblast (173,532 people), Zaporizhzhia oblast (171,030 people), Volyn oblast (169,981 people), Chernihiv oblast (148,681 people), and

Kharkiv oblast (139,698 people). Their specificity lies in the combination of large administrative centres and medium-sized communities, which ensures a relatively balanced demographic composition.

The lowest figures are recorded in the communities of Zhytomyr oblast (92,111 people), Vinnytsia oblast (92,708 people), Rivne oblast (65,316 people), Kyiv oblast (34,189 people) and Ivano-Frankivsk oblast (10,554 people). This reflects the particular features of the territorial structure, administrative division, and length of the state border in these oblasts.

Thus, the borderlands of Ukraine, understood as a set of territorial communities, constitute a structurally and demographically heterogeneous space. The number of communities and the concentration of population differ significantly across oblasts, which is determined by the length and type of border – land or maritime – the configuration of the administrative-territorial structure, and the presence of large urban centres within borderland territorial communities[3].

The educational dimension of the borderlands

In the borderland regions of Ukraine, there are 1,653 general secondary education institutions attended by 885,986 students (according to the data of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 2025) (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2024).

The most extensive networks of general secondary education institutions in the borderlands are found in the territorial communities of Odesa oblast (414), Lviv oblast (221), Zakarpattia oblast (201), Volyn oblast (137), Chernivtsi oblast (130), and Mykolaiv oblast (100). A considerable number of general secondary education institutions is also recorded in the territorial communities located in the borderlands of Chernihiv oblast (76), Sumy oblast (69), Zhytomyr oblast (66), and Rivne oblast (50). At the same time, the number of general secondary education institutions in itself cannot be regarded as a direct indicator of a high level of educational development within a community.

The number of such institutions in borderland communities depends directly on demographic and spatial factors, including population size, population density, the extent of the territory, and the specific features of the administrative-territorial structure. Thus, oblasts with a larger number of communities and extensive borderlands (such as Odesa, Lviv, and Zakarpattia oblasts) have more developed educational networks, whereas in regions with smaller territories or lower population numbers, the number of educational institutions is correspondingly

[3] Parts of the territories of certain communities are temporarily occupied and/or located in areas of active hostilities. In this regard, the population figures presented are variable and depend on the security situation, internal migration and updates to administrative-territorial data.

lower. Socio-economic characteristics of the regions, migration processes, and security challenges also play an important role, which is particularly evident in the eastern part of the country, where the functioning of educational institutions is severely complicated and, in some cases, impossible.

The data are presented in Figure 2.

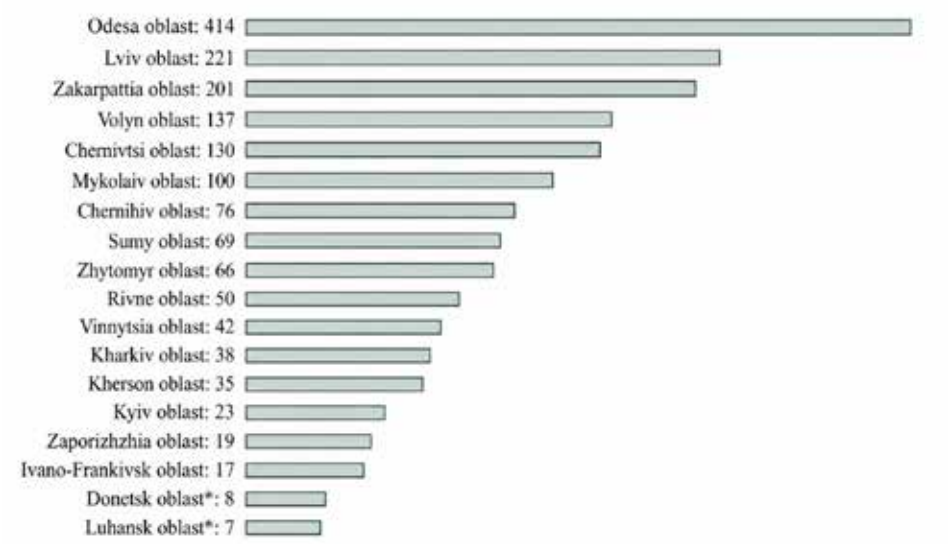


Fig. 2. Ranking of oblasts by the number of general secondary education institutions in territorial communities located in the borderlands (units)

Source: own research

**based on available data; some data are partially unavailable*

According to the available statistical data on the number of students in borderland communities bordering other states, there is pronounced regional differentiation[4].

The largest student population is recorded in the borderland communities of Odesa oblast, with 174,535 students, which is explained by the number of these communities and the considerable length of the border. Significant figures are also observed in the borderland communities of Zakarpattia oblast (56,099 students), Mykolaiv oblast (42,374 students), and Lviv oblast (32,084 students), that is,

[4] Parts of the territories of certain border communities are temporarily occupied and/or located in areas of active hostilities. In this regard, the figures presented for the number of general secondary education institutions and the number of students are variable and may fluctuate depending on the security situation, population displacement and the operating modes of institutions, including suspension, relocation, or resumption of their activities.

in regions where demographic capacity, the presence of large settlements, and relatively stable educational infrastructure are combined.

Slightly lower, yet still substantial, figures are characteristic of the borderland communities of Chernivtsi oblast (26,211 students) and Volyn oblast (24,444 students), which indicates the stability of the educational potential of these regions.

Medium-level figures in terms of student numbers are recorded in the borderland communities of Rivne oblast (12,987 students), Chernihiv oblast (10,604 students), and Zhytomyr oblast (10,159 students). The group with lower figures includes the borderland communities of Zaporizhzhia oblast (9,944 students), Sumy oblast (9,779 students), Kharkiv oblast (7,954 students), Vinnytsia oblast (7,826 students) and Kherson oblast (7,488 students), which points to preserved educational potential and sufficient institutional coverage in border communities.

By contrast, the groups with lower and the lowest values – Kyiv oblast (3,133 students), Ivano-Frankivsk oblast (1,376 students), and Luhansk oblast (1,285 students) – reflect different configurations of the borderlands: a shorter section of the border, a smaller number of border communities, and/or additional limiting factors, especially the security and migration consequences of the war in the eastern regions.

The quantitative analysis demonstrates that the socio-economic, educational, and upbringing-related aspects of life in Ukraine's borderland territories are of considerable importance for the country as a whole.

The data presented are summarized in Table 1.

The presence of more than 885,000 children and school-age youth in borderland communities indicates the significance of these territories for the organization of Ukraine's educational space. A substantial student population and an extensive network of institutions are concentrated here, requiring proper attention from the state and local self-government bodies. The borderland regions possess considerable educational, socio-cultural, and upbringing potential, while also facing specific challenges related to demographic, cultural, and security conditions.

For educational institutions in the borderland regions, the issue of security becomes particularly important under martial law, as they operate in an environment of heightened risks associated with martial law, border location, and potential threats and challenges from neighbouring states. Therefore, the security of territorial communities in the borderlands is a basic condition for their sustainable functioning, including the functioning of the education system.

Table 1. Summary data on the number of territorial communities, settlements, population, general secondary education institutions, and students in the borderlands of Ukraine

Oblast	No. of TCs	No. of settlements	Population	No. of GSEIs	No. of students
Vinnytsia oblast	4	92	92,708	42	7,826
Volyn oblast	11	262	169,981	137	24,444
Donetsk oblast*	8	224	586,571	8	4,711
Zhytomyr oblast	4	248	92,111	66	10,159
Zakarpattia oblast	23	190	471,450	201	56,099
Zaporizhzhia oblast	7	76	171,030	19	9,944
Ivano-Frankivsk oblast	2	23	10,554	17	1,376
Kyiv oblast	2	111	34,189	23	3,133
Luhansk oblast*	13	381	501,071	7	1,285
Lviv oblast	12	472	304,025	221	32,084
Mykolaiv oblast	8	89	536,592	100	42,374
Odesa oblast	39	470	1,821,068	414	174,535
Rivne oblast	6	84	65,316	50	12,987
Sumy oblast	15	409	173,532	69	9,779
Kharkiv oblast	6	288	139,698	38	7,954
Kherson oblast	12	249	226,067	35	7,488
Chernivtsi oblast	17	154	232,162	130	26,211
Chernihiv oblast	10	516	148,681	76	10,604
Total	*199*	*4,338*	*5,776,810*	*1,653*	*885,986*

Note. TC – territorial community; GSEI – general secondary education institution.

Source: own research

** based on available data; some data are partially unavailable*

According to Resolution No. 866 of the Cabinet of Ministers of Ukraine, On Approval of the Methodology for Assessing Security Risks in the Education System Related to the Armed Aggression of the Russian Federation against Ukraine (as amended on 4 June 2025), a list of territorial communities that may be affected or have already been affected by the consequences of hostilities has been defined, together with their ranking according to the level of such risk (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2024).

The Methodology provides for five levels of security risk in the education system:

- insurmountable – temporarily occupied territories and communities where active hostilities are ongoing;

- very high – the possibility of the outbreak of hostilities. In these communities, educational institutions are located within 45 km of the line of active hostilities, as well as within 45 km, 30 km, or 15 km of the borders with the Russian Federation, the Republic of Belarus and the Republic of Moldova within the Transnistrian region, respectively;
- high – this level includes communities whose educational institutions are located outside the risk zone of artillery shelling, at a distance of up to 60 km from the line of active hostilities or from territories where the risk of the outbreak of hostilities remains. At the same time, there remains a high risk of attacks by other means of destruction, such as air strikes. In addition, this risk level may include territories located near infrastructure facilities. Another criterion is the location of educational institutions in the community within 135 km, 60 km, or 30 km of the borders with the Russian Federation, the Republic of Belarus and the Republic of Moldova within the Transnistrian region, respectively;
- moderate – assigned to communities whose institutions are located within 90 km of active or potential hostilities, as well as within 270 km, 90 km and 45 km of the borders with the Russian Federation, the Republic of Belarus and the Republic of Moldova within the Transnistrian region, respectively;
- satisfactory – a level of risk under which educational institutions may establish a relatively safe and full-fledged face-to-face learning format.

An analysis of the distribution of security risk levels in the education system as of June 2025 among 199 territorial communities in the borderlands demonstrates a high degree of polarization: insurmountable level – 49 communities; very high – 58; high – 21; moderate – 19; satisfactory – 52.

It should be noted that different levels of risk – from satisfactory to very high – may be recorded within a single oblast. Thus, in Vinnytsia oblast, 2 communities have a satisfactory risk level, while 2 have a very high level. In Volyn oblast, 1 community has a satisfactory level, 2 have a moderate level, 2 have a high level and 6 have a very high level.

The data indicate substantial unevenness in the security environment of the education system in the territorial communities of the borderlands. This concerns not only differences between oblasts but also significant intra-oblast differentiation, where communities with satisfactory, moderate, high, or very high levels of risk may function simultaneously within one region.

Such a distribution of security risks directly affects the conditions for organizing the educational process and requires the strengthening of protective infrastructure, readiness for distance and blended learning formats, appropriate teacher training and other relevant measures.

Conclusions

Thus, the issues of the borderlands under martial law and in the context of post--war recovery are significant from the perspective of Ukraine's national security.

The statistical analysis conducted in the article represents the most pronounced segment of the borderlands: communities directly adjacent to the state border. At the same time, if the scope of the analysis were expanded to 50–100 km inland into the territory of Ukraine, the quantitative scale of the relevant indicators would increase substantially. The analysis was carried out to emphasize that even in immediate proximity to the border, there is considerable human capital that is of strategic importance for the country's recovery, development, and resilience.

The data presented in the article highlight the need for further research into the specific features of the functioning of general secondary education institutions and for the development of a Concept of Education in the Borderlands of Ukraine as an integrated scientific and practical framework for shaping state and regional policy in the field of education in borderland areas.

The identified structural, demographic, sociocultural, and security-related heterogeneity of borderland territorial communities indicates that educational work in these regions cannot be implemented through unified approaches without taking into account geospatial specificity, the nature of cross-border influences, the level of security risks, and the condition of educational infrastructure.

Under these conditions, there is a need for further conceptual definition of the aim, principles, content priorities, and mechanisms of educating children and youth in the borderlands, taking into account the specific features of the functioning of general secondary education institutions in these regions.

References

Butenko, L. (2017). Osobystist u sotsiokulturnomu pohranychchi Skhodu Ukrainy v umovakh informatsiinoi ta viiskovoi ahresii: Pedahohichni aspekty doslidzhennia [Personality in the sociocultural borderland of Eastern Ukraine under conditions of informational and military aggression: Pedagogical aspects of research]. W: V. S. Kurylo, S. V. Savchenko, & O. L. Karaman (red.), *Hibrydna viina na Skhodi Ukrainy v mizhdystsyplinarnomu vymiri: Vytoky, realii, perspektyvy reintehratsii* [Hybrid war in Eastern Ukraine in an interdisciplinary dimension: Origins, realities, prospects for reintegration] (s. 114–121). Starobilsk: LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pobrane z: http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2453/Bootenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed: 21.05.2026).

Del Sarto, R. (2021). *Borderlands: Europe and the Mediterranean Middle East*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198833550.001.0001

Detsentralizatsiia v Ukraini. (b.d.). Terytorialni hromady [Territorial communities]. *Detsentralizatsiia v Ukraini* [Decentralization in Ukraine]. Pobrane z: https://decentralization.ua/newgromada (accessed: 15.04.2026).

Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020). Pro vyznachennia administratyvnykh tsentriv ta zatverdzhennia terytorii terytorialnykh hromad Zakarpatskoi oblasti: Rozporiadzhennia vid 12 chervnia 2020 r. № 712-r [On determining administrative centers and approving the territories of territorial communities of Zakarpattia oblast: Order of June 12, 2020, No. 712-r]. *Uriadovyi portal* [Government Portal]. Pobrane z: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-viznachennya-administrativnih-centriv-ta-zatverdzhennya-teritorij-teritorialnih-gromad-zakarpatskoyi-oblasti-i120620-712 (accessed: 15.04.2026).

Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). Pro zatverdzhennia Metodyky otsinky ryzykiv bezpeky v systemi osvity, poviazanykh iz zbroinoiu ahresiieiu Rosiiskoi Federatsii proty Ukrainy: Postanova vid 02 serpnia 2024 r. № 866 [On approval of the Methodology for assessing security risks in the education system related to the armed aggression of the Russian Federation against Ukraine: Resolution of August 2, 2024, No. 866]. *Zakonodavstvo Ukrainy* [Legislation of Ukraine]. Pobrane z: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/866-2024-%D0%BF#Text (accessed: 07.04.2026).

Korzhov, H. (2010). Terytorialni identychnosti: Kontseptualni interpretatsii v suchasnii zarubizhnii sotsiolohichnii dumtsi [Territorial identities: Conceptual interpretations in contemporary foreign sociological thought]. *Sotsiolohiia: Teoriia, metody, marketynh* [Sociology: Theory, Methods, Marketing], *1*, 107-124. Pobrane z: http://stmm.in.ua/archive/ukr/2010-1/9.pdf (accessed: 15.04.2026).

Krasowska, H., Sukhomlynov, O., & Syheda, P. (2020). *Sotsiolinhvistychnyi kompendium* [Sociolinguistic compendium]. Kyiv: Talkom.

Kryvytska, O. (2016). Doslidzhennia pohranychchia u konteksti paradyhmy prostoru [The study of borderland in the context of the spatial paradigm]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy* [Scientific Notes of the I. F. Kuras Institute of Political and Ethnic Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine], *2*(82), 77–90.

Miluska, J. (2019). Czy istnieje „człowiek pogranicza"? [Does the "borderland person" exist?]. W: M. Sobecki, D. Misiejuk, J. Muszyńska, & T. Bajkowski (red.), *Człowiek pogranicza: Wyzwania humanistycznej edukacji* [The borderland person: Challenges of humanistic education]. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024, 29 sierpnia). Publichni dashbordy ta informatsiini dovidky MON: Instrumenty dlia analizu osvitnoi systemy [Public dashboards and information reports of the Ministry of Education and Science: Tools for analyzing the education system]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* [Ministry of Education and Science of Ukraine]. Pobrane z: https://mon.gov.ua/news/publichni-dashbordy-ta-informatsiini-dovidky-mon-instrumenty-dlia-analizu-osvitnoi-systemy (accessed: 15.04.2026).

Młynarczuk-Sokołowska, A., & Sołbut, A. (2019). Człowiek pogranicza – wyzwania humanistycznej edukacji [The borderland person: Challenges of humanistic education]. *Edukacja Międzykulturowa*, *2*(11), 321–329. https://doi.org/10.15804/em.2019.02.23

Nikitorowicz, J. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości* [Ethnopedagogy in the context of multiculturalism and continuously developing identity]. Kraków: Impuls.

Prosina, O. (2016). Spetsyfika patriotychnoho vykhovannia uchniv v umovakh skhidnoho pohranychchia Ukrainy [Specifics of patriotic education of students in the conditions of the eastern borderland of Ukraine]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* [Theoretical and Methodological Problems of Education of Children and Student Youth], *20*(2), 151–163.

Sadowski, A. (2009). The borderland of civilizations as a research category in the sociology of borderland. *Creativity Studies*, *2*, 82–92. https://doi.org/10.3846/2029-0187.2009.1.82-92

Sysoieva, S. (2024). Pedahohika pohranychchia v naukovo-osvitnomu dyskursi Respubliky Polshcha [Pedagogy of borderland in the scientific and educational discourse of the Republic of Poland]. *Neperervna profesiina osvita: Teoriia i praktyka* [Continuing Professional Education: Theory and Practice], *1*, 88–98. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2024.1.7

Sysoieva, S., Vainola, R., & Mykhailichenko, M. (oprac.). (2024). *Mizhdystsyplinarnyi tezaurus doslidzhennia osvitnikh ta vykhovnykh problem na pohranychchi Ukrainy* [Interdisciplinary thesaurus for the study of educational and upbringing problems in the borderlands of Ukraine]. Kyiv: TsP Komprynt.

Vermenych, Ya. (2019). *Terytorialna identychnist ukrainskoho pohranychchia: Istorychni vytoky ta heopolitychni vplyvy* [Territorial identity of the Ukrainian borderland: Historical origins and geopolitical influences]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy.

Vermenych, Ya. (2021). Kordony ta pohranychchia v dyskursyvnomu prostori sotsiohumanitarystyky: Teoretychni proiektsii [Borders and borderlands in the discursive space of social humanities: Theoretical projections]. *Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine], *7*, 55–70. https://doi.org/10.15407/visn2021.07.055

Vermenych, Ya. (2022). Sotsialnyi prostir pohranychchia: Kryzy identychnostei u koordynatakh suchasnykh vyklykiv [The social space of the borderland: Identity crises in the coordinates of contemporary challenges]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal* [Ukrainian Historical Journal], *6*, 173–185.

Wojakowski, D. (2022). Borderland organizations: Creating the idea of a borderland in Eastern Poland. *Polish Sociological Review*, *217*(1), 23–44. https://doi.org/10.26412/psr217.02

II

EDUKACJA W CZASIE WOJNY – DOŚWIADCZENIA UKRAINY

EDUCATION IN TIMES OF WAR: THE EXPERIENCE OF UKRAINE

ОСВІТА ПІД ЧАС ВІЙНИ: ДОСВІД УКРАЇНИ

Olena LOKSHYNA
ORCID: 0000-0001-5097-9171

Yaroslava MOZGHOVA
ORCID: 0009-0002-5532-6094

LEARNING LOSSES OF UKRAINIAN SCHOOL STUDENTS IN WARTIME: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY

STRATY EDUKACYJNE UCZNIÓW UKRAIŃSKICH W WARUNKACH WOJNY: WYNIKI BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Abstract: This paper presents the results of an entry diagnostic assessment of learning losses among school students in the frontline regions of Ukraine. The testing was conducted online in November 2025 within a learning-loss recovery programme and covered 714 students aged 9–20 from the Kharkiv, Donetsk, and Sumy oblasts (765 test records across five subjects: English, Ukrainian, science, mathematics, and history); 35.6% of the participants had the status of internally displaced persons (IDPs). The data were analysed using descriptive statistics and correlation analysis against a three-level achievement scale. The overall mean score was 62.7%, with almost a quarter of the participants performing below the 40% threshold. Achievement differed markedly by subject (from 56.7% in history to 67.7% in science) and by region (the highest results in the Kharkiv oblast, the lowest in the Donetsk oblast). Girls outperformed boys (65.2% vs 61.0%), while no relationship was found between age and achievement ($r = 0.005$) and no statistically significant difference between IDP and non-IDP students. The identified gaps are predominantly competence-based, concerning the application, analysis, and interpretation of knowledge rather than its reproduction. The findings are relevant both for the design of targeted recovery programmes in Ukraine and for the educational integration of Ukrainian children in host countries, in particular Poland.

Keywords: learning losses, diagnostic assessment, entry testing, frontline regions, internally displaced persons, distance learning, Ukraine, educational integration.

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki wstępnej diagnostycznej oceny strat edukacyjnych wśród uczniów z przyfrontowych regionów Ukrainy. Testowanie przeprowadzono online w listopadzie 2025 roku w ramach programu nadrabiania strat edukacyjnych; objęto nim 714 uczniów w wieku 9–20 lat z obwodów charkowskiego, donieckiego i sumskiego (765 wyników testów z pięciu przedmiotów: języka angielskiego, języka ukraińskiego, nauk przyrodniczych, matematyki i historii); 35,6% uczestników miało status osób wewnętrznie przesiedlonych (IDP). Dane przeanalizowano metodami statystyki opisowej i analizy korelacji według trójstopniowej skali osiągnięć. Ogólny średni wynik wyniósł 62,7%, przy czym prawie jedna czwarta uczestników uzyskała wyniki poniżej progu 40%. Poziom osiągnięć wyraźnie różnił się w zależności od przedmiotu (od 56,7% z historii do 67,7% z nauk przyrodniczych) oraz regionu (najwyższe wyniki w obwodzie charkowskim, najniższe w donieckim). Dziewczęta wyprzedzały chłopców (65,2% wobec 61,0%), natomiast nie stwierdzono związku między wiekiem a wynikami ($r = 0{,}005$) ani statystycznie istotnej różnicy między uczniami ze statusem IDP a pozostałymi. Zidentyfikowane luki mają przeważnie charakter kompetencyjny i dotyczą stosowania, analizy oraz interpretacji wiedzy, a nie jej odtwarzania. Wyniki są istotne zarówno dla projektowania ukierunkowanych programów nadrabiania strat w Ukrainie, jak i dla integracji edukacyjnej dzieci ukraińskich w krajach przyjmujących, w szczególności w Polsce.

Słowa kluczowe: straty edukacyjne, ocena diagnostyczna, testy wstępne, regiony przyfrontowe, osoby wewnętrznie przesiedlone, nauczanie zdalne, Ukraina, integracja edukacyjna.

Introduction

The full-scale military aggression of the Russian Federation against Ukraine, ongoing since February 2022, has created large-scale challenges for the functioning of the education system and has substantially aggravated the problem of learning losses among school students. Forced displacement of the population, the destruction of educational infrastructure, prolonged distance learning, children's exposure to stressful conditions, and unequal access to educational resources have all had a negative impact on learning outcomes. International research indicates that educational crises caused by the COVID-19 pandemic and by armed conflicts can result in the loss of up to a year or more of learning and in a significant decline in students' educational achievement (Azevedo et al., 2021).

This problem is especially relevant in the context of the European educational area and of Polish–Ukrainian cooperation. After the start of the full-scale war, the Republic of Poland became the main host country for Ukrainian school-age children who were forced to leave their homes and continue their education abroad. The integration of a considerable number of Ukrainian students into the Polish education system has brought to the fore the issues of assessing their educational achievement, identifying learning gaps, adapting curricula, and

creating effective mechanisms of support for children with a forced-migration background. In this context, the Ukrainian experience of diagnosing learning losses and implementing recovery programmes is of considerable scholarly and practical interest for Polish researchers, education policymakers, and teachers (European Commission, 2023).

In international practice, diagnostic assessment is recognised as one of the effective tools for determining the scale of learning losses, the results of which are used to design individualised learning pathways, academic-support programmes, and adjustments to education policy (OECD, 2023; IEA, 2024). Such studies are particularly important in crisis conditions, where traditional performance indicators do not always reflect the real level of mastery of the curriculum. Diagnostic testing makes it possible not only to assess the overall level of achievement but also to identify the specific topics and competencies that require additional pedagogical support.

The *aim* of this paper is to carry out a comprehensive analysis of the results of the entry diagnostic testing of participants in a learning-loss recovery programme in the Kharkiv, Donetsk, and Sumy oblasts of Ukraine, to identify the features of students' achievement by subject domain and by socio-demographic characteristics, to determine the key learning gaps, and to formulate recommendations for organising learning-loss recovery programmes in conditions of war and forced migration.

Methodology

The study is based on a quantitative approach and involves the analysis of the results of the entry diagnostic testing of participants in a learning-loss recovery programme implemented in November 2025 in the frontline regions of Ukraine. The aim of the diagnostic assessment was to determine the initial level of students' achievement, to identify learning gaps, and to form an information basis for the subsequent organisation of individualised educational support.

The study involved 714 students aged 9 to 20 (mean age 13) from the Kharkiv, Donetsk, and Sumy oblasts of Ukraine. In total, 765 test records were obtained and processed, since some participants were assessed in several subjects. Among the respondents, 35.6% were internally displaced persons (IDPs), which made it possible to additionally analyse the potential influence of forced migration on educational outcomes. The sample was formed on the principle of voluntary participation among students who expressed a wish to join the learning-loss recovery programme.

The instruments included subject diagnostic tests in five educational domains: English (n = 286), Ukrainian (n = 220), science (n = 101), mathematics

(n = 87), and history (n = 71). Testing was conducted online using the Google Forms platform. Each test contained between 24 and 26 tasks of varying difficulty, developed in accordance with the current curricula for students in grades 4–11 and aimed at checking knowledge, skills, and competencies in the main thematic sections of the respective subjects. Alongside the test results, socio-demographic data on the participants were collected, including age, gender, region of residence, IDP status, and the presence of special educational needs.

Data processing and analysis were carried out using descriptive statistics (mean, median, standard deviation, and percentage distribution) and correlation analysis. The Pearson correlation coefficient was used to detect possible relationships between students' age and their test results, and comparative analysis was carried out between regions, gender groups, and groups defined by IDP status. The interpretation of the results was based on a three-level achievement scale: low (below 40% of correct answers), medium (40–70%), and high (above 70%). This approach is consistent with the practices of international monitoring studies of educational quality. A thematic analysis of the results was also conducted in order to identify the most problematic components of the curriculum in each subject.

At the same time, the study has certain limitations. The sample is not representative of the entire student population of the regions studied, as it consists mainly of students who volunteered to join the programme, which may bias the average performance indicators upwards. In addition, the online format did not allow full control over the conditions in which the tasks were completed, which may have affected the objectivity of some results. Despite these limitations, the data obtained make it possible to outline the general tendencies of learning losses in the frontline regions of Ukraine and to determine the priority directions for overcoming them.

The empirical data underpinning this study are openly registered in the Zenodo repository (Mozghova, 2026b; https://doi.org/10.5281/zenodo.19349326).

Literature review

The problem of learning losses caused by crisis situations, the COVID-19 pandemic, armed conflicts, and forced migration has in recent years been at the centre of attention of Ukrainian, Polish, and international researchers. Among Ukrainian scholars, particular attention to learning losses is paid by Topuzov, Holovko, and Lokshyna (2023), who consider learning losses as a complex indicator of the functioning of the education system under martial law and emphasise the need for their systematic diagnosis and compensation; they stress that learning losses are cumulative and intensify with the duration of educational interruptions. A significant contribution has also been made by the monitoring

study “Education during the War” conducted by the State Quality Service of Education of Ukraine (2023), which documented substantial difficulties in organising distance learning and inequalities in access to educational resources. The conceptualisation of learning losses and learning gaps under wartime conditions is further developed in the authors’ own work (Lokshyna, 2022; Mozghova, 2023, 2024). In particular, Ya. Mozghova investigates the relationship between educational content and the overcoming and formation of learning losses under wartime conditions (Mozghova, 2026a).

A separate strand is formed by Polish research on the integration of Ukrainian children into the education system of the Republic of Poland after the start of the full-scale war. Herbst and Sitek (2023) analyse the inclusion of Ukrainian students in Polish schools and identify the factors that influence the educational integration of refugee children, emphasising the role of local community resources, educational infrastructure, and established Ukrainian communities. Analytical materials by UNICEF (2024) examine the functioning of the Polish education system under a significant increase in the number of students from Ukraine and outline the challenges of language adaptation, psychological support, and academic integration of children with a forced-migration background.

International research forms a broader theoretical context. The work of Azevedo et al. (2021) presents global estimates of learning losses caused by the COVID-19 pandemic and identifies their long-term socio-economic consequences, emphasising the cumulative nature of such losses. The reports of the OECD (2023) and the IEA (2024) stress the need for the systematic monitoring of student achievement through standardised assessment instruments, while UNESCO (2023) examines the equitable use of technology in education, including ways of reaching the most disadvantaged learners. Particular attention is paid by international organisations to children affected by armed conflict and forced displacement, who are reported to require comprehensive support combining educational, social, and psychological components (UNICEF, 2024; UNHCR, 2023).

Thus, the analysis of Ukrainian, Polish, and international research shows that the problem of learning losses in conditions of war and forced migration is multidimensional and requires an interdisciplinary approach. At the same time, the scholarly literature contains a limited number of empirical studies devoted to the direct measurement of the achievement of students from the frontline regions of Ukraine on the basis of diagnostic testing, which determines the relevance of the present study.

Results and discussion

The results of the entry diagnostic testing indicate the presence of substantial learning losses among students in the frontline regions of Ukraine. The overall mean score was 62.7%, which characterises the level of mastery of the curriculum as medium. At the same time, almost a quarter of the participants demonstrated results below the 40% threshold, which points to significant gaps in knowledge and the need for targeted pedagogical support. These results are consistent with international findings on the consequences of prolonged educational interruptions (Azevedo et al., 2021): the difficulties of the students are connected primarily not with the memorisation of separate facts but with the application of knowledge in new situations, the analysis of information, and the completion of competence-oriented tasks.

Differences in learning losses by subject

The test results show a noticeable differentiation in the level of achievement depending on the subject domain (Table 1).

Table 1. Test results by subject

Subject	Students	Mean	Median	SD
Science	101	67.7%	66.7%	4.6
English	286	66.0%	70.8%	5.8
Mathematics	87	63.4%	66.7%	6.3
Ukrainian	220	59.7%	58.3%	5.0
History	71	56.7%	61.5%	5.5

Source: compiled by the authors.

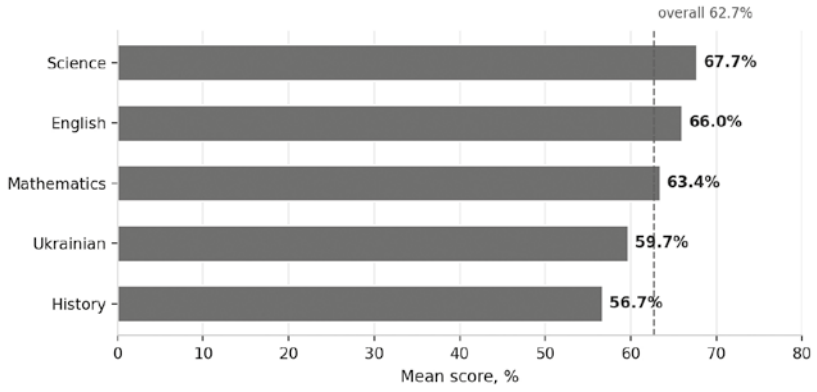


Figure 1. Mean test score by subject

Source: compiled by the authors.

The highest results were recorded in science (67.7%) and English (66.0%). The relatively high results in science may at first seem unexpected, given the common assumption about the difficulty of teaching natural-science subjects at a distance; however, a closer analysis shows that most of the tasks tested basic knowledge and general understanding of natural phenomena, which were actively supported through digital educational resources in recent years. The relatively high results in English may be explained by the wide spread of digital platforms for self-study and by students' high motivation to learn foreign languages in the context of Ukraine's European integration; at the same time, the thematic analysis revealed significant difficulties with more complex grammatical structures, in particular tenses and modal verbs.

The lowest results were obtained in history (56.7%) and Ukrainian (59.7%). These subjects depend most heavily on the systematic and uninterrupted nature of the educational process: the study of history requires the consistent formation of cause-and-effect links between events, while language education presupposes the gradual accumulation of grammatical and communicative competencies. Long interruptions, frequent changes of educational environment, and a high level of psychological strain may have had a particularly negative effect on these components. Mathematics deserves special attention: despite a relatively acceptable mean (63.4%), it showed the greatest variability of results (the highest standard deviation, 6.3), which may indicate a deepening of educational inequality — some students retained an adequate level of preparation, while others accumulated substantial gaps, a tendency also recorded in international PISA studies after the pandemic (OECD, 2023).

The distribution of students by achievement level confirms this picture (Table 2). The largest share of students with a high level was recorded in English (52.8%) and the smallest in history (32.4%), where the proportion of students at the medium level is correspondingly the largest.

Table 2. Distribution of students by achievement level

Subject	Low (<40%)	Medium (40–70%)	High (>70%)
English	20.6%	26.6%	52.8%
Mathematics	24.1%	26.4%	49.4%
Science	10.9%	40.6%	48.5%
Ukrainian	20.0%	41.4%	38.6%
History	23.9%	43.7%	32.4%

Source: compiled by the authors.

Regional differences

The study revealed statistically significant differences between the oblasts. Students from the Kharkiv oblast demonstrated the highest mean result (66.7%), whereas students from the Donetsk oblast demonstrated the lowest (59.4%), a difference of 7.3 percentage points. These differences may be explained by a combination of social, security, and organisational factors. The Donetsk oblast has the highest share of IDPs among the study participants, as well as the longest and most intense hostilities; as a result, many students repeatedly changed their place of residence and educational institution, which negatively affected the continuity of the learning process. At the same time, even within a single oblast the results remain heterogeneous, which confirms the conclusion of international research that the impact of war on education is determined not only by geographical location but also by access to digital technologies and learning resources (UNESCO, 2023), as well as by family support, the quality of pedagogical guidance, and individual student motivation.

Gender differences

One of the important findings is the advantage of girls over boys in the overall level of achievement: the mean result of girls was 65.2%, compared with 61.0% for boys (a difference of 4.2 percentage points). The largest gap was recorded in science and history (Table 3). These results are generally consistent with the tendencies recorded in the international PISA and TIMSS studies, which demonstrate a higher level of learning motivation and academic self-regulation among girls (OECD, 2023; IEA, 2024). At the same time, the absence of a gender gap in mathematics is notable, as it points to the gradual levelling of traditional notions of the "gender specialisation" of school subjects and is consistent with current European tendencies in the development of STEM education.

Table 3. Gender differences in achievement by subject

Subject	Girls	Boys	Difference
Science	71.7%	61.4%	+10.2 pp
History	59.1%	53.3%	+5.8 pp
English	67.7%	63.8%	+4.0 pp
Ukrainian	61.1%	58.4%	+2.7 pp
Mathematics	63.0%	63.7%	−0.7 pp

Source: compiled by the authors.

Age and IDP status as factors of achievement

An unexpected result was the almost complete absence of a relationship between students' age and their learning outcomes. The obtained correlation coefficient ($r = 0.005$) indicates that learning losses affected different age groups to an equal extent. This conclusion has important practical significance: whereas it was previously assumed that younger students suffered the greatest losses because of the difficulty of organising distance learning, the results demonstrate a considerably more complex picture in which educational gaps accumulated over several years and affected all levels of school education.

Equally important is the result concerning IDP status. Contrary to expectations of lower results among IDP children, no statistically significant differences were found between them and other students (62.9% vs 63.4%). This may indicate the effectiveness of the processes of educational adaptation and social integration of children who were forced to change their place of residence because of the war. At the same time, this result does not mean the absence of problems for this category of students; rather, it demonstrates the high adaptability of Ukrainian children and the significant role of support from schools, local communities, and international humanitarian organisations (UNHCR, 2023).

Analysis of subject-specific gaps

A particular value of the study is the possibility of identifying specific learning gaps. In mathematics, the greatest difficulties are connected with applying knowledge to practical situations, analysing graphs and diagrams, calculating the area of figures, and converting units of measurement. In Ukrainian, the problematic topics proved to be those related to morphological analysis, in particular the infinitive form of the verb and the case forms of pronouns. In English, the greatest difficulties were caused by tenses and modal verbs. In science, questions of cell biology and the analysis of scientific information remained weakly mastered, and in history — working with historical sources and interpreting documents.

A characteristic feature of the identified gaps is their competence-based nature: most of the problematic tasks required not the simple reproduction of knowledge but its analysis, interpretation, and application. This is consistent with the findings of current international research, which indicate that the consequence of educational crises is primarily a decline in complex cognitive skills rather than only the loss of separate items of knowledge or facts (OECD, 2023). Thus, the learning losses of students in the frontline regions of Ukraine are systemic in nature and manifest themselves primarily in the insufficient formation of higher-order competencies, which creates a basis for designing targeted support

programmes aimed not only at compensating for gaps in knowledge but also at restoring students' capacity for independent learning, analysis, and the practical application of knowledge.

The findings suggest that learning losses among Ukrainian students in wartime should be interpreted primarily as competence-based rather than purely content-based deficits. While many students retained a basic level of factual knowledge, they experienced substantially greater difficulties when completing tasks requiring the application, analysis, interpretation, and transfer of knowledge to new contexts. This observation corresponds to contemporary international research, which indicates that educational crises tend to affect higher-order cognitive skills more profoundly than the acquisition of factual information (OECD, 2023).

Broader implications of the findings

The study also demonstrates that war-related disruptions contribute to the widening of educational inequalities. The significant differences observed between regions indicate that the consequences of educational disruption are not distributed evenly. Factors such as the intensity of military activity, the stability of local educational infrastructure, access to digital technologies, and the continuity of schooling appear to influence learning outcomes. Consequently, learning losses should be understood not only as an individual educational challenge but also as a manifestation of broader inequalities in educational opportunities.

Another important finding concerns the educational resilience demonstrated by Ukrainian students. The absence of statistically significant differences between internally displaced students and their non-displaced peers suggests that many displaced learners have successfully adapted to new educational environments despite experiencing forced migration and prolonged uncertainty. This result highlights the importance of supportive school environments, community engagement, and targeted educational assistance in mitigating the negative effects of displacement on learning.

Finally, the results should also be interpreted in the context of a cumulative educational crisis. The learning gaps identified in the study are likely to reflect the combined effects of several consecutive disruptions, including the COVID-19 pandemic and the full-scale war. From this perspective, current learning losses cannot be attributed to a single factor; rather, they represent the accumulated consequences of prolonged interruptions to educational continuity over several years.

Conclusions

The study confirmed the presence of significant learning losses among students in the frontline regions of Ukraine, resulting from the cumulative impact of the COVID-19 pandemic, the full-scale war, forced displacement, and prolonged disruptions to educational continuity. Although the overall mean achievement level (62.7%) indicates the preservation of basic subject knowledge among many learners, almost one quarter of participants demonstrated results requiring targeted educational support.

The findings reveal that learning losses are uneven across subject domains and are predominantly competence-based rather than knowledge-based. Students experienced the greatest difficulties in tasks requiring the application, analysis, and interpretation of knowledge, problem-solving, and the transfer of learning to unfamiliar contexts. This suggests that educational recovery efforts should focus not only on compensating for content gaps but also on rebuilding higher-order cognitive competencies essential for successful learning.

The study identified regional and gender differences in achievement, while no statistically significant relationship was found between learning outcomes and either age or IDP status. These results point to the systemic nature of learning losses and, at the same time, demonstrate the educational resilience of many Ukrainian students, including those affected by forced displacement.

The practical value of the study lies in identifying priority areas for targeted recovery programmes and evidence-informed educational interventions. The findings are relevant not only for Ukraine but also for European countries, particularly Poland, which continue to support the education of Ukrainian children affected by war and migration.

Overall, the study confirms that learning losses in wartime constitute a complex socio-educational phenomenon shaped by the interaction of educational, social, and psychological factors. Addressing them requires comprehensive and coordinated policies that combine diagnostic assessment, academic support, and long-term strategies aimed at strengthening the resilience and recovery capacity of education systems.

References

Azevedo, J.P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S.A. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *The World Bank Research Observer, 36*(1), 1–40. https://doi.org/10.1093/wbro/lkab003

European Commission. (2023). *Education and training monitor 2023*. Publications Office of the European Union.

Herbst, M., & Sitek, M. (2023). Education in exile: Ukrainian refugee students in the schooling system in Poland following the Russian–Ukrainian war. *European Journal of Education, 58*(4), 575–594.

IEA. (2024). *TIMSS 2023 international results in mathematics and science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, & International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Lokshyna, O. (2022). Education in the realities of war: Challenges and ways to overcome them [In Ukrainian]. *Ukrainian Educational Journal, 4*, 5–15.

Mozghova, Ya. P. (2026a). Educational content as a tool for overcoming learning losses and gaps in wartime conditions [In Ukrainian]. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 1*, 90–104. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2026.01/090-104

Mozghova, Ya. P. (2026b). *Empirical study of learning losses in frontline regions of Ukraine (2025) [Data set]*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.19349326

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing.

State Quality Service of Education of Ukraine. (2023). *Education during the war: Analytical report* [In Ukrainian]. State Quality Service of Education of Ukraine.

Topuzov, O., Holovko, M., & Lokshyna, O. (2023). Learning losses under martial law: Approaches to measurement and compensation [In Ukrainian]. *Ukrainian Educational Journal, 2*, 7–21. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education*. UNESCO.

UNHCR. (2023). *Global trends: Forced displacement in 2022*. United Nations High Commissioner for Refugees.

UNICEF. (2024). *Access to education for Ukrainian children in host countries: Regional education response analysis*. UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia.

Nataliia AVSHENIUK
ORCID: 0000-0003-1012-005X

FOSTERING SCHOOL RESILIENCE IN TIMES OF CRISIS: THE INTERPLAY OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL LEADERSHIP AND TEACHER EMPATHY IN UKRAINE'S WARTIME SCHOOLS

ZWIĘKSZANIE ODPORNOŚCI SZKÓŁ W CZASACH KRYZYSU: WZAJEMNY WPŁYW TRWAŁEGO PRZYWÓDZTWA EDUKACYJNEGO I EMPATII NAUCZYCIELI W WARUNKACH WOJNY

Abstract: The article integrates two qualitative studies conducted in Ukrainian schools to examine how teacher empathy and principals' crisis-responsive leadership jointly contribute to a positive school climate, student and staff well-being, and the long-term sustainability of educational processes during wartime. The combined research objective was to identify the school-level practices through which teachers and principals promote emotional safety, continuity of learning, professional resilience, and community cohesion under crisis conditions. The study investigates the operational dynamics of school ecosystems during acute crises by analysing how educational leadership practices and empathy-driven pedagogical strategies collectively foster a supportive school climate, maintain educational continuity, and sustain institutional resilience. The paper synthesizes empirical data collected from two complementary qualitative investigations: focus group interviews with 54 secondary school teachers and semi-structured interviews with 7 school principals. The findings indicate that navigating protracted crisis requires a multi-tiered framework where macro-level administrative strategies such as visionary leadership, flexible resource mobilization, and community engagement, directly reinforce and enable micro-level classroom interventions, including social-emotional learning (SEL) integration, active listening, and empathetic feedback. The study demonstrates that institutional resilience is not merely an administrative metric but a systemic property generated through collaborative capacity-building, public-volunteer partnerships, and a shared commitment to the psychological safety of both educators and students.

Keywords: teacher empathy, educational leadership, school climate, crisis leadership, social-emotional learning, student well-being, school resilience, Ukraine.

Streszczenie: W niniejszym artykule połączono wyniki dwóch badań jakościowych przeprowadzonych w ukraińskich szkołach w celu zbadania, w jaki sposób empatia nauczycieli i przywództwo dyrektorów w sytuacjach kryzysowych wspólnie przyczyniają się do tworzenia pozytywnego klimatu szkolnego, dobrego samopoczucia uczniów i personelu oraz długoterminowej stabilności procesów edukacyjnych w czasie wojny. Celem połączonych badań było zidentyfikowanie praktyk na poziomie szkoły, dzięki którym nauczyciele i dyrektorzy promują bezpieczeństwo emocjonalne, ciągłość nauki, odporność zawodową oraz spójność społeczności w warunkach kryzysowych. Badanie analizuje dynamikę funkcjonowania ekosystemów szkolnych w czasie ostrych kryzysów poprzez analizę tego, w jaki sposób praktyki przywództwa edukacyjnego i strategie pedagogiczne oparte na empatii wspólnie sprzyjają tworzeniu wspierającego klimatu szkolnego, utrzymaniu ciągłości edukacyjnej oraz utrzymaniu odporności instytucjonalnej. Artykuł stanowi syntezę danych empirycznych zebranych w ramach dwóch uzupełniających się badań jakościowych: wywiadów grupowych z 54 nauczycielami szkół średnich oraz częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z 7 dyrektorami szkół. Wyniki wskazują, że radzenie sobie z przedłużającym się kryzysem wymaga wielopoziomowych ram, w których strategie administracyjne na poziomie makro, takie jak wizjonerskie przywództwo, elastyczna mobilizacja zasobów i zaangażowanie społeczności, bezpośrednio wzmacniają i umożliwiają interwencje w klasie na poziomie mikro, w tym integrację nauczania społeczno-emocjonalnego (SEL), aktywne słuchanie i empatyczną informację zwrotną. Badanie pokazuje, że odporność instytucjonalna nie jest jedynie wskaźnikiem administracyjnym, ale właściwością systemową generowaną poprzez wspólne budowanie potencjału, partnerstwa między sektorem publicznym a wolontariuszami oraz wspólne zaangażowanie na rzecz bezpieczeństwa psychicznego zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

Słowa kluczowe: empatia nauczycieli, przywództwo edukacyjne, klimat szkolny, przywództwo w sytuacjach kryzysowych, nauka społeczno-emocjonalna, dobre samopoczucie uczniów, odporność szkoły, Ukraina.

Introduction

Schools play a crucial role in promoting not only academic achievement but also mental health, safety, social connectedness, and the overall well-being of students and staff. A positive school climate is shaped by norms, relationships, leadership, teaching practices, and emotional support structures (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Social-emotional learning is increasingly recognized as central to both educational quality and student adjustment, particularly in contexts of instability (CASEL, 2015; Corcoran et al., 2018; Zins et al., 2007). Within contemporary educational discourses, social-emotional and academic learning are recognized as equally important and intrinsically related to the overall climate of an educational institution. The consistent development of students' social-emotional skills and the maintenance of a favourable school climate are expected to bring long-term improvements at both individual and systemic levels. Consequently, the modern role of schools extends far beyond imparting academic knowledge, encompassing

an explicit responsibility to cultivate a positive and safe environment that supports mental health and comprehensive well-being.

This responsibility becomes uniquely critical during socio-political and military crises. The situation in Ukraine presents a stark example of these challenges. The ongoing war and resulting school closures have profoundly impacted the lives of students and educators, disrupting not only instructional routines but also their fundamental sense of security (Avsheniuk, & Seminikhyna, 2025). Recent statistics underscore the immense physical and psychological toll on the nation's educational infrastructure: over 2,600 institutions have been damaged or destroyed, with more than 200 completely ruined and over 1,600 sustaining significant damage. This implies that approximately one in eight schools across Ukraine has been directly affected by the war. Most alarmingly, around 7 million children face interrupted schooling, displacement, and severe psychological trauma (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2024).

Under these circumstances, educational institutions face unprecedented socio-psychological challenges. Schools located in relatively safe areas are often required to rapidly accommodate internally displaced families despite lacking prior structural preparation. Simultaneously, educators in combat-adjacent zones must maintain instructional continuity under the constant threat of shelling and infrastructure failure. This exposure to chronic stress disrupts teamwork, conflict resolution, resilience, and emotional development among students, creating severe learning losses and emotional vulnerabilities.

To address these compounding disruptions, an integrated approach combining sustainable educational leadership with classroom-level teacher empathy is required. While crisis management has been extensively theorized in corporate contexts, empirical research regarding how educational leaders and teachers jointly operationalize resilience during active conflict remains limited.

In wartime Ukraine, these issues have become especially urgent. The disruption of schooling, displacement of families, damage to educational infrastructure, and exposure to trauma have intensified the need for emotionally supportive schools and resilient educational leadership. In such circumstances, teachers are expected not only to teach but also to provide empathy, stability, and psychological support. At the same time, principals are required to manage uncertainty, mobilize resources, sustain staff morale, support innovation, and maintain continuity of learning despite severe external pressures (Grissom & Condon, 2021; Schechter et al., 2022; Smith & Riley, 2012).

Although the roles of teachers and school leaders are often examined separately, crisis conditions reveal their interdependence. Teacher empathy helps create emotionally secure classrooms and supportive relationships, while principal leadership creates the organizational conditions in which such practices can be

sustained. When combined, these functions shape the school's capacity to remain cohesive, adaptive, and humane in the face of prolonged crisis. The two source studies addressed these complementary dimensions: the first focused on teachers' empathy and school climate, while the second examined principals' leadership practices for sustaining schools during wartime. Together, they provide a basis for a broader whole-school understanding of resilience in education.

Aim of the study

The integrated objective of this article is to examine how teacher empathy and sustainable principal leadership jointly contribute to a positive school climate, student and staff well-being, and the resilience of Ukrainian schools during wartime. More specifically, the article addresses the following research questions:

1. How do teachers and principals contribute to sustaining a positive and psychologically supportive school climate in crisis conditions?
2. What practices of empathy, leadership, collaboration, and community engagement help schools maintain continuity and resilience during wartime?
3. How can these practices be conceptualized as elements of a whole-school response to prolonged educational disruption?

Literature review

This study is grounded in two complementary strands of scholarship: research on school climate and social-emotional learning and research on educational leadership in crisis.

First, school climate is understood as a multidimensional construct encompassing values, interpersonal relationships, instructional practices, and organizational conditions that shape school life (Cohen et al., 2009). A favourable school climate is associated with better social-emotional development, academic engagement, and well-being (Bücker et al., 2018; Hough et al., 2017; La Salle et al., 2021). Studies emphasize that such climates are not produced through isolated teacher effort alone; instead, they require a whole-school approach that integrates inclusion, relationship-centered pedagogy, emotional safety, and social-emotional learning (CASEL, 2015; Dusenbury et al., 2015; Thapa et al., 2013). Teacher-student relationships are particularly important in supporting engagement and emotional security (Klem & Connell, 2004; Pianta et al., 2012).

Second, the study draws on the literature on crisis leadership and sustainable educational leadership. Crisis management has been conceptualized as a multi-stage and cyclical process involving preparation, response, recovery, and organizational learning (Coombs, 1999; Fink, 1986; Mitroff, 1994). To understand how schools achieve organizational resilience during conflict, educational

leadership theory frequently adapts established corporate and systemic crisis management models. Early frameworks conceptualized crises as cyclical, multi-phased processes moving from proactive prevention to long-term recovery. Fink (1986) established a dynamic four-stage medical metaphor—comprising the prodromal, acute, chronic, and resolution stages highlighting early signal detection and the prolonged nature of aftermath management. Mitroff (1994) expanded this into a five-stage systems approach, explicitly incorporating "learning" as a mechanism to prevent crisis recurrence.

Educational leadership scholarship further suggests that effective principals in crisis need not only technical and procedural competence but also communication skills, empathy, flexibility, optimism, decisiveness, and systems thinking (Grissom & Condon, 2021; Schechter et al., 2022; Smith & Riley, 2012). Grissom and Condon proposed a tailored five-phase model consisting of mitigation/prevention, preparedness, response, recovery, and learning. This model emphasizes that school leaders cannot rely on static administrative procedures; instead, they must demonstrate differentiated readiness and apply varied leadership practices suited to each evolving stage of a crisis (Grissom & Condon, 2021).

Sustainable school leadership is therefore concerned with more than short-term management: it involves building the professional and relational capacity of the school community so that schools can continue improving despite instability (Leithwood et al., 2008; Wahlstrom & Louis, 2008).

In the context of wartime Ukraine, these two perspectives converge. Positive school climate depends on emotionally responsive adult practices, while sustainable leadership provides the structures, vision, and support systems that allow such practices to flourish. Thus, teacher empathy and principal leadership should be viewed as mutually reinforcing components of school resilience.

Research methods

This article synthesizes findings from two qualitative studies conducted by the same authors and centered on wartime schooling in Ukraine. Together, the studies provide complementary perspectives from two key groups of educational actors: teachers and school principals.

The first study explored how teachers understand and enact empathy while contributing to a positive school climate during crisis conditions. Data were collected between September 2022 and February 2023 through focus group interviews with teachers from general secondary schools in Kyiv and the Kyiv Region. The sessions were organized around open-ended questions concerning professional practices, teacher-student relationships, communication, and support for well-being. The data were analysed using qualitative content analysis.

The second study examined principals' practices of sustainable educational leadership during wartime. It was conducted between February and May 2024 and involved semi-structured interviews with seven school principals from central regions of Ukraine representing both urban and rural schools. Interview questions focused on leadership strategies, institutional challenges, emotional support, school improvement, and sustainability in crisis conditions. The data were analysed using reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2014).

For the purposes of the present integrated article, the findings of both studies were conceptually combined through a comparative thematic synthesis. This enabled the identification of cross-cutting themes that connect classroom-level empathy with school-level leadership, thereby producing a whole-school framework for educational resilience in wartime.

Results

1. *Positive school climate depends on both emotional relationships and organizational leadership*

Across both datasets, a positive school climate emerged as a shared priority. Teachers associated favorable climate with effective communication, trust, respect, positive discipline, social-emotional learning, and the reinforcement of school values. Principals emphasized similar elements but framed them in organizational terms, highlighting the importance of a clear vision, supportive climate, open communication, and emotionally safe conditions for staff and students. Together, these findings indicate that school climate in crisis is built through the interaction between daily relational practices and broader institutional leadership.

This result is consistent with research suggesting that school climate is shaped simultaneously by interpersonal processes and whole-school structures (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). It also supports the idea that leadership affects school improvement indirectly by shaping the conditions under which teaching, learning, and collaboration occur (Leithwood et al., 2008; Wahlstrom & Louis, 2008).

2. *Teacher empathy is a core mechanism for supporting student well-being during wartime*

The teacher-focused findings show that empathy was regarded not as an optional personal trait but as a professional practice central to crisis-responsive teaching. Teachers described the importance of active listening, emotional understanding, flexibility, supportive feedback, and sensitivity to students' lived experiences during wartime disruptions. They also stressed the need to maintain caring communication not only with students but also with colleagues, school administration, and parents.

These practices align with scholarship emphasizing the role of empathetic relationships in student engagement, emotional safety, and educational adjustment (Jennings et al., 2017; Klem & Connell, 2004). In the context of prolonged uncertainty, teacher empathy appears to function as a stabilizing educational resource, helping students remain connected to school even when their external circumstances are unstable.

3. *Sustainable leadership creates the conditions for resilience, continuity, and innovation*

The principal-focused findings demonstrate that sustainable school functioning during wartime depends heavily on leadership practices that provide direction and coherence. Principals consistently emphasized visionary leadership, resilience, adaptability, psychological support for staff, community engagement, and the creation of a supportive school climate. They also underscored the importance of prior professional development and crisis management training in enabling informed decision-making under uncertainty.

The interview findings from school administrators indicated that effective school leadership during prolonged military crises extends far beyond basic administrative management. Principals who successfully maintained institutional continuity did so by focusing on long-term organizational sustainability, professional capacity-building, and collective efficacy.

Table 1. Key Findings on Educational Leadership Themes

Leadership Theme	% of Principals Emphasizing	Key Practices & Operational Observations	Systemic Implications for Sustainability
Visionary Leadership	100%	Articulating a clear long-term educational vision; maintaining focus and motivation within the school community despite disruptions.	Ensures structural direction and cohesion; prevents institutional drift during unexpected shocks.
Supportive School Climate	100%	Fostering deep trust, open vertical communication, and dedicated emotional support for instructional staff and students.	Promotes psychological safety; encourages innovative instructional adaptation and collaborative teaching.
Psychological Support & Staff Development	85.7%	Providing continuous targeted professional development and direct mental health resources for teachers.	Reduces systemic stress; mitigates educator burnout; preserves instruction quality.

Leadership Theme	% of Principals Emphasizing	Key Practices & Operational Observations	Systemic Implications for Sustainability
Resilience & Adaptability	85.7%	Deploying highly flexible operational strategies; swiftly restructuring physical and digital school structures under uncertainty.	Assures absolute instructional continuity; permits rapid shifts between hybrid learning formats.
Community Engagement	71.4%	Actively involving parents, local municipal stakeholders, and regional volunteer programs in daily school life.	Strengthens localized institutional ties; mobilizes immediate external support systems.
Fostering Social Responsibility	71.4%	Embedding community-wide volunteer projects and civic engagement directly into student programs.	Drives personal growth; cultivates civic responsibility and collective student efficacy.
Resource Mobilization	57.1%	Actively securing physical material, technology, financial donations, and logistical support from external actors.	Identifies critical structural gaps; highlights the necessity for cross-sector policy aid.

Source: The author's findings.

These findings support crisis leadership models that stress proactive preparation, communication, flexibility, and organizational learning (Coombs, 1999; Fink, 1986; Grissom & Condon, 2021; Mitroff, 1994). They also confirm that in prolonged crises, school leaders must move beyond routine administration to become builders of institutional capacity, emotional stability, and collective efficacy.

4. *Professional learning and collaboration are essential at both teacher and principal levels*

A key integrated theme across both studies is the centrality of professional development. Teachers highlighted the need for continued training in communication, relationship-building, positive discipline, and the integration of social-emotional learning into classroom activities and assessment. Principals emphasized leadership development, crisis management training, and the cultivation of collaborative cultures within school communities. This convergence suggests that resilience in education is not only a matter of personal dedication but also of professional capacity. Ongoing learning allows teachers to respond

more empathetically and adaptively, while enabling principals to organize schools strategically and sustainably. In this sense, capacity building is both an individual and institutional process that supports long-term continuity and school improvement (Darling-Hammond et al., 2020; Guskey, 2002; Leithwood et al., 2008).

5. *Social-emotional learning and supportive school climate function as protective systems*

The first study showed that teachers considered social-emotional learning essential for helping students cope with stress, build resilience, and maintain constructive relationships. The second study broadened this perspective by showing that principals view supportive school climate as a systemic condition that enables emotional support, trust, and collaboration among teachers, students, and parents. Taken together, the studies suggest that SEL and school climate are not separate interventions but interconnected protective systems within crisis-affected schools.

This conclusion aligns with evidence that SEL contributes to both academic and psychosocial outcomes (CASEL, 2015; Corcoran et al., 2018; Zins et al., 2007), while school climate supports well-being, motivation, and belonging (Bücker et al., 2018; Geertshuis, 2019; Hough et al., 2017).

6. *Community engagement strengthens school sustainability in crisis*

The integrated analysis also reveals that resilient schools extend beyond their internal structures. Teachers referred to relationship-building with parents and the wider school community, while principals highlighted volunteer initiatives, partnerships with local organizations, parent collaboration, and resource mobilization as key elements of sustainability. In wartime, schools often function as community hubs where educational continuity, emotional support, and civic solidarity intersect. This finding resonates with recent research on school leadership, mental health, and community engagement in crisis environments (Ertem, 2024; Liu et al., 2024). It is also consistent with broader evidence that trust in volunteers and civil society has become a significant social resource in wartime Ukraine, reinforcing the importance of school-community cooperation.

A distinct finding from the administrative data was the strategic reliance on civil society organizations (CSOs) to supplement limited state resources. Principals noted that the explosive growth of volunteerism in Ukraine between 2021 and 2023 directly transformed school governance, turning educational institutions into local hubs for humanitarian aid and community rehabilitation.

Table 2. Growth and Public Trust in Ukrainian Civil Society (2021–2023)

Organizational Metric	Documented Value	Operational Relevance to Educational Institutions
Growth in Charitable Organizations	+43%	Expanded local funding pools and material resources for repairing damaged infrastructure.
Growth in Non-Governmental Organizations (NGOs)	+6.1%	Facilitated technical integration for distance learning and teacher training programs.
Wartime Grassroots Volunteer Participation	320 to ~7,000	Provided rapid, localized logistical support during emergencies and evacuations.
CSO Diversification to Military & Victim Support	23%	Assisted schools in integrating internally displaced children and managing trauma.
Public Trust securely Placed in Volunteers	85%	Allowed school leaders to build highly trusted, transparent community recovery partnerships.
Public Trust securely Placed in NGOs	65%	Validated joint educational and social programs among community stakeholders.

Source: Derived from context-specific indicators provided by the Kyiv International Institute of Sociology, 2024.

By combining the two studies, this article demonstrates that school resilience in wartime is a whole-school phenomenon emerging from the interaction of relational, pedagogical, and organizational factors. Teacher empathy and principal leadership are not parallel but separate responses; rather, they are mutually dependent practices that reinforce each other. Teachers can sustain supportive classroom environments more effectively when principals create a culture of trust, provide emotional and professional support, and uphold a clear school vision. Conversely, leadership strategies are more likely to succeed when teachers enact them through daily empathic, flexible, and socially responsive practice.

The integrated findings suggest that positive school climate during crisis is best understood as a layered system. At the classroom level, empathy, listening, flexibility, and constructive feedback help protect student well-being. At the school level, leadership, communication, professional learning, and organizational coherence create the conditions under which such classroom practices can be sustained. At the community level, partnerships and volunteerism expand the school's adaptive capacity. Together, these layers form a structure of educational resilience.

The article also adds to the literature by showing that sustainability in education during war is not limited to maintaining operations. It includes sustaining humane relationships, professional agency, emotional safety, and future-oriented school development. Thus, sustainable educational leadership in crisis should be conceptualized not only as managerial competence but also as ethical, relational, and developmental practice.

Conclusions

Synthesizing these data reveals that school resilience during a prolonged crisis relies on a deeply reciprocal relationship between leadership behavior and classroom practice. Administrative policies cannot achieve sustainability if teachers are too burnt out to deliver empathetic instruction. Conversely, individual teacher empathy cannot survive without structural support from leadership, such as flexible scheduling, mental health resources, and validation from school principals.

The 100% consensus among principals regarding the importance of a supportive school climate aligns with the teacher focus group data, where 75% of staff prioritized internal peer networks to sustain their emotional capacity. When principals focus on capacity-building, teachers feel empowered to adapt their instruction revising lesson plans (92%) and implementing empathetic grading practices (50%).

Furthermore, the integration of student volunteerism noted by 71.4% of principals directly mirrors the community-building initiatives implemented by 62% of instructional staff. This synergy indicates that wartime schools have evolved past purely academic mandates. They now function as structural anchors of civic resilience, leveraging community partnerships and high institutional trust to buffer the societal impacts of war.

This integrated study concludes that Ukrainian schools' ability to withstand wartime disruption depends on the combination of teacher empathy and sustainable principal leadership within a whole-school framework. Positive school climate, student well-being, staff resilience, and continuity of learning are strengthened when teachers engage in empathic and socially responsive practices and when principals provide vision, support, adaptability, and opportunities for collaboration.

The findings support five overarching conclusions:

1. Teacher empathy is fundamental to crisis-responsive education, as it helps students feel seen, supported, and connected to school during periods of instability.
2. Principals play a decisive role in sustaining school functioning, particularly through vision-setting, emotional support, professional development, and adaptive decision-making.

3. Positive school climate is co-constructed through classroom relationships and school-wide leadership practices rather than through isolated individual efforts.
4. Professional learning and capacity building are essential, enabling both teachers and leaders to respond effectively to prolonged crisis.
5. Sustainable education in wartime requires a whole-school and community-connected approach, integrating empathy, leadership, SEL, collaboration, and civic engagement.

In practical terms, the study points to the need for education policy and school reform efforts that prioritize psychological well-being, leadership preparation, social-emotional learning, capacity building, and locally grounded school–community partnerships. In theoretical terms, it suggests that the concepts of school climate and crisis leadership should be integrated more explicitly in future research on education in emergencies.

References

Avsheniuk, N., & Seminikhyna, N. (2025). Evolving challenges in Ukrainian education: A comparative study of teacher perspectives. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 21*(1), 42–50. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1136173

Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 9*(1), 26152. https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152

Brock, S. E. (2006). *Crisis intervention and recovery: The roles of school-based mental health professionals*. National Association of School Psychologists.

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective wellbeing and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83–94.

CASEL. (2015). *CASEL Schoolkit: A guide for implementing schoolwide academic, social, and emotional learning*. CASEL.

Clotfelter, C., Ladd, H., & Vigdor, J. (2007). Teacher credentials and student achievement in high school. *Journal of Human Resources, 45*(3).

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*, 180–213.

Connolly-Wilson, C., & Reeves, M. (2013). School safety and crisis planning considerations for school psychologists. *Crisis Management Communiqué, 41*(2), 16–17.

Coombs, T. (1999). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding*. Sage.

Corcoran, R. P., Cheung, A., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review, 25*, 150–168.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*, 97–140.

Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C., & Weissberg, R. (2015). What does evidence-based instruction in social and emotional learning actually look like in practice?

Ertem, H. Y. (2024). School leadership fostering mental health in times of crisis: Synthesis of school principals' views and PISA 2022. *BMC Psychology*.

Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. American Management Association.

Gainey, B. S. (2010). Crisis management in public school districts. *Organization Development Journal, 28*(1), 89–95.

Geertshuis, S. (2019). Slaves to our emotions: Examining the predictive relationship between emotional wellbeing and academic outcomes. *Active Learning in Higher Education, 20*(2), 153–166.

Grissom, J. A., & Condon, L. (2021). Leading schools and districts in times of crisis. *Educational Research, 50*(3), 315–324. https://doi.org/10.3102/0013189X21999220

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching, 8*(3), 381–391.

Hough, H., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2017). *Using surveys of students' social-emotional learning and school climate for accountability and continuous improvement*. Policy Analysis for California Education.

Jennings, P., Brown, J., Frank, J., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A., Cham, H., & Greenberg, M. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010–1028.

Kennedy-Paine, C., Reeves, M. A., & Brock, S. E. (2013). How schools heal after a tragedy. *Phi Delta Kappan, 95*(5), 38–43. https://doi.org/10.1177/003172171309500509

Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*, 262–273.

Kyiv International Institute of Sociology. (2024). *Civil society in Ukraine in the context of war: Report on a comprehensive sociological study*. ISAR Ednannia.

La Salle, T. P., Rocha-Neves, J., & Jimerson, S. (2021). A multi-national study exploring adolescent perceptions of school climate and mental health problems. *School Psychology Forum, 36*, 155–166.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28*(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Liu, S.-M., Huang, Y.-C., & Wang, R.-J. (2024). Challenges and professional support for principals at rural schools for sustainable development. *Sustainability, 16*(21), Article 9251. https://doi.org/10.3390/su16219251

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *War and education: Two years of full-scale invasion*.

Mitroff, I. I. (1994). Crisis management and environmentalism: A natural fit. *California Management Review, 36*(2), 101–113. https://doi.org/10.2307/41165780

Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.

Robertson, N. C. (2017). *Principal preparedness for crisis management in urban high schools* (PhD thesis). University of Mississippi.

Schechter, C., Daas, R., & Qadach, M. (2022). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic. *Management in Education, 36*(1), 1–8. https://doi.org/10.1177/08920206221082105

Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management, 32*(1), 57–71. https://doi.org/10.1080/13632434.2012.656214

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*, 357–385.

Wahlstrom, K., & Louis, K. S. (2008). How teachers perceive principal leadership. *Educational Administration Quarterly, 44*(3), 498–445. https://doi.org/10.1177/0013161X08321502

Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence* (pp. 376–395). Oxford University Press.

Jolanta SZEMPRUCH
ORCID: 0000-0002-3739-3288

Joanna SMYŁA
ORCID: 0000-0002-2675-8421

Anna KANABROCKA
ORCID: 0000-0002-4192-4002

Piotr PĄCZEK
ORCID: 0009-0002-2634-260X

REZYLIENCJA EDUKACYJNA W KONCEPCJACH UNIRES I UNIRES+

EDUCATIONAL RESILIENCE IN THE UNIRES AND UNIRES+ FRAMEWORKS

Streszczenie: Przedmiotem opracowania uczyniono rezyliencję edukacyjną, rozumianą jako kontekstowo uwarunkowaną zdolność osób, uczelni i ich otoczenia do przygotowania się na zakłócenia, podtrzymania kluczowych funkcji, odbudowy zasobów oraz uczenia się z doświadczeń. Celem artykułu było uporządkowanie głównych sposobów definiowania rezyliencji i odniesienie ich do szkolnictwa wyższego oraz rozwijanych na Uniwersytecie Rzeszowskim koncepcji UNIRES i UNIRES+. Zastosowano integracyjny przegląd literatury z zakresu psychologii, pedagogiki, nauk o organizacji, badań społeczno-ekologicznych i komunikacji naukowej. Analizie poddano ujęcia cechowe, procesualne, wynikowe, organizacyjne i systemowe. Wskazano, że rezyliencja edukacyjna nie powinna być utożsamiana wyłącznie z indywidualną zaradnością ani z formalną ciągłością zajęć. Jej ocena wymaga uwzględnienia jakości kształcenia, dobrostanu, dostępności wsparcia, uczenia się instytucjonalnego oraz zdolności do adaptacji. Na tym tle scharakteryzowano UNIRES jako ramę rezyliencji instytucjonalnej, wskazując rolę Joanny Smyły w koordynowaniu prac oraz Jolanty Szempruch w ich strategicznym i instytucjonalnym wspieraniu. UNIRES+ przedstawiono jako rozwinięcie tej koncepcji w obszarze edukacji i komunikacji naukowej. Omówiono standard 4KnowledgeFilms autorstwa Piotra Pączka oraz koncepcję BERSaiL Anny Kanabrockiej, a także zaproponowano kierunki ich operacjonalizacji w polsko-ukraińskiej współpracy akademickiej, ze szczególnym uwzględnieniem wojny, przymusowej mobilności i długotrwałej niepewności.

Słowa kluczowe: rezyliencja edukacyjna, UNIRES, UNIRES+, BERSaiL, 4KnowledgeFilms.

Abstract: Educational resilience was examined as a context-dependent capacity of individuals, universities, and their environments to prepare for disruption, sustain essential functions, restore resources, and learn from experience. The aim of the article was to organize the principal definitions of resilience and relate them to higher education and to the UNIRES and UNIRES+ concepts being developed at the University of Rzeszów. An integrative review of literature from psychology, education, organization studies, social-ecological research, and science communication was conducted. Trait-based, process-oriented, outcome-based, organizational, and systemic approaches were analyzed. It was indicated that educational resilience should not be reduced either to individual resourcefulness or to the formal continuation of classes. Its assessment requires attention to educational quality, well-being, accessibility of support, institutional learning, and adaptive capacity. Against this background, UNIRES was characterized as a framework for institutional resilience, with Joanna Smyła's role in coordinating the work and Jolanta Szempruch's strategic and institutional support being indicated. UNIRES+ was presented as an extension of this concept in education and science communication. Piotr Pączek's 4KnowledgeFilms standard and Anna Kanabrocka's BERSaiL concept were discussed, and directions for their operationalization in Polish-Ukrainian academic cooperation were proposed, with particular attention to war, forced mobility, and prolonged uncertainty.

Keywords: educational resilience, UNIRES, UNIRES+, BERSaiL, 4KnowledgeFilms.

Wprowadzenie

Rezyliencja stała się ważną kategorią opisu funkcjonowania edukacji w warunkach kryzysu. Pandemia COVID-19, przymusowe migracje, awarie infrastruktury, cyberataki oraz wojna w Ukrainie ujawniły, że zakłócenia obejmują nie tylko organizację zajęć, lecz także bezpieczeństwo, relacje społeczne, zdrowie psychiczne, mobilność i dostęp do zasobów. Samo uruchomienie nauczania zdalnego nie przesądza zatem ani o jakości kształcenia, ani o równości dostępu do wsparcia.

Pojęcie rezyliencji jest używane w kilku znaczeniach. Może oznaczać właściwość jednostki, przebieg adaptacji, wynik osiągnięty po kryzysie, zdolność organizacji albo cechę systemu. Wielość tych ujęć poszerza perspektywę badawczą, ale sprzyja również nieprecyzyjnemu posługiwaniu się terminem. Każda analiza powinna więc określać podmiot rezyliencji, rodzaj zagrożenia oraz kryteria, według których oceniane jest funkcjonowanie po zakłóceniu.

W szkolnictwie wyższym szczególnego znaczenia nabiera relacja między zasobami jednostki a możliwościami instytucji. Zaradność studentów i pracowników może ułatwiać reakcję na kryzys, nie zastępuje jednak procedur, infrastruktury, wsparcia psychologicznego ani współpracy międzyorganizacyjnej. Utrzymanie programu studiów nie może być uznane za wystarczający rezultat, jeżeli odbywa

się kosztem dobrostanu, jakości dydaktyki lub udziału osób o ograniczonym dostępie do technologii.

Celem artykułu jest uporządkowanie głównych sposobów rozumienia rezyliencji oraz ich zastosowanie do analizy koncepcji UNIRES i UNIRES+. Postawiono trzy pytania: Jakie elementy tworzą wspólny rdzeń różnych definicji? Co zmienia przejście od poziomu jednostki do poziomu instytucji i systemu? oraz Za pomocą jakich wskaźników można badać założenia obu koncepcji? Opracowanie ma charakter przeglądowo-koncepcyjny, a UNIRES i UNIRES+ są traktowane jako propozycje wymagające pilotażu i empirycznej weryfikacji.

Założenia przeglądu

Zastosowano integracyjny przegląd literatury, który umożliwia zestawianie badań empirycznych, opracowań teoretycznych i dokumentów normatywnych pochodzących z różnych dyscyplin (Whittemore, Knafl, 2005; Snyder, 2019). Podejście to uznano za właściwe, ponieważ problem rezyliencji rozwija się równolegle w psychologii, pedagogice, naukach o organizacji, badaniach społeczno-ekologicznych i komunikacji naukowej.

Dobór źródeł miał charakter celowy i iteracyjny. Uwzględniono publikacje klasyczne, w których sformułowano podstawowe rozróżnienia definicyjne, oraz nowsze opracowania dotyczące organizacji i szkolnictwa wyższego w warunkach katastrof, pandemii i wojny. Do analizy włączono także terminologię United Nations Office for Disaster Risk Reduction, normę ISO 22316, wytyczne UNESCO oraz materiały koncepcyjne UNIRES.

Analiza przebiegała w czterech etapach. Najpierw rozpoznano poziom analizy i kryteria pozytywnej adaptacji przyjmowane w poszczególnych ujęciach. Następnie porównano znaczenie ryzyka, ciągłości działania, uczenia się, inkluzji i transformacji. W kolejnym kroku uporządkowano zależności między osobą, organizacją i otoczeniem. Na końcu zestawiono ustalenia literaturowe z założeniami UNIRES i UNIRES+. Nie przeprowadzono metaanalizy ani systematycznej oceny jakości dowodów.

Rezyliencja – geneza i główne ujęcia

Psychologiczne badania nad rezyliencją rozwinęły się z obserwacji, że podobne przeciwności nie prowadzą u wszystkich osób do takich samych konsekwencji. Luthar, Cicchetti i Becker (2000) wskazali dwa warunki konieczne: wystąpienie znaczącego zagrożenia oraz względnie pozytywną adaptację. Masten (2001) podkreśliła natomiast, że korzystne trajektorie często wynikają z działania

zwyczajnych systemów adaptacyjnych, takich jak wspierające relacje, rodzina, szkoła, motywacja i samoregulacja.

W literaturze utrzymały się także ujęcia cechowe i wynikowe. Block i Kremen (1996) opisali ego-resiliency jako elastyczność regulowania zachowania, a Bonanno (2004) analizował względnie stabilne trajektorie funkcjonowania po stracie lub traumie. Perspektywy te są użyteczne diagnostycznie, lecz nie wyjaśniają w pełni mechanizmów adaptacji. Korzystny wynik nie wskazuje, w jaki sposób został osiągnięty, jak długo się utrzymywał ani jakie koszty poniosła osoba i jej otoczenie.

Odmienne rozumienie rezyliencji wykształciło się w ekologii. Holling (1973) odróżnił szybki powrót do równowagi od zdolności systemu do pochłaniania zmian bez utraty podstawowych funkcji i relacji. W późniejszych ujęciach rozdzielono rezyliencję, adaptacyjność i transformowalność. Adaptacja oznacza modyfikację działania w ramach istniejącego układu, a transformacja – utworzenie nowego układu, gdy dotychczasowy staje się niewystarczający (Walker, Holling, Carpenter, Kinzig, 2004; Folke, Carpenter, Walker, Scheffer, Chapin, Rockström, 2010).

Tabela 1. Główne sposoby ujmowania rezyliencji

Ujęcie	Główny akcent	Znaczenie dla edukacji	Ryzyko interpretacyjne
Cecha lub zasób osoby	Elastyczność, samoregulacja, radzenie sobie	Rozpoznawanie zasobów studentów i pracowników	Przenoszenie odpowiedzialności za kryzys na jednostkę
Wynik adaptacji	Utrzymanie lub odzyskanie funkcjonowania	Ocena uczenia się, uczestnictwa i dobrostanu	Pomijanie mechanizmów i kosztów osiągniętego wyniku
Proces dynamiczny	Zmiana ryzyka, zasobów i relacji w czasie	Analiza sytuacji przed zakłóceniem, w jego trakcie i po nim	Niejasne granice procesu i kryteria powodzenia
Zdolność organizacyjna	Antycypacja, reagowanie, uczenie się i adaptacja	Ciągłość kształcenia, zarządzanie i pamięć instytucjonalna	Deklarowanie odporności bez mierzalnych rezultatów
Właściwość systemu	Absorpcja skutków, adaptacja i transformacja	Relacje uczelni z partnerami, regionem i infrastrukturą	Utrwalanie systemu niewydolnego lub niesprawiedliwego
Proces wielopoziomowy	Dostęp do zasobów między poziomami systemu	Współdziałanie studentów, kadry, uczelni i otoczenia	Pomijanie nierówności i konfliktów interesów

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury omówionej w artykule.

W naukach o organizacji rezyliencja jest ujmowana jako zdolność rozwijana przed zakłóceniem, w jego trakcie i po jego zakończeniu. Duchek (2020) wyróżnia antycypowanie zagrożeń, radzenie sobie z ich skutkami oraz adaptację opartą na uczeniu się. Takie ujęcie ogranicza utożsamianie rezyliencji z doraźną reakcją i kieruje uwagę na przygotowanie, pamięć instytucjonalną oraz zmianę procedur po kryzysie. W polskiej literaturze angielski termin *resilience* jest tłumaczony między innymi jako prężność, sprężystość i odporność psychiczna (Borucka, Ostaszewski, 2008; Boczkowska, 2019). W niniejszym opracowaniu przyjęto termin rezyliencja, ponieważ pozwala on objąć poziom jednostkowy, organizacyjny i systemowy.

Spory wokół pojęcia rezyliencji

Podstawowy spór dotyczy statusu rezyliencji. Jeżeli jest ona traktowana wyłącznie jako cecha, odpowiedzialność za skutki kryzysu może zostać przeniesiona na jednostkę. Jeżeli ocenia się ją wyłącznie jako wynik, pomija się przebieg adaptacji, czas i poniesione koszty. Bardziej użyteczne jest łączenie kategorii zdolności i procesu. Definicja powinna każdorazowo określać rodzaj przeciwności, poziom analizy i kryterium pozytywnego funkcjonowania (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, Yehuda, 2014).

Rezyliencja nie jest równoznaczna z utrzymaniem działalności za wszelką cenę. Uczelnia może formalnie kontynuować kształcenie, a jednocześnie obniżyć jego jakość, przeciążyć pracowników lub wykluczyć osoby bez odpowiedniego sprzętu i dostępu do sieci. Ocena powinna zatem obejmować zachowanie funkcji kluczowych, dobrostan uczestników, dostępność wsparcia oraz rozkład kosztów. W przeciwnym razie rezyliencją zostanie nazwane przetrwanie organizacji osiągnięte głównie wysiłkiem studentów i kadry.

Należy również rozróżniać odbudowę, adaptację i transformację. Powrót do stanu sprzed kryzysu nie zawsze jest pożądany, zwłaszcza gdy wcześniejszy model działania zawierał trwałe słabości. Odpowiedź absorpcyjna chroni podstawowe funkcje przez ograniczony czas, adaptacyjna modyfikuje praktyki w istniejącej strukturze, a transformacyjna prowadzi do zmiany reguł lub celów. Nie tworzą one prostej hierarchii; wybór powinien zależeć od charakteru zagrożenia i wartości chronionych przez instytucję.

Od odporności jednostki do odporności systemu edukacyjnego

Podejście społeczno-ekologiczne przesunęło uwagę z indywidualnej zaradności na dostęp do zasobów. Ungar (2011) wskazuje, że rezyliencja zależy zarówno od możliwości poszukiwania wsparcia przez osobę, jak i od gotowości instytucji do

udostępnienia go w formie odpowiedniej dla kontekstu społecznego i kulturowego. W badaniach społeczności podkreśla się znaczenie kapitału społecznego, wiarygodnej informacji, kompetencji wspólnotowych i zasobów ekonomicznych (Norris, Stevens, Pfefferbaum, Wyche, Pfefferbaum, 2008).

W ujęciu UNDRR rezyliencja obejmuje zdolność systemu do opierania się zagrożeniom, pochłaniania ich skutków, dostosowania, transformacji i odbudowy podstawowych struktur (United Nations Office for Disaster Risk Reduction, 2017). Na poziomie organizacji powstaje ona na styku ludzi, procedur, kultury, infrastruktury, przywództwa i relacji z otoczeniem. Norma ISO 22316 akcentuje między innymi wspólną wizję, rozumienie uwarunkowań, wymianę informacji, dostęp do zasobów i zdolność adaptacji (International Organization for Standardization, 2017).

Badania szkolnictwa wyższego prowadzone po katastrofach i podczas pandemii potwierdzają znaczenie infrastruktury cyfrowej, elastycznych procedur, wsparcia studentów i organizacyjnego uczenia się (Ayebi-Arthur, 2017; Shaya, Abukhait, Madani, Khattak, 2023; Celbis, van de Laar, Volante, 2025). Doświadczenia ukraińskich uczelni podczas wojny wskazują ponadto, że ciągłość edukacji jest współtworzona przez decyzje instytucjonalne oraz oddolne praktyki studentów i nauczycieli (Błaszczyk i in., 2026).

Rezyliencję edukacyjną można zatem zdefiniować jako zależną od kontekstu zdolność osób, instytucji i ich otoczenia do przewidywania zakłóceń, ograniczania podatności oraz podtrzymywania lub odbudowywania procesów kształcenia. Zdolność ta rozwija się w czasie, opiera się na zasobach i relacjach, a jej częścią jest uczenie się z doświadczeń. Kryterium powodzenia obejmuje nie tylko ciągłość, lecz także jakość, dobrostan, dostępność i ochronę wartości akademickich.

Koncepcja UNIRES

UNIRES (*European Alliance for Institutional Resilience*) jest rozwijaną przez Uniwersytet Rzeszowski koncepcją współpracy uczelni, instytucji publicznych i partnerów regionalnych. W materiałach koncepcyjnych rezyliencja jest odnoszona do przygotowania na zakłócenia, utrzymania funkcji kluczowych, odbudowy, uczenia się i wprowadzania zmian (UNIRES, 2026). Koncepcja pozostaje na etapie rozwoju, dlatego jej opis należy odróżnić od oceny skuteczności, która wymaga badań wdrożeniowych.

Strukturę UNIRES tworzą cztery powiązane obszary:

- Rezyliencja zarządzania obejmuje podział odpowiedzialności, obieg informacji, zarządzanie ryzykiem i procedury pilnego podejmowania decyzji.
- Rezyliencja akademicka dotyczy ciągłości kształcenia i badań, elastycznej organizacji programów oraz wzajemnego uznawania efektów uczenia się.

Rozwiązania te mają umożliwiać kontynuowanie aktywności również wtedy, gdy część infrastruktury lub zasobów jednej uczelni staje się niedostępna.

- Rezyliencja inkluzywna odnosi się do ograniczania barier uczestnictwa wynikających z niepełnosprawności, stanu zdrowia, obowiązków opiekuńczych, ograniczonej mobilności lub przymusowego przemieszczenia. Obejmuje dostępność cyfrową, zróżnicowane formaty przekazu, prosty język i elastyczną organizację uczenia się.
- Rezyliencja ekosystemowa zakłada natomiast współpracę uczelni z samorządami, szkołami, podmiotami ochrony zdrowia, organizacjami społecznymi i przedsiębiorstwami.

Wartość UNIRES będzie zależała od zdolności do przełożenia założeń na rozwiązania możliwe do uruchomienia pod presją czasu. Praktycznymi testami mogą być: czasowe przejęcie części zajęć przez uczelnię partnerską, bezpieczne współdzielenie zasobów dydaktycznych, uznawanie osiągnięć osób przemieszczonych oraz wspólne procedury komunikacji kryzysowej. Ocena powinna uwzględniać zarówno sprawność decyzji, jak i doświadczenia studentów, pracowników oraz partnerów regionalnych.

Koncepcja UNIRES+

UNIRES+ (*Universal Network for Interactive and Resilient Education and Science*) rozwija edukacyjny, komunikacyjny i badawczy wymiar UNIRES. Obejmuje interaktywne formy kształcenia, komunikację naukową, angażowanie odbiorców, cyfrowe narzędzia podtrzymywania relacji oraz odpowiedzialne zastosowania sztucznej inteligencji. Założeniem jest traktowanie przekazu wiedzy jako procesu, którego efektem powinno być nie tylko dotarcie do odbiorcy, lecz także zrozumienie, możliwość działania i trwałość kontaktu (UNIRES, 2026).

Jednym z punktów odniesienia dla tej koncepcji jest konektywizm. Kanabrocka (2020, s. 105–106) wskazuje autonomię, interaktywność, różnorodność i otwartość jako zasady projektowania sieciowych środowisk uczenia się dorosłych. Wydarzenie naukowe może być w takim ujęciu węzłem czasowej sieci, lecz jego znaczenie zależy od tego, czy uczestnicy uzyskują dostęp do dalszych źródeł wiedzy, ekspertów i możliwości współpracy.

Badania nad komunikacją naukową pokazują, że samo zwiększenie liczby informacji nie gwarantuje zrozumienia ani wykorzystania wiedzy. Znaczenie mają cel komunikacji, sytuacja odbiorców, zaufanie, sposób przedstawiania niepewności i możliwość podjęcia działania. Liczba uczestników lub odsłon opisuje zasięg, ale nie dowodzi skuteczności. Potrzebne są również miary rozumienia, zastosowania informacji, jakości relacji i trwałości efektów (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017; Fischhoff, 2019).

W ramach UNIRES+ rozwijany jest standard 4KnowledgeFilms (4KF) autorstwa Piotra Pączka. Porządkuje on komunikację w sekwencji Understand – Act – Connect – Become: od zrozumienia treści, przez możliwe działanie i nawiązanie relacji, do utrwalenia zmiany. Krótki materiał audiowizualny jest traktowany jako punkt wejścia do szkolenia, konsultacji, kontaktu z ekspertem lub udziału w projekcie. Logikę tę Uniwersytet Rzeszowski stosowuje także w innych projektach, m.in. analizie komunikacji Podkarpackiej Sieci NAWA EURAXESS (Kanabrocka, 2026).

Drugim rozwiązaniem jest koncepcja BERSaiL (*Resilient Science Communication: Behavioral Engagement and Relations System with AI Lab*) autorstwa Anny Kanabrockiej. Ma ona służyć rozpoznawaniu potrzeb odbiorców, dobieraniu materiałów i ekspertów, podtrzymywaniu relacji oraz sprawdzaniu, czy kontakt z treścią doprowadził do działania. Zauważyć jednak należy, iż zastosowanie sztucznej inteligencji wymaga jednak minimalizacji danych, przejrzystych reguł, nadzoru człowieka, kontroli błędów i możliwości zakwestionowania rekomendacji (UNESCO, 2023).

Tabela 2. Proponowane wymiary i wskaźniki oceny UNIRES i UNIRES+

Obszar	Mechanizm	Przykładowe wskaźniki	Poziom analizy
Zarządzanie UNIRES	Antycypacja, koordynacja, decyzje i uczenie się	czas uruchomienia procedur; ćwiczenia; realizacja wniosków; dostępność informacji	uczelnia/sojusz
Funkcje akademickie UNIRES	Ciągłość, elastyczność i zachowanie jakości	ciągłość zajęć i badań; ukończenia; jakość; uznawalność osiągnięć	program/osoba/ uczelnia
Inkluzja i ekosystem UNIRES	Redukcja barier, mobilizacja zasobów i współpraca	dostępność cyfrowa; różnice między grupami; czas mobilizacji; trwałość partnerstw	osoba/instytucja/ region
4KF w UNIRES+	Przejście od zrozumienia do działania, relacji i zmiany	zrozumienie; podjęte działanie; utrzymany kontakt; efekt po 3–6 miesiącach	odbiorca/interwencja
BERSaiL w UNIRES+	Personalizacja, podtrzymywanie relacji i ponowne użycie wiedzy	kontakt z ekspertem; zastosowanie wiedzy; trafność rekomendacji; zaufanie; błędy	platforma/ społeczność

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury i materiałów koncepcyjnych UNIRES.

Warunki wdrożenia i oceny

Operacjonalizacja UNIRES i UNIRES+ wymaga określenia funkcji krytycznych, rodzajów zagrożeń, poziomów odpowiedzialności oraz oczekiwanych rezultatów. Dla każdej funkcji należy ustalić zasoby rezerwowe, dopuszczalny czas przerwy, minimalny poziom jakości i sposób komunikowania decyzji. Następnie rozwiązania powinny być sprawdzane w projektach pilotażach. Dopiero testy pozwolą ustalić, czy procedury są wykonalne i dostępne dla różnych grup.

Ewaluacja powinna obejmować wskaźniki procesu i wyniku. W przypadku UNIRES mogą to być czas uruchomienia procedur, ciągłość zajęć i badań, uznawalność osiągnięć, dostępność cyfrowa, różnice między grupami oraz trwałość partnerstw. Dla UNIRES+ istotne są: stopień zrozumienia przekazu, podjęte działanie, nawiązanie i utrzymanie kontaktu, zastosowanie wiedzy po upływie kilku miesięcy, trafność rekomendacji oraz poziom zaufania.

Współpraca polsko-ukraińska tworzy warunki do pilotażowego sprawdzenia tych założeń. Partnerzy mogliby uzgodnić minimalne standardy kontynuowania kształcenia i badań, wielojęzyczne kanały komunikacji kryzysowej, zasady czasowego przyjmowania studentów i pracowników oraz ochrony danych badawczych. O powodzeniu powinny świadczyć nie tylko liczby uruchomionych działań, lecz także czas uzyskania pomocy, jakość edukacji, dobrostan, dostępność i trwałość relacji po ustąpieniu bezpośredniego zagrożenia.

Polsko-ukraiński kontekst wdrożeniowy

Polsko-ukraińska współpraca akademicka jest szczególnym polem zastosowania obu koncepcji, ponieważ partnerzy działają w warunkach nierównomiernie rozłożonego ryzyka. Dla uczelni ukraińskich zakłócenie może mieć charakter bezpośredni i obejmować zagrożenie życia, zniszczenie infrastruktury, przerwy w dostawach energii, mobilizację oraz przymusowe przemieszczenie. Uczelnie polskie pełnią natomiast funkcję instytucji przyjmujących i wspierających. Projektowanie rezyliencji powinno uwzględniać tę asymetrię, aby współpraca nie została sprowadzona do jednostronnego transferu rozwiązań.

Podstawą pilotażu powinien być minimalny pakiet interoperacyjności. Może on obejmować wspólne zasady potwierdzania tożsamości i statusu studenta, uznawania efektów uczenia się, czasowego dostępu do infrastruktury, zabezpieczania danych badawczych oraz wskazywania osób odpowiedzialnych za komunikację kryzysową. Rozwiązania te należy testować w kilku scenariuszach, takich jak długotrwała awaria energii, cyberatak, utrata dostępu do budynku, nagły napływ osób przemieszczonych lub zerwanie łączności z instytucją partnerską.

Istotnym elementem jest także dostępność komunikacji. Informacje powinny być przekazywane co najmniej w języku polskim, ukraińskim i angielskim, z wykorzystaniem kanałów cyfrowych oraz rozwiązań zastępczych na wypadek niedostępności sieci. Komunikaty muszą określać źródło decyzji, okres ich obowiązywania, zakres niepewności i sposób uzyskania pomocy. Wsparcie powinno obejmować nie tylko kwestie administracyjne i dydaktyczne, lecz także dobrostan psychiczny, pomoc prawną i możliwość bezpiecznego kontynuowania badań.

Pilotaż powinien zostać zaprojektowany jako badanie mieszane. Dane ilościowe mogą obejmować czas reakcji, liczbę przerwanych i wznowionych aktywności, dostępność usług oraz różnice między grupami. Badania jakościowe powinny dotyczyć doświadczeń studentów, pracowników i partnerów regionalnych, w tym postrzeganego bezpieczeństwa, zaufania i kosztów adaptacji. Szczególnej kontroli wymaga ryzyko normalizowania przeciążenia, na które wskazują badania ukraińskich społeczności akademickich (Błaszczyk i in., 2026).

Rezultaty pilotażu powinny być przekładane na decyzje instytucjonalne. Wymaga to wprowadzenia raportów, przypisywania rekomendacji konkretnym jednostkom oraz ponownego sprawdzania wdrożonych zmian. Należy również ustalić zasady ochrony prywatności, przechowywania danych i ludzkiej kontroli nad rekomendacjami wspieranymi przez sztuczną inteligencję. Udział studentów, pracowników i osób szczególnie narażonych na wykluczenie w określaniu kryteriów oceny pozwoli ograniczyć ryzyko, że formalna ciągłość działania zostanie osiągnięta ich nadmiernym kosztem.

Dyskusja i kierunki dalszych badań

Zestawienie UNIRES i UNIRES+ pozwala analizować rezyliencję jako zjawisko wielopoziomowe. Pierwsza koncepcja koncentruje się na strukturach, procedurach i współpracy instytucjonalnej, druga – na przepływie wiedzy, zaangażowaniu odbiorców i trwałości relacji. Ich połączenie jest uzasadnione, ponieważ możliwości jednostki zależą od zasobów instytucji, a możliwości uczelni od jakości współpracy z otoczeniem.

Najważniejszym ryzykiem jest deklaratywne posługiwanie się pojęciem rezyliencji. Nazwa programu lub strategii nie stanowi dowodu odporności. Każdy obszar powinien mieć określony stan wyjściowy, mechanizm działania, wskaźniki procesu i wyniku, źródła danych oraz progi akceptowalności. Szybkość reakcji należy oceniać łącznie z jakością, dobrostanem, dostępnością, zaufaniem i rozkładem kosztów.

W obu koncepcjach występują napięcia wymagające jawnego rozstrzygnięcia: między standaryzacją a autonomią uczelni, otwartością a bezpieczeństwem,

personalizacją a prywatnością oraz szybkością decyzji a możliwością ich kontroli. Minimalne standardy współpracy powinny umożliwiać wzajemne zastępowanie się instytucji, ale jednocześnie pozostawiać przestrzeń na dostosowanie do lokalnych warunków prawnych, organizacyjnych i kulturowych.

Dalsze badania powinny łączyć studia przypadków, porównania między uczelniami, analizę sieci współpracy oraz pomiary prowadzone przed interwencją i po niej. Należy sprawdzić, czy wspólne procedury skracają czas reakcji bez obniżania jakości; czy ułatwiają osobom przemieszczonym kontynuowanie studiów i badań; czy działania inkluzywne zmniejszają różnice między grupami oraz czy komunikacja oparta na 4KF prowadzi do trwalszego wykorzystania wiedzy niż standardowe materiały informacyjne.

Ograniczeniem opracowania jest integracyjny i celowy dobór źródeł, który nie pozwala oszacować częstości poszczególnych stanowisk w całej literaturze. Opis UNIRES i UNIRES+ częściowo oparto na materiałach koncepcyjnych, a nie na wynikach pełnego wdrożenia. Zaproponowane wymiary i wskaźniki mają zatem status hipotez roboczych. Ich trafność i użyteczność powinny zostać ocenione w pilotażach z udziałem studentów, pracowników i partnerów regionalnych.

Wnioski

Rezyliencja edukacyjna ma charakter relacyjny, wielopoziomowy i zmienny w czasie. Obejmuje przygotowanie do zakłóceń, ograniczanie ich skutków, podtrzymanie lub odbudowę funkcji, uczenie się, adaptację, a w określonych sytuacjach także transformację. Sama ciągłość działania nie jest wystarczającym kryterium, ponieważ może zostać osiągnięta kosztem jakości, dobrostanu i równego dostępu.

UNIRES porządkuje rezyliencję instytucjonalną w obszarach zarządzania, działalności akademickiej, inkluzji i współpracy z otoczeniem. UNIRES+ rozszerza tę perspektywę o edukację interaktywną, komunikację naukową, podtrzymywanie relacji oraz odpowiedzialne wykorzystanie technologii. Obie koncepcje mogą stanowić podstawę programu badań, pod warunkiem że ich założenia zostaną powiązane z mechanizmami działania i mierzalnymi rezultatami.

Szczególnie użytecznym polem weryfikacji może być polsko-ukraińska współpraca akademicka w warunkach wojny, przymusowej mobilności i zagrożeń informacyjnych. Pilotaż powinien obejmować nie tylko sprawność procedur, lecz także jakość kształcenia, dobrostan, dostępność wsparcia, ochronę danych i trwałość współpracy. Dopiero wyniki takiego badania pozwolą ocenić, które elementy wzmacniają rezyliencję uczelni i ich otoczenia.

Bibliografia

Ayebi-Arthur, K. (2017). E-learning, resilience and change in higher education: Helping a university cope after a natural disaster. *E-Learning and Digital Media, 14*(5), 259–274. https://doi.org/10.1177/2042753017751712

Block, J., Kremen, A.M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 349–361. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349

Błaszczyk, M., Kovalisko, N., Pieńkowski, P., Pachkovskyy, Y., Ryniejska-Kiełdanowicz, M. (2026). Coping with adversity: Mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War–A perspective from Lviv University students. *Higher Education, 91*, 1991–2010. doi:10.1007/s10734-025-01506-z

Boczkowska, M.A. (2019). Pojęcie resilience w ujęciu tradycyjnym i współczesnym. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 38*(4), 125–141. https://doi.org/10.17951/lrp.2019.38.4.125-141

Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 59*(1), 20–28. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20

Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego, 12*(2, cz. 1), 587–597.

Celbis, O., van de Laar, M., Volante, L. (2025). Resilience in higher education during the COVID-19 pandemic: A scoping literature review with implications for evidence-informed policymaking. *International Journal of Educational Research Open, 8*, 100392. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100392

Duchek, S. (2020). Organizational resilience: A capability-based conceptualization. *Business Research, 13*, 215–246. https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7

Fischhoff, B. (2019). Evaluating science communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(16), 7670–7675. https://doi.org/10.1073/pnas.1805863115

Folke, C., Carpenter, S.R., Walker, B., Scheffer, M., Chapin, T., Rockström, J. (2010). Resilience thinking: Integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society, 15*(4), 20. https://doi.org/10.5751/ES-03610-150420

Holling, C.S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics, 4*, 1–23. https://doi.org/10.1146/annurev.es.04.110173.000245

International Organization for Standardization. (2017). *Security and resilience – Organizational resilience—Principles and attributes* (ISO Standard No. 22316:2017) https://www.iso.org/standard/50053.html (data dostępu: 20.07.2026).

Kanabrocka, A. (2020). Connectivism. Implications for andragogical activities during professional gatherings. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne, 35*, 103–117. https://doi.org/10.25951/4157

Kanabrocka, A. (2026). *Badanie nr 2 Ekspertów Podkarpackiej Sieci NAWA EURAXESS: efekt komunikacji z naukowcem z zagranicy*. Pobrane z: https://www.ur.edu.pl/files/user_directory/1402/EURAXESS%20zalaczniki/DIAGNOZA_EURAXESS_Interpretacja_strategiczna_nr_2.pdf (data dostępu: 20.07.2026).

Luthar, S.S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). *Communicating science effectively: A research agenda*. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/23674

Norris, F.H., Stevens, S.P., Pfefferbaum, B., Wyche, K.F., Pfefferbaum, R.L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology, 41*, 127–150. https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6

Shaya, N., Abukhait, R., Madani, R., Khattak, M.N. (2023). Organizational resilience of higher education institutions: An empirical study during the COVID-19 pandemic. *Higher Education Policy, 36*, 529–555. https://doi.org/10.1057/s41307-022-00272-2

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Southwick, S.M., Bonanno, G.A., Masten, A.S., Panter-Brick, C., Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology, 5*, 25338. https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

UNIRES. (2026). *Materiały koncepcyjne dotyczące European Alliance for Institutional Resilience (UNIRES) oraz Universal Network for Interactive and Resilient Education and Science (UNIRES+)* [niepublikowane materiały wewnętrzne].

United Nations Office for Disaster Risk Reduction. (2017). *Resilience*. Pobrane z: https://www.undrr.org/terminology/resilience (data dostępu: 20.07.2026).

Walker, B., Holling, C.S., Carpenter, S.R., Kinzig, A. (2004). Resilience, adaptability and transformability in social–ecological systems. *Ecology and Society, 9*(2), 5. https://doi.org/10.5751/ES-00650-090205

Whittemore, R., Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing, 52*(5), 546–553. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x

Vitalii KOTSUR
ORCID: 0000-0001-6647-7678

FROM AN EDUCATIONAL INSTITUTION TO A CENTRE OF SOCIETAL RESILIENCE: THE TRANSFORMATION OF THE MISSION OF HRYHORII SKOVORODA UNIVERSITY IN PEREIASLAV UNDER WARTIME CONDITIONS

OD INSTYTUCJI EDUKACYJNEJ DO CENTRUM ODPORNOŚCI SPOŁECZNEJ: TRANSFORMACJA MISJI UNIWERSYTETU HRYHORIJA SKOWORODY W PEREJASŁAWIU W WARUNKACH WOJENNYCH

Abstract: This chapter examines the transformation of the mission of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav in the context of the full-scale Russian-Ukrainian war. Drawing upon the concepts of the university's "third mission", the university as an "anchor institution" of regional development, and the adaptive organisation, the study analyses changes in the functioning of the higher education institution aimed at ensuring institutional resilience, supporting the local community, and preserving human capital. The empirical basis of the research comprises publicly available materials from the University's official website, the Rector's annual reports for 2022–2025, and contemporary scholarly publications devoted to the development of higher education under conditions of crisis and uncertainty.

The findings demonstrate that the University has not only ensured the continuity of the educational process but has also significantly expanded the range of its socially significant functions. The study analyses the dynamics of the institution's key performance indicators, including student enrolment, the development of security infrastructure, research productivity, international cooperation, and ranking positions. Particular attention is paid to the digital transformation of education, the development of psychosocial support services, veteran and inclusive support programmes, the functioning of the youth space, the implementation of volunteer initiatives, and the strengthening of partnerships with territorial communities.

The chapter substantiates that, under wartime conditions, the University is gradually evolving from a traditional educational and research institution into

a multifunctional centre of societal resilience that integrates educational, scientific, social, cultural, civic, and regional development activities. It is demonstrated that the institutional adaptation of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav is based on the development of a safe and inclusive campus, the strengthening of international cooperation, the promotion of mental health and well-being, the enhancement of civic engagement, and the implementation of contemporary models of university governance. The study concludes that the University's experience reflects the evolving role of Ukrainian higher education institutions during wartime and may serve as a practical example of how universities can function as centres of societal resilience and regional development.

Keywords: Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, third mission of the university, institutional resilience, Russian-Ukrainian war, regional development, community, psychosocial support, digital transformation, international cooperation, university.

Streszczenie: Artykuł analizuje transformację misji Uniwersytetu Hryhorija Skoworody w Perejasławiu w warunkach pełnoskalowej wojny rosyjsko-ukraińskiej. W oparciu o koncepcje «trzeciej misji» uniwersytetu, uniwersytetu jako «instytucji kotwiczącej» rozwój regionalny oraz organizacji adaptacyjnej, dokonano analizy zmian w funkcjonowaniu uczelni wyższej ukierunkowanych na zapewnienie odporności instytucjonalnej, wsparcie społeczności lokalnej oraz zachowanie kapitału ludzkiego. Empiryczną podstawę badań stanowią materiały dostępne na oficjalnej stronie internetowej uniwersytetu, sprawozdania rektora za lata 2022–2025, a także współczesne prace naukowe poświęcone rozwojowi szkolnictwa wyższego w warunkach kryzysowych.

Ustalono, że uniwersytet nie tylko zapewnił ciągłość procesu dydaktycznego, lecz także znacząco rozszerzył zakres swoich funkcji społecznie istotnych. Przeanalizowano dynamikę podstawowych wskaźników działalności uczelni, w tym liczebność społeczności akademickiej, rozwój infrastruktury bezpieczeństwa, efektywność naukową, współpracę międzynarodową oraz pozycje rankingowe. Szczególną uwagę poświęcono cyfrowej transformacji procesu kształcenia, rozwojowi wsparcia psychospołecznego, usługom dla weteranów i osobom ze szczególnymi potrzebami, funkcjonowaniu przestrzeni młodzieżowej, realizacji inicjatyw wolontariackich oraz wzmacnianiu partnerstw ze wspólnotami terytorialnymi.

Uzasadniono, że w warunkach wojny uniwersytet stopniowo przekształca się z tradycyjnej instytucji edukacyjno-naukowej w wielofunkcyjne centrum odporności społecznej, łączące działalność edukacyjną, naukową, społeczną, kulturalną, obywatelską oraz rozwojową w skali regionalnej. Wykazano, że instytucjonalna adaptacja Uniwersytetu Hryhorija Skoworody w Perejasławiu opiera się na rozwoju bezpiecznego i inkluzywnego kampusu, wzmacnianiu współpracy międzynarodowej, wsparciu zdrowia psychicznego, aktywizacji uczestnictwa obywatelskiego oraz wdrażaniu nowoczesnych modeli zarządzania uczelnią. Wnioski wskazują, że doświadczenie uniwersytetu odzwierciedla ewolucję roli instytucji szkolnictwa wyższego w Ukrainie w warunkach wojennych i może stanowić praktyczny przykład kształtowania uczelni jako centrów odporności społecznej i rozwoju regionalnego.

Słowa kluczowe: Uniwersytet Hryhorija Skoworody w Perejasławiu, trzecia misja uniwersytetu, odporność instytucjonalna, wojna rosyjsko-ukraińska, rozwój regionalny, społeczność, wsparcie psychospołeczne, transformacja cyfrowa, współpraca międzynarodowa, uniwersytet.

Introduction

The full-scale Russian–Ukrainian war has fundamentally altered the conditions under which Ukrainian higher education institutions operate. For universities, this has involved not only organisational adaptation to air-raid alerts, student migration, digital disruptions, and widespread psychological exhaustion. More importantly, it has transformed societal expectations: universities are increasingly perceived as institutions capable of supporting local communities, preserving human capital, and serving as spaces of trust and civic engagement. This understanding aligns with contemporary approaches to the university's "third mission", its regional role, and institutional resilience (Harris & Holley, 2016; Pinheiro & Young, 2017; Spânu, Ulmeanu & Doicin, 2024).

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav (hereinafter HSUP) represents a particularly illustrative case for such an analysis. The University operates in a city where a higher education institution holds not only educational significance but also socio-cultural, human resource, economic, and symbolic importance. During the wartime period, this role has become even more pronounced: the University has maintained the continuity of the educational process, developed security infrastructure, strengthened volunteer and veteran-oriented initiatives, supported youth spaces and psychological services, expanded international projects, and enhanced cooperation with the local community.

Aim of the study

The aim of this study is to analyse how the mission of HSUP has been transformed during wartime from a predominantly educational and research institution into one of the key centres of societal resilience within the Pereiaslav community. The article does not seek to present an idealised image of the University. On the contrary, it is important to demonstrate that the expansion of its mission is accompanied by significant challenges, including staff overload, unequal access to digital resources, the need for specialists trained in trauma-informed support, and the difficulty of assessing the actual impact of civic and patriotic initiatives.

Research methods

The study is based on a case analysis of HSUP's activities and is informed by three theoretical frameworks: the concept of the university's third mission, the understanding of the university as an "anchor institution" of regional development, and the notion of the university as an adaptive organisation capable of maintaining functionality under crisis conditions. This analytical perspective makes it possible

to view the experience of HSUP not as a collection of isolated initiatives but as a manifestation of a broader transformation of Ukrainian higher education during wartime.

The empirical basis of the study comprises publicly available data from the University's official website as well as the Rector's reports for the period 2022–2025. These sources enable a shift from a general description of wartime transformation to an evidence-based reconstruction of institutional dynamics, including student enrolment figures, the organisation of the educational process, ranking positions, scientometric indicators, the condition of security and campus infrastructure, and the development of veteran, inclusive, and psychosocial support services. The analysis also incorporates data concerning the "Resilience" Psychosocial Support and Rehabilitation Centre, the Veteran Development Centre, the "TViSt" Youth Space, the National Contact Point for the New European Bauhaus Initiative, the project "Eco-Space for the Preservation and Restoration of Physical and Mental Health", and the participation of the university community in the nationwide mental health programme "How Are You?" initiated by the First Lady of Ukraine, Olena Zelenska (HSUP, 2024a; HSUP, 2025a; HSUP, 2026a).

Results

1. *Rethinking the University Mission During the Early Years of the Russian-Ukrainian War*

In peacetime, universities are typically associated with three fundamental functions: teaching, research, and the preparation of qualified professionals. The war has not eliminated these functions; rather, it has transformed their meaning. Education has become a means of sustaining continuity in everyday life, research has evolved into a tool for understanding crisis realities, and educational and developmental activities have become spaces for fostering responsibility and solidarity. Consequently, the traditional model of the university has proven insufficient under Ukrainian wartime conditions.

The concept of the "third mission" provides a framework for understanding those areas of activity that extend beyond classrooms and laboratories, including community engagement, participation in addressing social challenges, partnership development, and support for civic initiatives. During wartime, this mission ceases to be supplementary; it becomes a prerequisite for the university's legitimacy in the eyes of society. European studies on the third mission emphasise that its effectiveness depends not on the number of activities undertaken but on the institution's capacity to generate tangible societal impact (Holovko-Havrysheva, Krayevska & Sas, 2023; Spânu, Ulmeanu & Doicin, 2024).

For Ukrainian higher education institutions, the war has raised the issue of resilience in highly practical terms. This concerns the ability to continue teaching during air-raid alerts, support students, retain academic and administrative staff, maintain international partnerships, adapt educational formats, and preserve the trust of local communities. Reports by UNESCO and Science at Risk emphasise that the war has inflicted not only material damage on Ukrainian science and higher education but also significant human and psychological losses (UNESCO, 2024; Mierau, Rabinovych & Iashchenko, 2024).

Within this context, HSUP demonstrates a transformation characteristic of many Ukrainian universities. While continuing to fulfil its educational and research functions, the institution has simultaneously become an environment of support, mobilisation, remembrance, and social interaction. It is important, however, not to equate mission expansion with automatic success. Genuine resilience should be measured not by the number of initiatives launched but by their sustainability, accessibility, quality of governance, and capacity to respond effectively to the real needs of people.

2. *Transformation of HSUP Activities in the Context of Russia's Full-Scale Invasion of 24 February 2022*

The first prerequisite for institutional resilience was the preservation of the educational process. Its scale can be illustrated through the dynamics of key performance indicators. As of 1 December 2022, the University enrolled 5,971 students and doctoral candidates; in 2023, this number increased to 7,124; in 2024, it stood at 6,549; and in 2025, at 5,928. Despite the natural fluctuations in student numbers caused by martial law, youth mobility, demographic losses, and changing educational trajectories, the University succeeded in maintaining a community of nearly six thousand students and postgraduate researchers, a stable academic workforce, and a complete cycle of educational provision from undergraduate and master's programmes to doctoral and postdoctoral studies. Particularly significant is the fact that in 2022 the University comprised seven faculties and thirty departments, while during 2023–2025 it expanded to eight faculties and thirty-one to thirty-two departments. This demonstrates not institutional contraction but organisational adaptation and the preservation of educational opportunities.

Digitalisation played a crucial role in this process. Following 2022, distance, blended, and asynchronous modes of learning ceased to be temporary substitutes for face-to-face teaching and instead became integral components of a new educational reality. Research conducted by K. Kotun indicates that, under wartime conditions, the effectiveness of blended learning depends on three categories of resources: psychological, methodological, and technological (Kotun, 2023). For

HSUP, this implies that digital transformation should be assessed not merely by the availability of online platforms but also by the quality of pedagogical design, support provided to academic staff, and the accessibility of learning for students operating under diverse circumstances.

Institutional evidence of digital adaptation can be found in the operation of the HSUP distance learning system as well as in the sustained use of blended formats within university governance and public events. For example, the meeting of the Supervisory Board in April 2025 was held in a hybrid format for the third consecutive year, demonstrating the transition from emergency remote operation to a regular organisational practice (HSUP, 2025c).

A separate area of transformation concerns campus and security infrastructure. In this study, the concept of the "campus" is understood not merely as a spatial metaphor but as an integrated environment comprising academic buildings, shelters, student residences, youth spaces, and support facilities that collectively ensure the everyday resilience of the university community. According to the 2023 report, shelters beneath Buildings No. 1 and No. 2 were commissioned, providing a total area of 1,020 square metres and accommodating up to 1,020 individuals, including participants in the educational process and residents of two student halls. By 2025, this security infrastructure had been expanded to 1,356 square metres with a capacity of 1,356 places. Importantly, the shelters are equipped to facilitate teaching and learning activities, including those supported by distance learning technologies. Consequently, they perform not only a protective function but also an educational and organisational one. In this sense, the HSUP campus emerges as an adaptive wartime environment where security, learning, student life, and psychosocial support are integrated into a unified infrastructure of resilience.

At the same time, this area also reveals significant limitations. Security infrastructure requires continuous maintenance, modernisation, compliance with accessibility standards, and genuine consideration of the needs of diverse user groups. Without effective strategic planning and management, shelters risk becoming merely symbolic evidence of adaptation. Therefore, it is essential for the University to combine physical security with psychological, informational, and organisational preparedness.

The research activities of HSUP have likewise maintained institutional continuity. Academic staff capacity, doctoral and postdoctoral programmes, conference participation, the institutional repository, and involvement in international projects continue to sustain the University as a research-intensive environment. Within this context, research performs a dual function: it supports academic reputation while simultaneously creating opportunities for understanding and interpreting wartime transformations in society. This has stimulated research activity, resulting in a substantial number of dissertation defences. In particular,

during 2025, twenty-three Doctor of Philosophy (PhD) dissertations and six Doctor of Sciences dissertations were successfully defended.

The outcomes of this dissertation activity reflect a broader trend in academic visibility, further confirmed by publicly available ranking indicators. According to the 2025 report, HSUP ranked 135th in the *Top-200 Ukraine 2025* Academic Ranking, 133rd in the Scopus Ranking of Ukrainian Higher Education Institutions, and was included among the fifty-five Ukrainian universities represented in the *Times Higher Education University Impact Rankings 2025* (HSUP, 2025b; HSUP, 2025d). Although such rankings should not be treated as absolute measures of quality, they nevertheless serve as external indicators demonstrating the University's ability to maintain an academic presence under challenging conditions.

Positive developments are best demonstrated not only through individual achievements but also through longitudinal comparisons across reporting years. Three groups of indicators are particularly relevant for the purposes of this study: ranking performance, scientometric visibility, and security and social infrastructure. Specifically, HSUP improved its position in the *Top-200 Ukraine* ranking from 178th place in 2022 to 135th place in 2025. In the Scopus ranking, the University advanced from 161-st position in 2022 to 133-rd position in 2025. The Scopus H-index increased from 17 in 2024 to 20 in 2025, while the overall national H-index rose from 21 to 23. These data indicate a strengthening of the University's academic visibility, even though individual ranking positions displayed fluctuations across different years.

Table 1. Dynamics of Key Indicators of HSUP Based on Rector's Reports (2022–2025)

Indicator	2022	2023	2024	2025	Analytical conclusion
Number of students	5,971	7,124	6,549	5,928	Preservation of a community of nearly 6,000 students under wartime conditions
Faculties / departments	7 / 30	8 / 32	8 / 32	8 / 31	Organisational stabilisation after the first year of the war
Top-200 Ukraine ranking	178	136	165	135	Improvement in position over the period 2022–2025
Scopus ranking	161	156	148	133	Positive dynamics in ranking performance (2022–2025)
Scopus H-index	8	12	17	20	Growth in scientometric visibility
Number of PhD defences	2	4	11	23	Significant increase in dissertation defence activity
Shelters, area / capacity	–	1,020 m² / 1,020	1,020 m² / 1,020	1,356 m² / 1,356	Expansion of security infrastructure

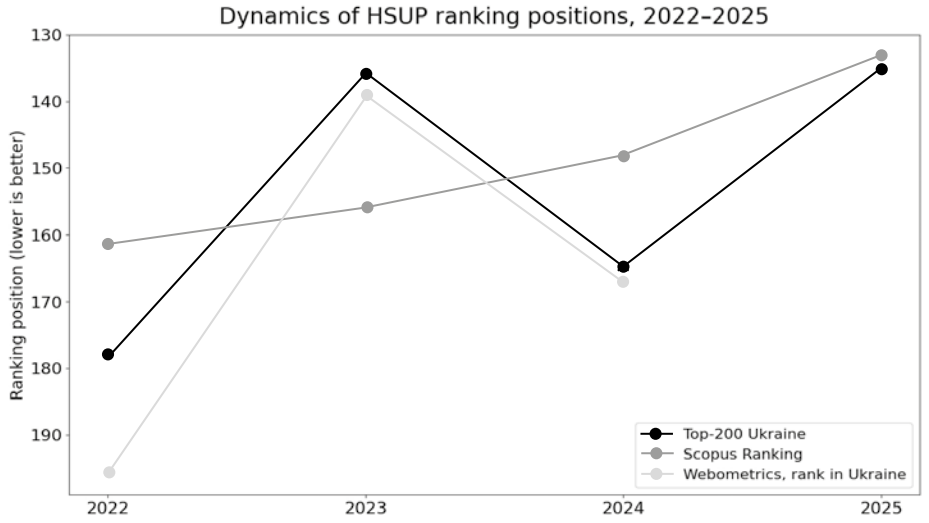


Fig. 1. Dynamics of HSUP ranking positions, 2022–2025

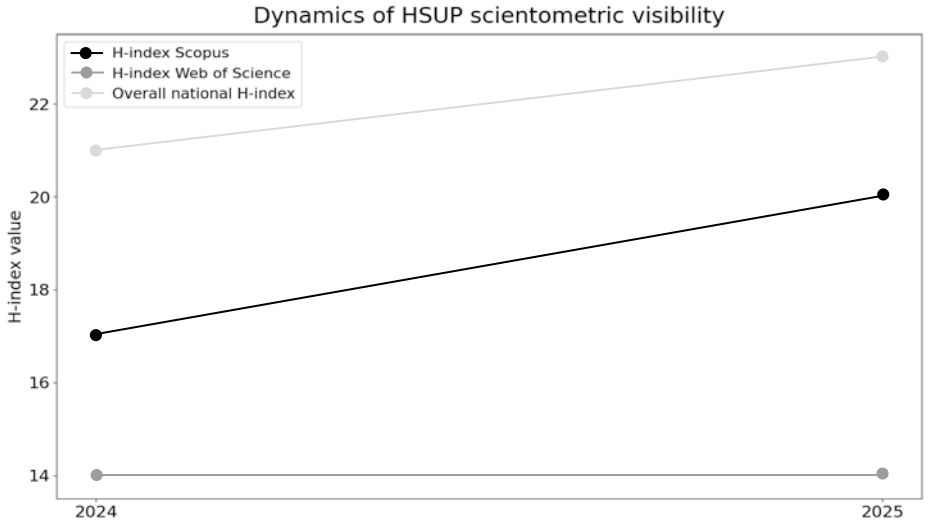


Fig. 2. Dynamics of HSUP scientometric visibility based on institutional reports (2024–2025)

The University's international activity has strengthened its capacity to remain integrated within the European educational and research area. In 2025, HSUP joined the Erasmus+ CBHE project *"Empowering Educators for Sustainable Future: Enhancing Teacher Training Capacity for Ukraine's Recovery"*, which is aimed at developing the capacity of teacher education for Ukraine's post-war recovery, renewing the content of teacher training programmes, and strengthening cooperation with European higher education institutions (HSUP, 2025e). The 2025 institutional reports also highlight the University's participation in Erasmus+ strands, the Jean Monnet EUsds:pUA initiative, and the MOTIVET4UA project, which focus on digital pedagogy, artificial intelligence, psychosocial resilience, and sustainable development (HSUP, 2025d). However, international projects require a sustainable project culture, including well-prepared teams, financial transparency, effective communication of results, and systematic impact monitoring.

3. The University as a Space of Civic Identity and Support

In wartime conditions, the civic mission of the university acquires particular significance. HSUP is engaged not only in the professional training of students but also in the formation of civic responsibility, respect for Ukraine's defenders, accountability to the community, and an understanding of national memory. Such practices are important; however, they must not remain declarative but should be substantive, grounded in reflection, dialogue, and students' involvement in meaningful action.

Volunteer initiatives undertaken by students and staff, support for the Armed Forces of Ukraine, artistic events in military hospitals, participation in charitable fundraising, and engagement in public events demonstrate that the university community is not detached from the realities of war. The educational impact of such practices lies not only in providing assistance to specific units or individuals, but also in fostering skills of self-organisation, trust, teamwork, and responsibility.

Student self-government constitutes an important channel of civic participation. It can function as a school of democracy when students exert real influence on institutional decision-making rather than merely performing representational roles. Through engagement in self-governing structures, students transition from recipients of educational services to co-creators of the university environment.

The youth space "TViSt" exemplifies how the university can extend beyond its academic premises and engage with the broader youth community of the city. Its significance lies in the integration of non-formal education, psychological support, volunteering, youth leadership, and dialogue. In smaller urban contexts,

such spaces are particularly important as they offer an alternative to passive leisure, strengthen social ties, and provide young people with experience of responsible participation.

The practical dimension of this work is evidenced by specific events. In September 2024, "TViSt" hosted the patriotic intellectual game *Youth Game*, organised by the Kyiv Regional Youth Centre in cooperation with the Department of Youth and Sports of the Kyiv Regional Military Administration (HSUP, 2024c). In November 2025, the same space hosted a university-wide intellectual and entertainment event *Elias*, which demonstrates the sustained use of the venue for inter-faculty student interaction (HSUP, 2025f).

A distinct role is played by the legacy of Hryhorii Skovoroda. For the university bearing his name, this is not merely a brand or symbolic resource. Ideas of self-knowledge, inner freedom, moral responsibility, and "affinity labour" (*srodna pratsia*) may serve as a productive foundation for contemporary humanities policy within the university. However, the effectiveness of such work depends on whether it moves beyond ceremonial rhetoric towards lived educational practice, including courses, discussions, public lectures, and student-led projects.

Psychological support in wartime is no less important than academic provision. The activities of the Veteran Development Centre, the Psychosocial Support and Rehabilitation Centre "Resilience", and the "Eco-Space for the Preservation and Restoration of Physical and Mental Health" project indicate the University's transition towards a supportive environment model. A particularly strong empirical indicator is HSUP's participation in the nationwide mental health programme *"How Are You?"*, initiated by the First Lady of Ukraine, Olena Zelenska: in 2024, more than 50 events of regional and national scale were held in support of the programme, while in 2025 this number exceeded 75 events, reflecting an increase in activity of at least 50%. This indicator may be used as evidence of a shift from declarative concern for mental health towards sustained practices of self-care, awareness-raising, and psychosocial support.

An additional confirmation of HSUP's institutional development as a supportive environment for students is its inclusion in the list of higher education institutions participating in the 2026–2027 pilot project of the Ministry of Education and Science of Ukraine aimed at establishing and developing Student Support Centres. According to Order No. 649 of 17 April 2026 issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav is among 71 Ukrainian higher education institutions included in this initiative. Participation in the project involves ensuring the functioning of student support centres, updating regulatory frameworks in accordance with principles of accessibility and the needs of diverse student groups, implementing

best practices in student support, and submitting annual reports to the Ministry. In the context of this study, this is particularly significant, as it demonstrates a shift from isolated social, psychological, and inclusion initiatives towards a systemic model of student support embedded in national policies on accessibility, mental health, and institutional resilience in higher education.

At the same time, the supportive mission cannot rely solely on the enthusiasm of individual professionals. It requires systematic assistance protocols, training for academic staff in working with trauma-informed approaches, clear referral pathways to professional psychological support services, and mechanisms for preventing occupational burnout. Without these elements, the University risks declaring care without possessing adequate instruments for its effective implementation.

In 2026, this area received further material and organisational reinforcement. In February, the renovation of the "Resilience" Centre, operating at HSUP since 2023 in cooperation with the NGO *Institute for the Support of Civic Initiatives*, was announced; the renovation prioritises psychosocial support, work with internally displaced persons and veterans, physical rehabilitation, and the provision of recovery equipment (HSUP, 2026b). In the same month, the University hosted an open dialogue with veterans of the Russian-Ukrainian war on physical rehabilitation, psychosocial support, professional reintegration, and educational pathways for veterans (HSUP, 2026c).

4. The City-Forming Role of HSUP

For Pereiaslav, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav (HSUP) is not merely a higher education institution. It concentrates a substantial share of the city's human, cultural, youth, and communicative capital. In this regard, the concept of an "anchor institution" is particularly relevant: the University functions as a relatively stable local actor that generates employment, develops human capital, supports public spaces, fosters partnerships, and shapes the community's image (Harris & Holley, 2016; Benneworth & Fitjar, 2019).

The scale of this role can be assessed through the relationship between the university community and the local environment: nearly six thousand students and more than three hundred academic and teaching staff form stable demand for educational, cultural, transport, housing, and service infrastructures within the city. Even without a precise econometric assessment, these figures indicate that the University is one of the key generators of human capital, youth activity, and public communication in Pereiaslav (HSUP, 2025a).

The city-forming role of HSUP manifests itself across several dimensions. The educational dimension relates to the preparation of specialists for schools,

the social sphere, culture, public administration, business, and other sectors. The social dimension encompasses support for students, staff, veterans, internally displaced persons, and families in need of assistance. The cultural dimension is associated with the promotion of historical memory, the legacy of Hryhorii Skovoroda, the Ukrainian language, and public outreach and educational initiatives.

Cooperation with the Pereiaslav City Council, particularly in the field of training public administration specialists, demonstrates the practical potential of the University for local governance development. Such cooperation could become even more effective if it evolves from formal agreements towards joint educational programmes, internships, analytical studies of community needs, training of managerial personnel, and evaluation of local policy effectiveness.

At the same time, HSUP's activity is not limited to cooperation with the Pereiaslav community through the City Council alone. Rector's reports highlight examples of inter-municipal and cross-sectoral collaboration, including research on the planned "Studenykivskyi" regional landscape park in the Studenykivka community, partnerships between the Veteran Development Centre and civil society organisations and charitable foundations, as well as the University's involvement in national and regional initiatives in the fields of mental health, inclusion, sport, youth policy, and veteran reintegration. This allows for a stronger interpretation of HSUP as a university operating not only for its internal academic community but also for the communities of the Left Bank Kyiv region, integrating education, research, social support, environmental awareness, and local human capital development (Rector's Report, 2023; Rector's Report, 2024; Rector's Report, 2025).

An important element of the University ecosystem is the arboretum and its associated practices of hortitherapy, recreation, environmental education, and memorialisation. In contemporary approaches to campus development, learning space is understood not only as a set of buildings but as an environment of safety, recovery, inclusion, and interaction. The principles of the New European Bauhaus sustainability, aesthetics, inclusiveness, and community participation provide a useful conceptual framework in this regard (European Commission, 2021; Suster, Šimunović & Šimunović, 2025). HSUP has an additional institutional advantage here: it hosts the National Contact Point of the New European Bauhaus initiative, which provides free consultancy to academic communities, research centres, companies, public authorities, civil society organisations, and local communities regarding relevant EU opportunities (HSUP, 2024d).

HSUP's participation in the establishment of the Association of City-Forming Universities represents an attempt to scale local experience to the national level. This is particularly important because universities in small cities often face

similar challenges: demographic decline, competition for applicants, limited local resources, the need for partnerships, and the necessity of demonstrating their value to the community. The consolidation of such institutions may serve as a platform for joint projects, comparative research, and the development of policies supporting universities in small urban contexts.

The city-forming role of the university requires systematic measurement. It is not sufficient to analyse only the number of students, staff, partners, or projects; it is also necessary to assess long-term impact, including how many graduates remain employed in the local community, which services are genuinely accessible to residents, how the university influences youth engagement, what resources it attracts to the city, and how it contributes to the quality of public space. Only such indicators can enable a shift from a general assertion of university significance towards an evidence-based assessment of its actual impact.

5. The University of the Future: Lessons from the War and Development Prospects

The experience of war demonstrates that the university of the future must be more than a place for obtaining a diploma. It should integrate educational quality, research culture, social responsibility, psychological support, digital flexibility, and regional partnership. For HSUP, this does not imply a radical transformation of its identity but rather a consistent development of its existing mission into a more systematic and comprehensive model.

The first lesson of war is the need for flexible education. Distance and blended learning formats should not remain emergency solutions but become instruments of accessibility. However, their quality depends on the methodological training of academic staff, students' digital literacy, stable platforms, clear assessment criteria, and effective feedback mechanisms. The university of the future must invest not only in technological infrastructure but also in the pedagogical culture of digital learning.

The second lesson is the importance of psychosocial infrastructure. The war has made it evident that universities cannot ignore the traumatic experiences of students, staff, veterans, and military families. Support centres, veteran services, inclusive practices, and adaptation programmes must become a stable component of university governance. Their effectiveness requires professional standards, partnerships with specialised organisations, and regular impact evaluation.

The third lesson concerns the need for project and grant capacity. Participation in Erasmus+, Horizon Europe, Creative Europe, Digital Europe, and other international programmes can significantly strengthen universities. However, project activity should not depend on a small number of highly active staff members. Internal mechanisms are needed to support proposal development,

partnership management, financial administration, dissemination of results, and team training.

In this context, a practical resource lies not only in grant participation but also in the University's ability to function as an advisory platform for other stakeholders. The organisation of information events at HSUP on *Horizon Europe* and the New European Bauhaus demonstrates that the University can serve as a regional intermediary between European programmes, researchers, local self-government bodies, and civil society organisations (HSUP, 2025g).

The fourth lesson is the importance of a sustainable campus. The university environment should function as a safe, inclusive, ecological, and open space. HSUP already has a solid foundation for such development, including academic buildings and student residences, shelters in Buildings No. 1 and No. 2, the arboretum, the "TViSt" youth space, the Veteran Development Centre, the "Resilience" Centre, a resource centre for inclusive education, as well as art-therapy and hortitherapy infrastructure. The next step is to integrate these components into a unified sustainable campus strategy with clearly defined objectives, responsible units, and performance indicators, such as accessibility, safety, number of service users, number of events, partner communities, environmental initiatives, psychosocial support activities, and student participation in co-creating the campus environment.

The fifth lesson is the necessity of evidence-based communication. Universities should articulate their role not only through ceremonial language but also through facts, data, and human stories. This approach reduces the risk of declarative narratives and strengthens public trust. For HSUP, it is essential to systematically document the outcomes of volunteer, educational, veteran-oriented, youth, and international initiatives, to demonstrate their impact on the community, and to openly acknowledge existing challenges.

Conclusions

The transformation of the mission of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav under wartime conditions does not consist in the mechanical addition of new functions to traditional educational activity. Rather, it reflects a fundamental shift in the very logic of the university's presence within the community. HSUP simultaneously functions as an educational centre, a space of support, a hub of civic engagement, a partner of local self-government, a participant in international projects, and a key factor of regional resilience.

The most convincing dimensions of this transformation include the preservation of the educational process, the development of security infrastructure, support for student and veteran communities, the intensification of volunteer

practices, the creation of youth spaces, international project activity, and the city-forming role of the University in Pereiaslav. At the same time, these areas require systematic monitoring, professionalisation of management, evidence-based impact assessment, and critical reflection on their own limitations.

Thus, HSUP can be regarded as an example of a Ukrainian university that, in wartime conditions, has not only maintained its core academic functions but has also strengthened its societal mission. The evidential basis for this conclusion is not limited to individual reports or isolated facts, but rests on a coherent set of indicators: the preservation of a large university community; improved positions in the *Top-200 Ukraine* and Scopus rankings; growth in the H-index; expansion of shelter infrastructure to 1,356 m² with a capacity of 1,356 places; increased engagement in the national mental health programme *"How Are You?"* from more than 50 events in 2024 to more than 75 events in 2025; development of veteran, inclusive, youth, and psychosocial initiatives; and cooperation not only with the Pereiaslav community but also with other territorial communities and civil society organisations.

Further development of the University will depend on its ability to transform these initiatives into sustainable institutional policies in the fields of human support, campus development, community partnerships, international integration, digital education, and responsible governance.

References

Benneworth, P., & Fitjar, R. D. (2019). Contextualizing the role of universities to regional development: Introduction to the special issue. *Regional Studies, Regional Science, 6*(1), 331–338. https://doi.org/10.1080/21681376.2019.1601593

European Commission. (2021). *New European Bauhaus: Beautiful, sustainable, together*. European Commission.

Harris, M. S., & Holley, K. (2016). Universities as anchor institutions: Economic and social potential for urban development. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 31, pp. 393–439). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_8

Holovko-Havrysheva, O., Krayevska, O., & Sas, S. (2023). Third mission of universities: Regulatory frameworks in a comparative perspective. *Geopolitical, Social Security and Freedom Journal, 6*(1–2), 149–173. https://doi.org/10.2478/gssfj-2023-0011

Kotun, K. (2023). Osvitni vyklyky ta innovatsii u vyshchii pedahohichnii osviti v Ukraini: vid destruktyvnykh naslidkiv viiny do efektyvnoho zmishanoho navchannia [Educational challenges and innovations in higher pedagogical education in Ukraine: From the destructive consequences of war to effective blended learning]. *UNESCO Chair Journal «Lifelong Professional Education in the XXI Century»*.

Laufer, M., Schäfer, L. O., Kuper, F., & Deacon, B. (2025). Building resilient and creative universities: Exploring the new normal for eight universities across Europe. *Discover Education, 4*, Article 171. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00580-w

Marmolejo, F., & Puukka, J. (2006). *Supporting the contribution of higher education institutions to regional development: Lessons learned from an OECD review of 14 regions throughout 12 countries*. OECD/IMHE.

Mierau, J., Rabinovych, M., & Iashchenko, I. (2024). Academia in Ukraine in times of war: Understanding the status-quo, challenges, and support needs. Science at Risk Emergency Office.

OECD. (2007). *Higher education and regions: Globally competitive, locally engaged*. OECD Publishing.

OECD. (2025). *The geography of higher education: Lessons learned*. OECD Publishing.

Pinheiro, R., & Young, M. (2017). The university as an adaptive resilient organization: A complex systems perspective. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and method in higher education research* (Vol. 3, pp. 119–136). Emerald Publishing.

Spânu, P., Ulmeanu, M.-E., & Doicin, C.-V. (2024). Academic third mission through community engagement: An empirical study in European universities. *Education Sciences, 14*(2), Article 141. https://doi.org/10.3390/educsci14020141

Suster, G., Šimunović, K., & Šimunović, G. (2025). The synergy of smart campus development with smart city policies and the New European Bauhaus with implications for educational efficiency. *Sustainability, 17*(17), Article 8078.

Tsiatkovska, A. M. (2024). Rol′ vyshchoi osvity v Ukraini v umovakh vidnovlennia: myrotvorchi ta staloho rozvytku stratehii [The role of higher education in Ukraine's recovery: Peacebuilding and sustainable development strategies]. *Osvitnia analityka Ukrainy, 6*(32), 126–140. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-6-126-140

UNESCO. (2024). *Analysis of war damage to the Ukrainian science sector and its consequences*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388803

Yamchuk, T. (2025). The resilience of the student community in wartime. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology», 11*(1), 19–31. https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2025.19

HSUP. (2024a). Molodizhnyi prostir «TViSt» (Tovarystvo Vichnykh Studentiv) [Youth space «TViSt» (Society of Eternal Students)]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/universytet/struktura/pidrozdily-univerystetu/sotsialno-gumanitarnyj-viddil/molodizhnyj-prostir-tvist-tovarystvo-vichnyh-studentiv/

HSUP. (2024b). «Brein-rynh» povertaietsia: u tsei chetver naukove tovarystvo universytetu vidnovliuie tradytsiiu u molodizhnomu prostori «TViSt» [«Brain Ring» returns: this Thursday the university scientific society restores tradition in the youth space «TViSt»]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/universytet/struktura/pidrozdily-univerystetu/sotsialno-gumanitarnyj-viddil/molodizhnyj-prostir-tvist-tovarystvo-vichnyh-studentiv/

HSUP. (2024c). Molodizhnyi prostir «TViSt» zghurtuvav skovorodynivtsiv navkolo patriotychnoyi intelektualnoi hry «Youth game» [Youth space «TViSt» united Skovoroda students around the patriotic intellectual game «Youth game»]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/2024/09/06/molodizhnyj-prostir-tvist-zgurtuvav-skovorodynivcziv-navkolo-patriotychnoyi-intelektualnoi-gry-youth-game/

HSUP. (2024d). Nova yevropeiska initsiatyva Baukhaus [New European Bauhaus initiative]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/nauka/naczionalnyj-kontaktnyj-punkt-nova-yevropejska-inicziatyva-baugauz/

HSUP. (2025a). Pro universytet [About the university]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/pro-universytet/

HSUP. (2025b). Konferentsiia trudovoho kolektyvu UHSP u 2025 rotsi: zvit rektora i ochilnyka profkomu ta vazhlyvi stratehichni rishennia [Conference of the UHSP staff in 2025: rector's report and key strategic decisions]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/2025/12/23/konferencziya-trudovogo-kolektyvu-ugsp-u-2025-roczi-zvit-rektora-i-ochilnyka-profkomu-ta-vazhlyvi-stratehichni-rishennya/

HSUP. (2025c). V UHSP vidbulosia shchorichne zasidannia nahliadovoi rady zakladu [Annual meeting of the supervisory board was held at UHSP]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/2025/04/25/v-ugsp-vidbulosya-shhorichne-zasidannya-naglyadovoyi-rady-zakladu-analizuvaly-diyalnist-alma-mater-za-rik-ta-buduvaly-plany/

HSUP. (2025d). Rik zvershen i rozvytku: holovni podii ta uspikhy Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav u 2025 rotsi [Year of achievements and development: main events and successes of the university in 2025]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/2025/12/31/rik-zvershen-i-rozvytku-golovni-podiyi-ta-uspihy-universytetu-grygoriya-skovorody-v-pereyaslavi-u-2025-roczi/

HSUP. (2025e). Universytet aktyvno rozvyvaie mizhnarodnu ta proiektnu diialnist [The university actively develops international and project activities]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/2025/07/17/universytet-grygoriya-skovorody-v-pereyaslavi-aktyvno-rozvyvaye-mizhnarodnu-ta-proyektnu-diyalnist/

HSUP. (2025f). Vyznacheno naikrashchyi fakultet v intelektualno-rozvazhalnii hri «Elias» [The best faculty in the intellectual game «Elias» has been determined]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/2025/11/25/v-ugsp-vyznachyly-yakyj-fakultet-ye-najkrashhym-v-intelektualno-rozvazhalnij-gri-elias/

HSUP. (2025g). Hrantovi mozhlyvosti ta instrumenty pidtrymky prohramy «Horyzont Yevropa» [Grant opportunities and support tools of the «Horizon Europe» program]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/2025/04/09/grantovi-mozhlyvosti-ta-instrumenty-pidtrymky-programy-goryzont-yevropa-na-bazi-ugsp-vidbudetsya-informaczijnyj-zahid-vid-nkp-nova-yevropejska-inicziatyva-baugauz/

HSUP. (2026a). Tsentr psykhosotsialnoi pidtrymky ta reabilitatsii «Rezyliens» [Center for psychosocial support and rehabilitation «Resilience»]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/universytet/struktura/pidrozdily-univerystetu/psyhologo-medyko-pedagogichna-konsultatsiia/czentr-psyhosoczialnoyi-pidtrymky-ta-reabilitacziyi-rezylyens/

HSUP. (2026b). Rektor UHSP Vitalii Kotsur ta metsena Hryhorii Yarema zaklaly novyi etap dlia Tsentru «Rezyliens» [Rector Vitalii Kotsur and patron Hryhorii Yarema launched a new stage for the «Resilience» center]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/2026/02/05/rektor-ugsp-vitalij-koczur-ta-meczenat-grygorij-yarema-zaklaly-novyj-etap-dlya-czentru-psyhosoczialnoyi-pidtrymky-ta-reabilitacziyi-rezylyens-u-mezhah-partnerstva-prostir-bulo-onovleno/

HSUP. (2026c). Vidkrytyi dialoh z veteranamy rosiisko-ukrainskoi viiny [Open dialogue with veterans of the Russian-Ukrainian war]. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. https://uhsp.edu.ua/2026/02/23/v-ugsp-vidbuvsya-vidkrytyj-dialog-z-veteranamy-rosijsko-ukrayinskoyi-vijny-shho-proponuye-zaklad-zahysnykam-dlya-fizychnoyi-reabilitacziyi-ta-mentalnogo-povernennya/

Olena LYTOVCHENKO
ORCID: 0000-0001-8696-9610

Svitlana SYSOIEVA
ORCID: 0000-0003-2499-732X

NON-FORMAL, INFORMAL, AND OUT-OF-SCHOOL EDUCATION IN SUPPORTING UKRAINIAN STUDENTS UNDER WARTIME CONDITIONS

EDUKACJA NIEFORMALNA, POZAFORMALNA I POZASZKOLNA JAKO WSPARCIE DLA UKRAIŃSKICH UCZNIÓW W WARUNKACH WOJENNYCH

Abstract: The publication presents the results of a study on the role of non-formal, informal, and out-of-school education in supporting students under wartime conditions in Ukraine; and the technologies for involving students in out-of-school programs, non-formal events, and projects for the purpose of psychosocial support, overcoming learning losses, fostering a culture of health and safety, etc. It is emphasized that during the war, educational institutions fulfill not only educational tasks, but also provide necessary support to participants in the educational process, creating opportunities for the social rehabilitation of children affected by the war.

It is highlighted that in the Ukrainian educational field, such types of education as formal, non-formal, and informal, as well as out-of-school education as an integral branch of education in Ukraine, are normatively defined; each of these types of education and educational spheres has significant specificities and its own potential for supporting students amidst wartime challenges. Research results are presented confirming the significant potential of out-of-school education in supporting Ukrainian students.

It is summarized that participation in non-formal trainings and out-of-school clubs, creative studios, youth projects, and sports sections helps students restore a sense of stability, reduce anxiety levels, and overcome the consequences of traumatic experiences. Participation in joint non-formal activities, communication, and creativity create a supportive environment.

Keywords: out-of-school education, non-formal education, informal education, psychosocial support, Ukrainian students, wartime challenges.

Streszczenie: W publikacji zaprezentowano wyniki badań nad rolą edukacji pozaformalnej, nieformalnej i pozaszkolnej we wspieraniu uczniów w warunkach wojny na Ukrainie; technologie angażowania uczniów w programy pozalekcyjne, wydarzenia nieformalne i projekty mające na celu wsparcie psychospołeczne, nadrabianie strat edukacyjnych, kształtowanie kultury bezpieczeństwa życia itp.

Podkreślono, że w czasie wojny instytucje edukacyjne rozwiązują nie tylko zadania edukacyjne, ale także zapewniają niezbędne wsparcie uczestnikom procesu edukacyjnego, stwarzają możliwości rehabilitacji społecznej dzieci poszkodowanych w wyniku wojny.

Podkreślono, że w ukraińskim systemie oświaty takie rodzaje edukacji, jak edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna, a także edukacja pozaszkolna jako integralna część edukacji ukraińskiej są normatywnie zdefiniowane; każdy z tych rodzajów edukacji i obszarów edukacyjnych ma istotną specyfikę i własny potencjał we wspieraniu uczniów w wyzwaniach wojennych. Przedstawiono wyniki badań, które potwierdzają znaczący potencjał edukacji pozaszkolnej we wspieraniu ukraińskich uczniów.

Podsumowując, udział w nieformalnych szkoleniach i zajęciach pozalekcyjnych, pracowniach kreatywnych, projektach młodzieżowych, sekcjach sportowych pomaga uczniom odzyskać poczucie stabilności, obniżyć poziom lęku i przezwyciężyć konsekwencje traumatycznych przeżyć. Udział we wspólnych zajęciach nieformalnych, komunikacja i kreatywność tworzą przestrzeń wsparcia.

Słowa kluczowe: edukacja pozaszkolna, edukacja nieformalna, edukacja pozaformalna, wsparcie psychospołeczne, uczniowie z Ukrainy, wyzwania wojenne.

Introduction

the military aggression of the russian federation against Ukraine has caused significant challenges in the field of education. According to UNICEF (UNICEF Ukraine, 2022), since the beginning of the full-scale war on February 24, 2022, the education of about 5.7 million children has been disrupted, and 1.5 million children have faced mental health issues. The UNICEF materials on the humanitarian situation in Ukraine in 2024 (UNICEF Ukraine, 2024) provide data indicating that 2.9 million children require diverse assistance in Ukraine as a result of the war. During 2025, the United Nations confirmed 744 child casualties in Ukraine: 92 children were killed and 652 were injured (in total, more than 3,200 children have been killed or injured since the start of the full-scale war (UNICEF USA, 2026)). Power outages in the winter of 2025 lasting 12 hours or more led to heating disconnections, school closures, and restricted operating hours of medical facilities, as well as caused a forced transition to distance learning (UNICEF Ukraine, 2025). UNICEF representatives pay special attention to children's mental

health problems and the need for psychological support, noting that UNICEF alone provided such support to 2.5 million girls and boys in Ukraine during 2025.

The education system of Ukraine is responding to the challenges of wartime. During the war, educational institutions are solving not only educational tasks, specifically those related to overcoming learning losses and learning gaps, but also provide necessary support to the participants of the educational process, create opportunities for the social rehabilitation of children and adolescents affected by the war, the readaptation of children from internally displaced families, etc. The relevance of such tasks is associated with the general social situation in the country under wartime conditions.

In crisis conditions, flexible educational programs, variable educational practices, non-formal and informal educational activities, distance and blended learning formats, etc., which take into account the difficulties in accessing education for a significant number of Ukrainian children, acquire crucial significance. In this context, *Ukrainian out-of-school education* has significant potential in solving educational and social tasks, given its mobility, variability, socio-pedagogical focus, and orientation towards inclusivity and accessibility.

At the same time, it is necessary to actualize a new understanding of the role and significance of *non-formal and informal education for students* in wartime conditions. This is considering that for a long time, non-formal education in Ukraine has been actively studied primarily in the context of adult education.

Objective

The *objective* of the publication is to highlight the results of a study on the role of non-formal, informal, and out-of-school education in supporting students during wartime in Ukraine.

Research methods

The research is based on philosophical and socio-pedagogical ideas and modern data presented in the conceptual and scientific-analytical works of Ukrainian scholars (Boiko et al., 2021; Kremen, 2023; Kremen et al., 2024; Lytovchenko, 2024; Sysoieva, 2006; Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023, etc.). In the context of the problem presented in this publication, the works of Ukrainian and foreign researchers devoted to the issues of social work with children and youth (Kunytsia, 2023; Lytovchenko, Ivanova, 2026; Fatyga, 2009, etc.) are relevant; as well as analytical publications on out-of-school education in Ukraine and non-formal education (Boiko et al., 2021; Lytovchenko et al., 2025); studies by foreign scientists that reveal the specifics of

non-formal education for children and youth in other European countries (Clarijs, 2008), and also present the potential of non-formal education for preventing social problems, stimulating student activity, and supporting motivation to learn (Drop'in educ'action, 2018); and materials of international organizations (EAICY [European Association of Institutions of Non-formal Education of Children and Youth], etc.).

The research methodology includes methods of theoretical and empirical analysis, surveys, generalization of practical experience, and data systematization. For the online survey of teachers of out-of-school education institutions and students, original online questionnaires were used, which included closed, semi-closed, and open-ended questions. The results of the empirical stage of the study are presented in the form of diagrams and their interpretations.

Presentation of the main material

Under the conditions of significant challenges, Ukrainian children and youth not only continue to study (depending on the security situation – online, offline, or blended) but also participate in out-of-school activities, non-formal programs, and trainings, and join charitable events and volunteer projects (Sysoieva, Lytovchenko, Kunytsia, 2025).

It should be noted that in the Ukrainian educational field, such types of education as formal, non-formal, and informal are normatively defined, as well as out-of-school education as an integral part of education in Ukraine (Law of Ukraine, 2017); each of these types of education and educational spheres has significant specificity and its own potential to support students under the conditions of wartime challenges.

Educational and social practices of out-of-school education for supporting Ukrainian students during wartime

Out-of-school education is an integral part of the Ukrainian education system. The content of out-of-school education is regulated by the Law of Ukraine «On Out-of-School Education» (2000) and by-laws; within the out-of-school education system, partial qualifications of the zero to third levels of the National Qualifications Framework can be acquired; the results obtained under out-of-school education programs can be taken into account when evaluating students in corresponding academic subjects. Despite the absence of educational standards in this field, out-of-school education curricula are reviewed by an expert commission of the Ministry of Education and Science of Ukraine and receive the stamp

«approved for use in the educational process», which creates opportunities for their legitimate implementation in educational institutions of Ukraine.

At the same time, out-of-school education is mobile and variable, and therefore promptly responds to challenges and national demands, fulfilling the most important educational and social tasks: designing an environment of Ukrainian national values; compensating for learning losses; forming the competencies of learners, a culture of health and safety, and environmental awareness to overcome the ecological consequences of war; creating conditions for social development and creative self-realization; vocational orientation and specialized education, among others.

Like other branches of education in Ukraine, out-of-school education suffers losses in wartime conditions. Out-of-school education institutions have been destroyed or damaged as a result of hostilities. According to the Information and Analytical Collection of the MES of Ukraine (2023), some out-of-school education institutions are located in temporarily occupied territories (101 institutions) or have suspended their statutory activities (12 institutions in the Donetsk region). The ability of out-of-school education to solve important educational and socio-pedagogical tasks in wartime conditions is also affected by other factors: an insufficient level of provision of educational institutions with bomb shelters, staffing problems, a decrease in the student body, the psycho-emotional state of students and teachers, and others.

Despite the losses, in the face of military threats, out-of-school education institutions implement a significant number of educational programs, social and creative projects; hold forums, competitions, camps, contests, etc.; involve Ukrainian children and youth in social practices and volunteering; and solve tasks related to social rehabilitation and psychosocial support, particularly for war-affected children, those from internally displaced families, and children with educational difficulties. Thanks to broad international partnership, modern coworking spaces, educational hubs, and digital educational spaces for children and youth of the community operate in out-of-school education institutions (Lytovchenko, 2024).

Conclusions regarding the important role of out-of-school education in the education and support of Ukrainian children and youth are confirmed by the results of a nationwide survey conducted by the Department of Out-of-School Education of the Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine in March-April 2025. The study involved 2,114 teaching staff from 22 regions of Ukraine and the city of Kyiv, and 480 students (aged 11-19) from Kirovohrad, Sumy, Kharkiv, Donetsk, Zaporizhzhia, Cherkasy, Rivne, Khmelnytskyi, and Kyiv regions of Ukraine, and the city of Kyiv (Lytovchenko, 2025).

In particular, one of the investigated parameters was determined as the «potential of out-of-school education institutions to provide psychosocial support to students in wartime conditions.» Teacher respondents indicated that the potential of out-of-school education in this context is significant (69.5%) (Fig. 1); replied that programs, projects, and other activities to provide psychosocial support are implemented in their institution (72.2%) (Fig. 2); and provided a significant number of examples of projects aimed at supporting children and youth in wartime conditions.

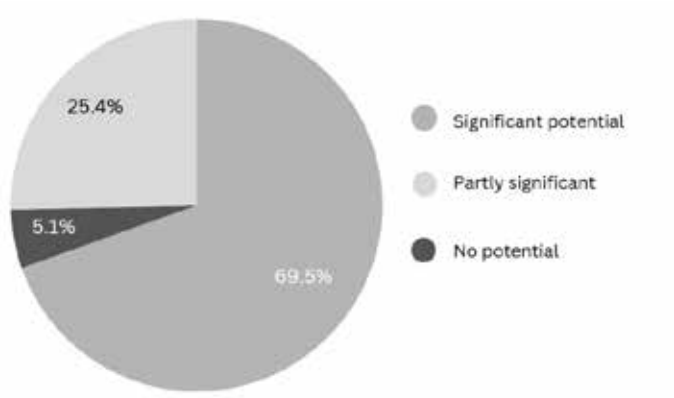


Fig. 1. The potential of out-of-school institutions to provide psychosocial support to students/ parents (according to the results of the nationwide survey of teachers of out-of-school institutions, 2025)

Source: author's research.

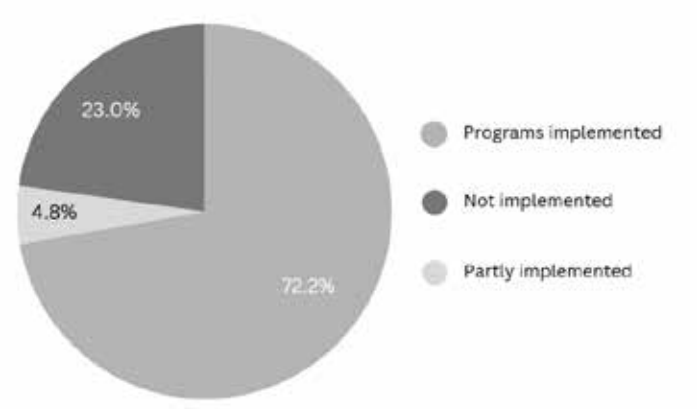


Fig. 2. Implementation of programs and projects of psychosocial support (according to the results of the nation wide survey of teachers of out-of-school institutions, 2025)

Source: author's research.

At the same time, according to the survey results, 73.5% of student respondents believe that Ukrainian teenagers and youth need support in wartime conditions, and 21.5% noted that „a limited circle of teenagers and youth" needs support (Fig. 3). The responses of the student respondents indicate that Ukrainian teenagers experience significant difficulties caused by the war (Fig. 4):

- constant anxiety for themselves and their loved ones (67.5%);
- the need to respond to danger and stay in shelters during air raids (58.3%);
- uncertainty about the future (57.5%);
- power outages/lack of internet access (56%);
- loss of connections with friends who moved away (45.2%);
- difficulties in choosing a future profession and continuing education (43.1%) etc. (Lytovchenko, 2025).

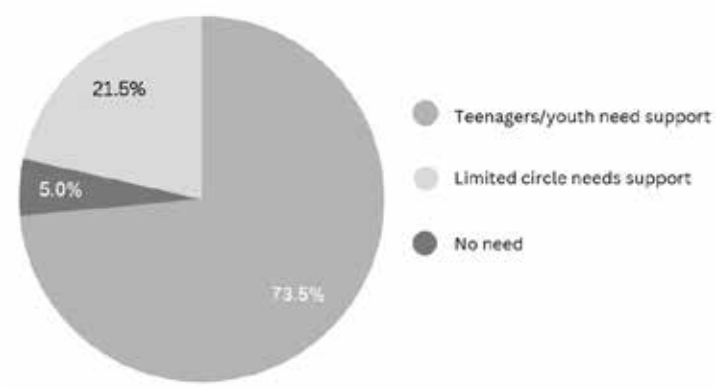


Fig. 3. Need for support among teenagers and young people (based on survey results)
Source: author's research.

The majority of learners (11–19 years old) confirmed the conclusions about the importance of out-of-school activities for them in the context of wartime challenges. Thus, to the question «Is the opportunity to have a hobby/favorite out-of-school activities important for teenagers (you and your friends?)», 87.3% of respondents chose the answer «Yes, it is important» (Sysoieva, Lytovchenko, Kunytsia, 2025).

Alongside Ukrainian out-of-school education, which constitutes an integral educational system and has its own legislation, in the crisis and unstable conditions of wartime, the role and importance of short-term non-formal programs, training courses, seminars or master classes for students, as well as self-education (informal learning), have increased.

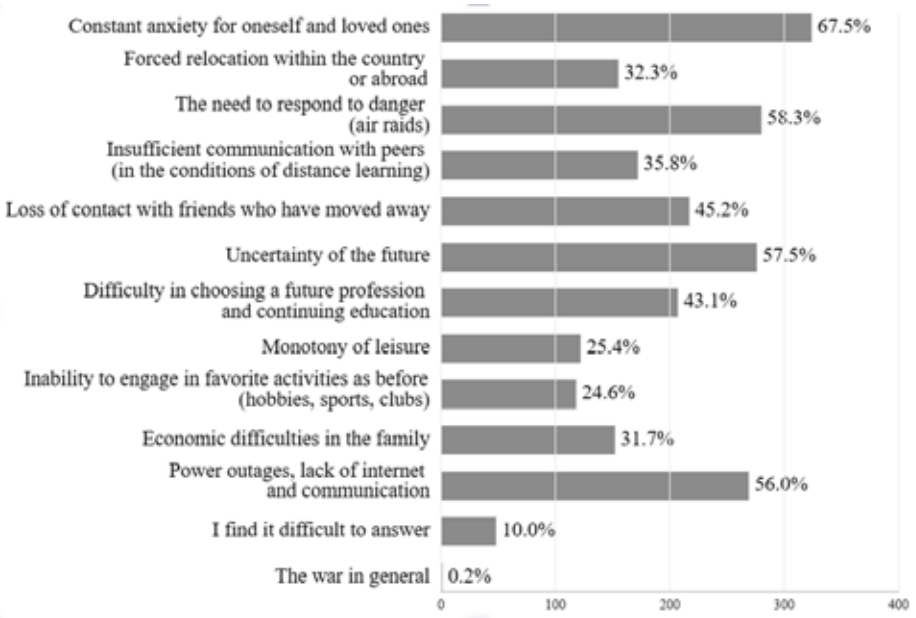


Fig. 4. Difficulties faced by teenagers during wartime (based on survey results)
Source: author's research.

It is worth emphasizing that in Ukraine, the content of non-formal education for children and youth has significant specificities compared to adult education; in the face of wartime challenges, it has undergone significant changes and has become widespread specifically for the student audience.

Non-formal and informal education: international and Ukrainian contexts

It is advisable to address the international context of understanding the essence and role of non-formal education. The concepts of «non-formal education» and «informal learning» are relevant at the international level; the corresponding programs, projects, and activities play an important role in the education, professional self-determination, and social development of children, youth, and adults in various countries around the world.

According to the UNESCO International Standard Classification of Education (ISCED 2011), the following concepts are considered: *formal education, non-formal education, and informal/incidental or random learning.* «Like *formal education* (but unlike informal, incidental learning), non-formal education is education that is institutionalized, purposeful and planned by an education provider. The defining characteristic of non-formal education is that it is an addition and/or alternative to formal education in the process of lifelong learning of individuals. It is often

provided to guarantee the right of access to education for all. It is targeted at people of all ages, but does not necessarily apply a continuous pathway-structure; it can be short in duration and/or low in intensity; and is usually provided in the form of short courses, seminars or master classes. Non-formal education mostly leads to qualifications that are not recognized as formal or equivalent to formal qualifications by the relevant national or subnational education authorities, or are not recognized as qualifications at all. Nevertheless, formal, recognized qualifications can be obtained through exclusive participation in specific non-formal education programs; this often happens when a non-formal program completes competencies acquired in another context» (ISCED 2011, p. 11).

For many European countries, non-formal education is part of the concept of continuous education (long life education), which allows young people and adults to acquire and maintain the skills and competencies necessary for adaptation in a constantly changing environment.

Non-formal education for children and youth, which is a part of non-formal education, has its own characteristics in different European countries. In this context, it is appropriate to refer to the European Association of Institutions of Non-formal Education of Children and Youth (EAICY). EAICY is a European umbrella organization that represents national organizations actively participating in non-formal education for children and youth. Through peer learning, policy development, and knowledge exchange via conferences, seminars, and publications, EAICY aims to improve the quality and position of non-formal education for children and youth.

Founded in 1991 with the aim of creating a unified information space, developing European cooperation in the field of non-formal education, and mutually enriching the experience of leisure-time organizations, EAICY currently brings together nearly 40 national associations, institutions, and individual members from almost 20 countries, particularly from Western, Central, and Eastern Europe. Members of the Association include centers for working with children and youth in France, Italy, Germany, the Netherlands, the Czech Republic, Poland, Portugal, Ukraine, Georgia, Kazakhstan, Latvia, Lithuania, and others. The Kyiv Palace of Children and Youth acted as one of the founders of the Association representing Ukraine; since 2007, the Association of Out-of-School Educational Institutions of Ukraine has become a collective member of this organization. Active members of the organization today include the Kyiv Palace of Children and Youth, the Rivne City Palace of Children and Youth, and other out-of-school educational institutions.

It is worth emphasizing that in Ukrainian educational legislation, non-formal and informal types of education are defined by the Law of Ukraine «On Education» (2017), and it is also outlined that learning outcomes obtained through

non-formal and/or informal education are recognized in the formal education system in the manner prescribed by law.

In Ukraine, *non-formal education* is generally obtained through educational programs and does not foresee the awarding of state-recognized educational qualifications by levels of education, but may result in the assignment of professional and/or partial educational qualifications (Law of Ukraine, 2017). Under wartime conditions, this type of education has a specific character and significant potential for forming important competencies and providing psychosocial support to pupils and students. Examples of current non-formal programs for students include, in particular:

- A training course and Olympiad on mine safety funded by the Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation of Italy (MAECI) through the Italian Agency for Development Cooperation (AICS), implemented by the NGO «Ukrainian Deminers Association» in partnership with INTERSOS. The participants are teenagers aged 12 to 17. The non-formal program creates an opportunity for teenagers in Ukraine, primarily in the affected communities of Dnipropetrovsk, Mykolaiv, Kharkiv, and Kherson regions, to acquire safe behavior skills that truly save lives.
- The training course «Conscious 'I'. Conscious 'We'», dedicated to psychological readiness for parenthood and caring for the reproductive health of youth. This is an intensive youth training on responsible parenthood, where there is no place for outdated taboos, but there is space for an open dialogue about anatomy, relationships, and the future. The participants are teenagers and school-age youth. Such a non-formal event was held by the team of the Youth Space «Koma» in partnership with the Department of Youth and Sports of the Kirovohrad Regional Military Administration for the student community of the city of Kropyvnytskyi, and others.
- According to Ukrainian legislation, *informal education (self-education)* involves the self-organized acquisition of certain competencies by an individual, particularly during daily activities related to professional, civic, volunteer or other activities, family, or leisure (Law of Ukraine, 2017). It is possible to cite the following examples of informal learning among children in Ukraine, which contribute to the acquisition of important competencies, help compensate for educational losses, and support and help overcome the consequences of negative psycho-emotional impacts during the war:
  - independent learning through educational videos on YouTube and social networks; the use of mobile applications for language learning and skills development;
  - reading books, using electronic libraries, and children's encyclopedias;
  - educational games and online platforms;

– independent creative activities (drawing, music, handicrafts) and/or sports activities;
– children's online communities where children can communicate with peers and feel socially included;
– communication in a safe digital environment with friends and family, which is especially important for children from internally displaced families;
– watching Ukrainian-language educational content to support the linguistic competence of children staying abroad, etc.

Consequently, in the face of wartime challenges, a new understanding of the role and significance of non-formal and informal education for students has been actualized—as an opportunity for education, development, creativity, communication, and support. It is worth noting that for a long time, non-formal education in Ukraine has been actively studied mainly in the context of adult education, as well as students of higher educational institutions.

Conclusions

One of the important tasks of the Ukrainian education system during the war is not only the formation of students' competencies and worldview but also the support of children's psycho-emotional state. Participation in non-formal trainings and out-of-school clubs, creative studios, youth projects, and sports sections helps students restore a sense of stability, reduce anxiety levels, and overcome the consequences of traumatic experiences. Participation in joint non-formal activities, communication, and creativity create a supportive environment.

Each of the types of education and educational spheres normatively defined in Ukraine has its own potential and specific features for supporting students.

Ukrainian out-of-school education is institutionalized, regulated, and involves both short courses and events (local, nationwide, and international), as well as thorough multi-year educational programs with the subsequent awarding of educational qualifications. At the same time, this branch of education is mobile, variable, inclusive, and creative, which enhances its significance in wartime. The potential of out-of-school programs is significant for forming relevant competencies, social development, and the creative self-realization of children; out-of-school education institutions have substantial experience in implementing specialized education through network interaction and broad social partnership (Pervushevska, 2026). Out-of-school education institutions serve as centers of the volunteer movement in their communities. The role of out-of-school education in designing an environment of Ukrainian national values is exceptionally important (Lytovchenko, 2025).

In crisis situations, short-term non-formal educational courses and events, as well as informal education (self-education) of students, have also gained importance. *Non-formal education for children and school-age youth* in Ukraine differs significantly from non-formal education for adults and has also undergone changes in response to the challenges of wartime conditions. Non-formal and informal education plays an important role in supporting the continuous development of children, contributes to overcoming learning losses through the independent mastering of knowledge and skills; and provides psychosocial support through creative activities, communication, digital practices, and participation in socially significant initiatives, student self-government, and volunteering. Informal education acquires particular importance for children who have experienced displacement, traumatic events, or prolonged disruption of access to formal education.

Thus, in the face of significant wartime challenges, Ukrainian education plays a crucial role as an institution for supporting Ukrainian students. Non-formal and informal education as types of education, as well as out-of-school education as an integral educational branch, have significant potential and their own essential specificities in supporting children and youth, and they also form relevant competencies, help to compensate for learning losses, and contribute to creative self-realization, positive socialization, and psycho-emotional recovery.

References

Boiko, A.E., Verbytskyi, V.V., Kornienko, A.V., Lytovchenko, O.V., & Machuskyi, V.V. (2021). Out-of school education: additional opportunities for the development of a child's personality. In V.H. Kremen (ed.), National report on the state and prospects of education development in Ukraine KONVI PRINT. https://doi.org/10.37472/NAES-2021-en

Clarijs, R. (ed.). (2008). Leisure & non-formal Education. A European overview of after- and out-of school education. Prague, Czech Republic: EAICY.

Drop'in educ'action. (2018). A catalogue on non-formal education methods. Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union. https://drop-in.eu/media/drop-in-io2-en.pdf

EAICY (European Association of Institutions of Non formal Education of Children and Youth). (n.d.). Advancing quality and opportunity in non-formal education [Main]. https://eaicy.org/

Fatyga, B. (2009). Diagnoza społeczna młodzieży. Skład społeczny i style życia [Social diagnosis of the youth: Social structure and lifestyles]. *Studia BAS*, *18*(2), 11-44.

Kremen, V.H. (2023). Pidhotovka vchytelya: vyklyky i vidpovidi: Za rezultatamy naukovoi dopovidi na zasidanni Stratehichnoi sesii kerivnykiv zakladiv vyshchoi osvity [Teacher training: Chal lenges and answers: Based on the results of a scientific report at the meeting of the Strategic Ses sion of Heads of Higher Education Institutions]. Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 5(1), 1–6. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5104 [in Ukrainian].

Kremen, V.H. (ed.). (2024). Zakhyst i pidtrymka mentalnoho zdorovia ukraintsiv v umovakh voienno ho stanu: vyklyky i vidpovidi [Protection and support of mental health of Ukrainians

in martial law: Challenges and answers]. NAES of Ukraine. https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9 2024-188

Kunytsia, T.Yu. (2023). Vplyv viiny mizh Ukrainoiu ta rosiieiu na formuvannia sotsialnykh oriientatsii uchnivskoi molodi [The impact of the war between Ukraine and Russia on the formation of social orientations of schoolchildren]. *Visnyk nauky ta osvity* [Bulletin of Science and Education], *6,* 161–173. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-6(6)-161-172

Lytovchenko, O. V. (2020). Pozashkilna osvita & neformalna osvita ditei ta molodi: kontseptualni osnovy, tsili i tsinnosti. [Out-of-school education & non-formal education of children and youth: conceptual foundations, goals and values]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi,* 24, 300-316. [in Ukrainian]. https://doi.org/10.32405/2308-3778-2020-24-1-300-316

Lytovchenko, O.V. (2024). Zmist sotsialno-reabilitatsiinoho napriamu pozashkilnoi osvity: spetsy fika v umovakh voiennoho stanu [The content of the social and rehabilitation direction of ex tracurricular education: Specifics in conditions of martial law]. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Theoretical and methodical problems of children and youth education], 28(1), 283–291. https://doi.org/10.32405/2308-3778-2024-28-1-283-291 [in Ukrainian].

Lytovchenko, O.V. (ed.). (2025). Intehratsiia zmistu pozashkilnoi osvity ta pozaurochnoi diialnosti dlia bezbariernoho dostupu ditei do yakisnykh osvitnikh posluh [Integration of the content of out-of-school education and extracurricular activities for barrier-free access of children to qual ity educational services]. Preprint (analytical materials for the central executive authorities of Ukraine). Geneza. https://doi.org/10.32405/978-966-11-1225-3-2025-40 [in Ukrainian].

Lytovchenko O.V., Ivanova I.B. (2026). Ukrainske studentstvo yak vrazlyva hrupa naselennia v umovakh viiny. [Ukrainian students as a hostile group of the population in the conditions of violence]. *Social Work and Education*, Vol. 13, No. 1 pp. 212-221. https://doi.org/10.25128/2520-6230.26.1.15 [in Ukrainian].

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). Osvita i nauka Ukrayiny v umovakh voien noho stanu [Education and Science of Ukraine under Martial Law]. Information and Analytical Collection. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf [in Ukrainian].

Pervushevska, I.O. (2026). Model merezhevoi vzaiemodii Rivnenskoho Palatsu ditei ta molodi shchodo profesiinoi oriientatsii zdobuvachiv osvity, yikhnoi doprofilnoi pidhotovky [Model of network interaction of the Rivne Palace of Children and Youth regarding the professional orientation of education seekers and their pre-professional training]. *Nova pedahohichna dumka, Tom 125, № 1, s. 134-140* https://doi.org/10.37026/2520-6427-2026-125-1-134-140 [in Ukrainian]

Pro pozashkilnu osvitu [About out-of-school education]: Zakon Ukrainy vid 22 cherv. 2000 r. № 1841-III. Zakonodavstvo Ukrainy : ofits. vebportal / Verkhov. Rada Ukrainy. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text [in Ukrainian].

Sysoieva, S.O. (2006). Osnovy pedahohichnoyi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]. Millennium [in Ukrainian].

Sysoieva, S., Lytovchenko, O., Kunytsia, T. Pedagogical practices of overcoming personal fragility and social limitations in Ukrainian students during the war. *Culture – Society – Education.* No. 2(28) 2025, Poznań 2025, pp. 7-26, Adam Mickiewicz University Press. https://doi.org/10.14746/kse.2025.28.2.x

UNICEF Ukraine. (2022). Ukraine Humanitarian Situation Report No. 24. https://www.unicef.org/ukraine/en/documents/humanitarian-situation-report-december-2022

UNICEF Ukraine. (2024). Ukraine Humanitarian Situation Report No. 38. https://www.unicef.org/ukraine/documents/ukraine-humanitarian-situation-report-no-38-march-2024

UNICEF Ukraine. (2025). Ukraine Humanitarian Situation Report No.59. https://www.unicef.org/ukraine/en/media/57061/file/UNICEF%20Ukraine%20Humanitarian%20Situation%20Report_59%20FINAL.pdf.pdf

UNICEF USA. (2026). After 4 Years of Full-Scale War, UNICEF Continues to Deliver for Ukraine's Children. February 12, 2026. https://www.unicefusa.org/stories/after-4-years-full-scale-war-unicef-continues-deliver-ukraines-children

Tadeusz ALEKSANDER

TAJNE NAUCZANIE KOMPENSATĄ OKUPACYJNEJ DESTRUKCJI EDUKACJI POLSKIEJ PODCZAS II WOJNY ŚWIATOWEJ

SECRET EDUCATION AS COMPENSATION FOR THE DESTRUCTION OF THE POLISH EDUCATIONAL SYSTEM DURING THE SECOND WORLD WAR

Abstract: The article presents the origins, organization, and significance of secret education as one of the most important forms of resistance undertaken by Polish society against the German occupation during the Second World War. It discusses the occupiers' policy aimed at destroying the Polish educational system, restricting access to education, and eliminating the Polish intelligentsia. Against this background, the paper describes the development of the underground education system organized by teachers, the Secret Teachers' Organization (Tajna Organizacja Nauczycielska), and the Department of Education and Culture of the Government Delegation for Poland. It analyzes the organizational forms of clandestine education at the primary, secondary, and higher education levels, emphasizing its scope, teaching methods, and contribution to preserving the continuity of Polish education and national culture. The study also demonstrates that secret education fulfilled not only educational but also patriotic, social, and moral functions, becoming an integral part of the Polish Underground State and an effective response to the German policy of cultural destruction and Germanization.

Keywords: secret education, World War II, German occupation, Polish education, Secret Teachers' Organization, Polish Underground State, history of education.

Streszczenie: Artykuł przedstawia genezę, organizację oraz znaczenie tajnego nauczania jako jednej z najważniejszych form oporu społeczeństwa polskiego wobec polityki okupacyjnej Niemiec podczas II wojny światowej. Ukazano działania władz okupacyjnych zmierzające do likwidacji polskiego systemu oświaty, ograniczenia dostępu do edukacji oraz wyniszczenia polskiej inteligencji. Na tym tle zaprezentowano rozwój konspiracyjnego szkolnictwa organizowanego przez nauczycieli, Tajną Organizację Nauczycielską oraz Departament Oświaty i Kultury Delegatury Rządu

na Kraj. Omówiono formy organizacyjne tajnego nauczania na poziomie szkoły powszechnej, średniej i wyższej, wskazując na jego skalę, metody pracy oraz znaczenie dla zachowania ciągłości polskiej edukacji i kultury narodowej. Wskazano również, że tajne nauczanie pełniło nie tylko funkcję edukacyjną, lecz także wychowawczą, patriotyczną i społeczną, stanowiąc istotny element Polskiego Państwa Podziemnego oraz skuteczną odpowiedź na okupacyjną politykę germanizacji i wyniszczenia narodu polskiego.

Słowa kluczowe: tajne nauczanie, II wojna światowa, okupacja niemiecka, edukacja polska, Tajna Organizacja Nauczycielska, Polskie Państwo Podziemne, historia oświaty.

Bezpośrednio po klęsce Polski we wrześniu 1939 r. ziemie polskie podzielone zostały przez okupantów na trzy części. Zachodnie i północne (Wielkopolska, Pomorze, Śląsk) włączone do III Rzeszy. Kresy wschodnie wcielone do ZSRR oraz centralne, z których Niemcy utworzyli, na mocy dekretu A. Hitlera z 12 października 1939 r., podporządkowane niemieckim interesom i maksymalnie eksploatowane Generalne Gubernatorstwo, administrowane przez zbrodniarza wojennego Hansa Franka.

Na ziemiach włączonych do Rzeszy Niemcy zlikwidowali całkowicie polskie życie społeczne, a polskie szkolnictwo zastąpili niemieckim. Polskich działaczy społecznych i wielu nauczycieli osadzili w więzieniach i obozach koncentracyjnych lub rozstrzelali. Część nauczycieli, by tego losu niknąć, przeniosła się na ziemie Generalnego Gubernatorstwa.

Na terytoriach polskich włączonych do ZSRR sytuacja Polaków była również trudna. Z dniem 1 stycznia 1940 r. zlikwidowano tam szkolnictwo polskie, a dzieci z rodzin polskich włączono w system szkolnictwa radzieckiego z białoruskim, ukraińskim lub rosyjskim językiem nauczania. Nauczycieli polskich, uznanych za wrogów ideologicznych, od pracy usuwano, niektórych aresztowano i osadzano w obozach. Jeszcze innych zsyłano na Syberię. Podobna była sytuacja szkolnictwa polskiego na terenach włączonych do Wileńszczyzny. Szkolnictwo polskie zaczęto tam mocno litwinizować. Akcji tej jednak nie zdążono zakończyć z powodu agresji niemieckiej na Związek Sowiecki w czerwcu 1941 r.

Z dniem 1 sierpnia 1941 r. do Generalnego Gubernatorstwa przyłączono tereny wschodnie II Rzeczypospolitej (województwa: lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie), powiększając terytorium Gubernatorstwa do 145 tys. km kwadratowych powierzchni zasiedlonej przez około 16 milionów osób. Naczelną władzę w Gubernatorstwie sprawował wspomniany H. Frank bezpośrednio podległy A. Hitlerowi. Siedzibą centralnych władz GG był Kraków. Teren GG podzielono na 5 dystryktów: krakowski, radomski, warszawski, lubelski i (od 1941) galicyjski z siedzibą we Lwowie. Dystrykty dzieliły się na powiaty (miejskie i wiejskie) a te ostatnie na gminy. Centralną władzą oświatową w GG był Wydział Oświaty

Urzędu Generalnego Gubernatorstwa. Niższymi były instancje okręgowe i powiatowe.

Głównym celem władz niemieckich w Generalnym Gubernatorstwie była całkowita germanizacja jego terenów. Temu miała służyć eksterminacja ludności (polskiej i żydowskiej) i całkowite niszczenie polskiego dorobku kulturalnego. Teren całego GG przekształcono w bazę rolniczą i surowcową III Rzeszy oraz źródło niewolniczej siły roboczej. Według niemieckiego Generalnego Planu Wschodniego na terenie GG miał powstać kraj osadników niemieckich. Prawa Polaków zostały poważnie ograniczone. Ludność żydowska została pozbawiona ochrony prawnej. Z dniem 31 października 1939 r. H. Frank wprowadził karę śmierci za wszelkie czyny uznane przez okupanta za wymierzone przeciw Niemcom. Karano śmiercią za jakikolwiek przejaw pomocy Żydom, jeńcom wojennym, zbiegom z obozów i więzień, a także uczestnikom ruchu oporu. Rozporządzenia generalnego gubernatora zakazały funkcjonowania szkolnictwa wyższego i średniego ogólnokształcącego. Pozostawiono jedynie szkolnictwo powszechne i zawodowe (zakazując jego polskich nazw „gimnazjum" i „liceum"), usuwając z jego programów naukę geografii historii i literatury, a nawet gimnastyki[1]. Zamknięto polskie biblioteki (niszcząc sporo książek), muzea, teatry. Skonfiskowano odbiorniki radiowe, zlikwidowano polskie wydawnictwa. Miejsce tych ostatnich zajęły niemieckie druki propagandowe i prasa gadzinowa. Wprowadzono ograniczenie uprawnień zawodowych Polaków.

Klęska wrześniowa Polski 1939 r. pociągnęła za sobą dramat polskiego szkolnictwa. Po zakończeniu działań wojennych na ziemiach włączonych do Rzeszy szkolnictwo polskie wszystkich szczebli zostało zlikwidowane a nauczyciele, podobnie jak inne grupy polskiej inteligencji, wysiedleni lub aresztowani. Wielu za polskość zapłaciło cenę najwyższą. Podobne losy dotknęły szkolnictwo polskie na ziemiach wschodnich zajętych przez wojska sowieckie. Mniej dramatyczne, ale trudne były też losy szkolnictwa polskiego w Generalnej Guberni. Zlikwidowano w niej ogólnokształcące szkoły średnie, seminaria nauczycielskie oraz wszystkie uczelnie wyższe. Pozostawiono tylko szkoły powszechne i zawodowe ze znacznie okrojonym programem nauczania. Zarządzenia władz Generalnego Gubernatorstwa (przekazywane na piśmie i ustnie) nakazały przerwać w szkołach powszechnych nauczanie: historii, geografii i nauki o polskiej literaturze. Nakazy dotyczyły także odebrania dzieciom i nauczycielom podręczników, lektur, map, emblematów, portretów i in. Do wykonania tej czynności zobowiązano (zarządzenie Generalnego Gubernatora z 10 grudnia 1939 r.) kierowników szkół. Inne zarządzenia zakazały organizowania jakichkolwiek imprez szkolnych, gromadzenia uczniów poza godzinami nauki, przynależności do jakichkolwiek organizacji (np.

[1] J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*. PWN, Warszawa 1977, s. 34–35.

PCK). Podobne ograniczenia programowe wdrożono także w szkolnictwie zawodowym. Władze GG zostawiły to szkolnictwo, by przygotowywało pracowników dla niemieckiej gospodarki. Dał temu wyraz gubernator H. Frank w przemówieniu 31 października 1939 r. w Łodzi, mówiąc „(...) Polakom należy pozostawić tylko takie możliwości kształcenia się, które okażą im beznadziejność ich położenia narodowego (...)[2]".

Restrykcje gubernatora dotknęły także Kościoła katolickiego uznanego za „ostoję polskiego szowinizmu". Niemieckie władze gubernatorstwa nakazały usunąć z kościołów obrazy, rzeźby i tablice o treści narodowej polskiej oraz z modlitw zwroty odnoszących się do „nieistniejącego" już (zdaniem okupantów) państwa polskiego, zakazały w kościołach śpiewania pieśni patriotycznych. W 1940 r. zajęto budynki wielu seminariów duchownych, wprowadzono ścisły nadzór nad nauczaniem religii w szkołach. Wywierano nacisk na duchowieństwo, by poparło werbunek Polaków na roboty do Niemiec, by nakłaniało rolników do oddawania kontyngentów żywnościowych oraz potępiało ruch oporu. Patriotycznie usposobione duchowieństwo nie ulegało tym naciskom, płacąc często za opór najwyższą cenę.

Okupant rozwiązał wszystkie polskie organizacje polityczne, zawodowe, społeczne i sportowe, przejmując ich mienie na własność III Rzeszy. Zezwolił jedynie na działalność spółdzielni rolniczo-handlowych i spożywców, Polskiego Czerwonego Krzyża (pozbawiono go jednak prawa zajmowania się sprawami zdrowotnymi ludności polskiej). Pozwolił jedynie na założenie (luty 1940) jedynej organizacji charytatywnej – Rady Głównej Opiekuńczej, której działalność niejednokrotnie skutecznie hamował. Zakazał też wszelkiej działalności kulturalnej bez aprobaty władz niemieckich a te – w razie starań – z reguły nie wyrażały zgody na organizowanie imprez wartościowych pod względem patriotycznym i artystycznym). Kontynuowano akcje eksterminacyjne wobec inteligencji polskiej. Przykładem akcja pod kryptonimem Sonderaktion Krakau z 6 listopada 1939 r., w czasie której gestapo podstępnie aresztowało 183 pracowników nauki z UJ i AGH. Przez cały okres wojny dokonywano indywidualnych i zbiorowych egzekucji ludności polskiej (w tym także inteligencji) oraz kierowano ją do więzień i obozów koncentracyjnych. Okupanci przekształcili też GG w miejsce zagłady Żydów. Z ziem wcielonych do III Rzeszy wysiedlono 1,2 miliona Polaków, którzy przenieśli się głównie do Generalnej Guberni. Na roboty przymusowe do Rzeszy wywieziono z Guberni około 1 miliona osób. Wiele dzieci polskich uznanych za rasowo wartościowe odebrano rodzicom w celu germanizacji. Odrębnym problemem była grabież (w języku oprawców niemieckich „zabezpieczenie") przez dostojników niemieckich polskich dzieł kultury i sztuki.

[2] J. Krasuski, tamże.

Reakcją społeczeństwa polskiego na okupacyjny terror i wojenne bezprawie władz Generalnej Guberni był zdecydowany ruch oporu. Stale doskonalony i wzmacniany przez aktywność obywateli doprowadził do zorganizowania Polskiego Państwa Podziemnego, którego liczne organy działając konspiracyjnie ochroniły Polaków i kulturę polską przed okupacyjną zagładą[3].

Częściami składowymi tego Państwa były stale rozbudowywane i doskonalone konspiracyjne siły zbrojne: powołana do istnienia, jeszcze we wrześniu 1939 r. Służba Zwycięstwu Polski i jej kontynuatorki: Związek Walki Zbrojnej (od listopada 1939), a następnie Armia Krajowa (od lutego 1942). Ta ostatnia jako „podziemne wojsko" polskie, główny podmiot Powstania Warszawskiego, została, w obliczu rosyjskich represji, rozwiązana specjalnym rozkazem, wydanym przez jej dowódcę gen. Leopolda Okulickiego 19 stycznia 1945 r.

Druga część Polskiego Państwa Podziemnego to podziemie cywilne. Rozwijało się ono nieco wolniej niż struktury wojskowe, ale w końcu zakres jego działalności był rozległy. Początkiem tego rozwoju stało się powołanie z dniem 16 czerwca 1940 r. w Warszawie delegata Rządu („londyńskiego") Rzeczypospolitej Polskiej na Kraj. Władze RP na obczyźnie początkowo planowały powołanie trzech swoich delegatów dla okupowanych ziem polskich: jednego do ziem włączonych do Rzeszy, drugiego dla terenów zajętych przez ZSRR a trzeciego dla Generalnej Guberni. Obiektywne trudności w realizacji tego zamiaru doprowadziły do uczynienia tego ostatniego (wtedy Cyryla Ratajskiego) jedynym Delegatem Rządu („londyńskiego") na cały okupowany kraj[4].

Tak zorganizowana Delegatura Rządu jako siedziba Delegata Rządu najwyższego przedstawiciela legalnych władz RP na terytorium okupowanego kraju kierowała całością podziemnych spraw. W okresie szczytowego rozwoju składała się (1941 r.) z 12 departamentów, które spełniały role międzywojennych ministerstw. Były to: Departament Spraw Wewnętrznych, Sprawiedliwości, Pracy i Opieki Społecznej, Oświaty i Kultury, Rolnictwa, Skarbu, Przemysłu i Handlu, Poczt i Telegrafów, Komunikacji, Prasy i Informacji Likwidacji Skutków Wojny, Odbudowy i Robót Publicznych[5]. W latach następnych pojawiały się inne departamenty, zależnie od rosnących potrzeb działalności społecznej. Wnet po tym rozbudowano w całej niemal Generalnej Guberni podziemną administrację cywilną, tworząc delegatury rządu na szczeblu okręgów, powiatów i miast oraz wielu gmin wiejskich. Struktura tych delegatur (na ogół jednolita) informuje o rozległości funkcjonowania Polskiego Państwa Podziemnego. Objęło ono niemal wszystkie dziedziny

---

[3] T. Strzembosz, *Rzeczpospolita podziemna. Społeczeństwo polskie a państwo podziemne 1939–1945,* Wydawnictwo Krupski i S-ka, Warszawa 2000.

[4] S. Salmonowicz, M. Ney-Krwawicz, G. Górski, *Polskie Państwo Podziemne.* Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa 1999, s. 31.

[5] Tamże, s. 35.

życia narodowego: organizowanie akcji dywersyjnych, sabotażu, podejmowanie walk partyzanckich, drukowanie prasy konspiracyjnej i książek, ukrywaniu ludzi poszukiwanych przez hitlerowski aparat terroru, chronienie dóbr kultury przed zniszczeniem i wywiezieniem do Niemiec.

Z powodu wybuchu wojny z dniem 1 września 1939 r. na ziemiach polskich nie rozpoczęto nowego roku szkolnego. Były wprawdzie, głównie na terenach wschodnich Rzeczypospolitej, sporadyczne przypadki rozpoczynania nauki w szkołach powszechnych ale wskutek zajmowania kraju przez agresorów naukę w nich zawieszano. Dopiero po zakończeniu kampanii wrześniowej, z reguły w październiku i listopadzie, po uzyskaniu zgody władz okupacyjnych, upoważnione polskie władze oświatowe nakazały uruchomienie normalnych zajęć szkolnych. Mimo sporych trudności w postaci niekiedy braku nauczycieli, którzy nie powrócili z wojennej zawieruchy jak i braku pomieszczeń zniszczonych w czasie działań wojennych lub zajętych przez wojsko niemieckie oraz rażącego niedoboru pomocy dydaktycznych jeszcze polska administracja szkolna, nauczyciele i społeczności lokalne zdołały uruchomić polskie szkolnictwo. „(...) Z tych też względów pod koniec października i na początku listopada były czynne prawie wszystkie szkoły powszechne i większość szkół średnich ogólnokształcących (...)”[6]. Nie uruchomiono zakładów kształcenia nauczycieli (wyjątek stanowiło Państwowe Liceum Pedagogiczne w Siedlcach) i szkół wyższych bo władze okupacyjne nie wyraziły na to zgody. To żywiołowe uruchamianie szkolnictwa powszechnego i średniego dokonywało się w zasadzie tylko na terenach Generalnej Guberni, obejmującej centralne ziemie pokonanego Państwa Polskiego. Na ziemiach polskich włączonych do Rzeszy a także wschodnich, zajętych przez ZSRR sytuacja oświaty polskiej była inna, od samego początku tragiczna. Na terenach włączonych do Rzeszy (z wyjątkiem niektórych rejonów Śląska) polskie szkoły powszechne i średnie zamieniano na niemieckie, rozpoczynając systematyczną germanizację Polaków. Likwidację polskich szkół z reguły rozpoczynano od podstępnego aresztowania nauczycieli zwoływanych na zebrania, Takiego podstępu użyto np. we Włocławku z którego w połowie października (1939 r.) wywieziono 217 tak ujętych nauczycieli)[7]. Podobnie było na ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej zajętych przez ZSRR. Tamtejsze szkoły polskie zamieniano – o czym już wspomniano – na nauczające – zależnie od republiki do której określone ziemie polskie wcielono – w języku białoruskim, ukraińskim, rosyjskim a nawet litewskim.

---

[6] J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945.* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 32.

[7] Tamże, s. 33.

Rozrastająca się i umacniająca niemiecka administracja rozpoczęła i na terenie Generalnej Guberni intensywne niszczenie polskiej oświaty i kultury. Stopniowo w różnych terminach na terenie poszczególnych miast i powiatów zlikwidowano szkolnictwo średnie lub nie wydawano zezwoleń na jego uruchomienie. Takie decyzje niemieckie władze oświatowe uzasadniały tym, że są one ośrodkami polskiego szowinistycznego wychowania. Pozostawiono szkoły powszechne i zawodowe. Te ostatnie z myślą, że dostarczą przemysłowi niemieckiemu wykwalifikowanych robotników. Władze szkolne niemieckie postanowiły natomiast zmienić programy tych szkół, „oczyszczając" je z elementów – jak nazywano – „szowinizmu narodowego". Tym sposobem niemieckie władze szkolne zakazały polskim szkołom nauczania: geografii, historii, literatury polskiej (w tym również nauki o Polsce współczesnej) a nawet i gimnastyki. W ślad za tymi działaniami niemieckie władze szkolne postanowiły odebrać dzieciom polskim i nauczycielom podręczniki do wymienionych przedmiotów. Wydane w tej sprawie zarządzenie Generalnego Gubernatora z dnia 10 grudnia 1939 r. nakazywało kierownikom szkół zebranie i zabezpieczenie podręczników do tych przedmiotów. Wielu nauczycieli i kierowników szkół czyniła to z oporem, wysyłając niejednokrotnie do siedziby niemieckich inspektoratów szkolnych książki zniszczone i bezużyteczne lub pozorowała ich zamknięcie w opieczętowanych szafach. W identyczny sposób nauczyciele zabezpieczali książki biblioteczne, portrety krajowych przywódców, narodowe emblematy oraz inne pomoce dydaktyczne do nauczania wymienionych przedmiotów. Praca ta stawała się coraz niebezpieczniejszą w miarę dopracowywania niemieckiej administracji szkolnej wszystkich szczebli i dopełniania jej radcami szkolnymi powiatowymi i miejskimi dobrze znającymi środowiska lokalne poszczególnych szkół.

Z chwilą gdy ignorowanie decyzji niemieckich władz szkolnych stawało się niebezpieczne, nauczyciele zaczęli sięgać do dawnych, sprawdzonych jeszcze w Kongresówce, metod tajnego nauczania zakazanych treści. Znali te metody, gdyż uczestniczyli w tajnym nauczaniu bądź jako nauczyciele bądź jako uczniowie. Tajne nauczanie zainicjowano już we wrześniu 1939 r. Odwołanie się do niego było pomysłem patriotycznie usposobionego nauczycielstwa. Nauczanie to stało się ważnym elementem ruchu oporu, znaczącym elementem Polskiego Państwa Podziemnego. Było zdecydowaną odpowiedzią społeczeństwa polskiego na okupacyjną likwidację i ograniczanie szkolnictwa polskiego[8].

Przypomnieć warto, że początkowo tajne nauczanie miało charakter samorzutny, spontaniczny i żywiołowy. Tę formę nauczania dzieci i młodzieży treści zakazanych przez okupanta i zlikwidowanych przez niego przedmiotów realizowali nauczyciele indywidualnie z własnej inicjatywy. Realizowali je we własnych

[8] C. Wycech, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939–1944*, Nasza Księgarnia. Warszawa 1964.

mieszkaniach lub pomieszczeniach uczniów, czasem grupowo w klasach szkolnych na lekcjach oficjalnych. Czynili to dobrowolnie bez niczyjego nakazu i zachęty. Nauczali zakazanych przedmiotów według programu międzywojennego, tak by uczniowie nie zorientowali się, że poznają treści przez okupanta zabronione. Z dostępnych dzisiaj opracowań naukowych można się dowiedzieć o ilościowym zasięgu tajnego nauczania na jego początku. Działania tego w pierwszej połowie 1940 r. na terenie Generalnej Guberni podjęło się ponad 2700 nauczycieli szkół powszechnych (w części wysiedlonych z ziem zachodnich i północnych włączonych do Rzeszy) edukujących około 44 600 uczniów. Wiarygodne publikacje statystyczne informują, że już w roku szkolnym 1940/41 w działalność tę zaangażowało się około 20 tys. nauczycieli nauczających około miliona uczniów szkół powszechnych. Była to już wtedy ambitna odpowiedź na destrukcję dokonywaną przez okupanta w polskim szkolnictwie.

Niedługo po zamknięciu przez okupanta szkolnictwa ogólnokształcącego, tj. gimnazjów i liceów, rozpoczęto w Generalnym Gubernatorstwie organizowanie tajnego nauczania na poziomie średnim. Duża w tym zasługa nauczycieli i rodziców zatroskanych o los polskiej młodzieży. Przybrało ono od razu charakter tajnych kompletów. Jedne z tych kompletów upozorowano na oficjalną klasę VII szkoły powszechnej. Wiadomo, że już w roku szk. 1939/40 w samej Warszawie w tak zorganizowanych kompletach uczyło się przedmiotów ogólnokształcących około 8 tysięcy uczniów. Takie komplety powstawały także w innych miastach Generalnego Gubernatorstwa, tych, w których w latach międzywojennych były szkoły ogólnokształcące i nauczający w nich nauczyciele. Duży udział w tworzeniu i utrzymywaniu kompletów mieli rodzice zatroskani o los edukacyjny swoich dzieci. Oni to niejednokrotnie zachęcali bezrobotnych nauczycieli zlikwidowanych szkół średnich do pracy w kompletach uczniowskich i nauczaniu indywidualnym. Ważnym motywem angażowania się nauczycieli gimnazjalnych i licealnych do pracy w konspiracyjnych kompletach było przywiązanie wielu z nich do swojego zawodu. W tym pierwszym wojennym okresie pojawiały się też próby kompensowania szkolnictwa ogólnokształcącego przez łączenie jego treści programowych z edukacją w – pozostawionych przez okupanta – szkołach zawodowych.

Jak już zaznaczono, tajne nauczanie w pierwszym jego okresie organizowane było w zasadzie żywiołowo. W miarę upływu czasu następowała coraz większa i sensowniejsza koordynacja działań. Było to zasługą pojawienia się specjalnych ośrodków dyspozycyjnych, które były w stanie scalić wysiłki działających już na tym polu instytucji. Owe ośrodki (siły) dyspozycyjne to Związek Nauczycielstwa Polskiego i konspiracyjny Departament Oświaty i Kultury (funkcjonujący w ramach tajnego Biura Delegata Rządu „londyńskiego" na kraj).

Działalność w omawianym zakresie pierwszy rozpoczął Związek Nauczycielstwa Polskiego. Już bowiem z końcem października 1939 r. ukształtowało się nowe centralne kierownictwo podziemnego już Związku o nazwie Tajna Organizacja Nauczycielska (TON). Jego pięcioosobowe kierownictwo to: Zygmunt Nowicki (przedwojenny prezes ZNP), Czesław Wycech, Kazimierz Maj, Wacław Tułodziecki i Teofil Wojeński. Z początkiem wojny rozbudowano także sieć terenową TON-u, powołując w Generalnej Guberni (pięcioosobowe) tajne władze okręgowe, powiatowe i gminne oraz adekwatne do nich komisje oświaty i kultury. Pierwszą działalnością TON-u na wszystkich szczeblach była pomoc koleżeńska nauczycielom (w tym uchodźcom z Wielkopolski, Pomorza i Śląska), którzy stracili pracę wskutek likwidacji szkół polskich w ich miejscowościach i potrzebowali pomocy, zaś najważniejszą – tajne nauczanie. W tym zakresie TON wypracował i proponował nauczycielom szkół powszechnych dwie formy tajnego nauczania: przemycanie zakazanych treści przy okazji realizacji programu oficjalnego; druga forma to nauka zabronionych przez okupanta treści w kilkuosobowych tajnych zespołach.

W centrali TON-u opracowywano i rozsyłano do nauczycieli instrukcje na temat realizacji tych zaleceń. Tam również zrodził się projekt, by w pełnych szkołach powszechnych rozpocząć realizację programu nauczania pierwszych dwu klas gimnazjum ogólnokształcącego. W stosownej instrukcji aktywiści TON-u zalecali nauczycielom, aby tam, gdzie to możliwe, klasę I przedwojennego gimnazjum kamuflowali jako klasę VII szkoły powszechnej, a program klasy II realizowali na tajnych kompletach. Propozycja ta zdobyła szerokie uznanie przez nauczycieli w terenie. Dzięki zachętom płynącym z aktywności członków TON powstawały w niektórych miejscowościach wiejskich tajne komplety uczących się, a nawet konspiracyjne gimnazja. Na bazie tych ośrodków zorganizowano po II wojnie światowej ponad 150 wiejskich ogólnokształcących szkół średnich[9].

Tajna Organizacja Nauczycielska miała także znaczący udział w konspiracyjnym kształceniu nauczycieli. Wspierała zakładanie nielegalnie działających liceów pedagogicznych, kursów dla przyszłych wykładowców zakładów kształcenia nauczycieli, wznowienie tajnej działalności Instytutu Pedagogicznego ZNP i Wolnej Wszechnicy Polskiej. W gronie jej członków opracowano koncepcje nowego systemu oświatowego na czasy powojenne. Znaczące były wydawnictwa TON w postaci podręczników, skryptów i literatury pomocniczej dla tajnego nauczania. Te i im podobne osiągnięcia sprawiły, że TON był w pierwszych dwu latach wojennej udręki głównym organizatorem polskiego szkolnictwa i oświaty

[9] J. Krasuski, *Tajna Organizacja Nauczycielska (TON) 1939–1945.* Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Wydawnictwo Akademickie „ Żak", Warszawa 2007, s. 482–481.

konspiracyjnej[10]. On też przez cały wojenny czas pełnił funkcję przywódcy ideowego całego podziemnego ruchu oświatowego.

Drugą siłą zbiorową, która stała się organizatorem konspiracyjnego nauczania w Generalnej Guberni podczas II wojny światowej, był Departament Oświaty i Kultury – agenda Podziemnego Państwa Polskiego[11]. Funkcjonował on w ramach Biura Delegata Rządu („londyńskiego") na Kraj. Powstał w styczniu 1941 r. a w skład jego kierownictwa weszli najlepsi działacze oświatowi Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. Dyrektorem został Czesław Wycech („Sadowski"). zastępcami Antoni Czekalski i Stanisław Tazbir. W skład kierownictwa Departamentu wchodzili też Teofil Wojeński („Zawadzki") – kierownik tajnego nauczania, Józef Kania i Leszek Klima. Objęcie kierownictwa TON-u i Departamentu przez te same osoby stwarzało doskonałe warunki do koordynacji i ujednolicenia kierowanego przez nie tajnego nauczania. W okresie szczytowego rozwoju (1943 r.) Departament zatrudniał w centrali 54 osoby i wydzielił w swoim centrum cztery działy: Kształcenia i Wychowania, Kultury i Sztuki, Nauki i Szkół Wyższych oraz Dział Wyznań. Korzystnie na jego trwanie i działalność wpływało to, że Departament jako agenda rządowa otrzymywał pieniądze na wsparcie tajnej oświaty. Ten element sprzyjał rozbudowie terenowych struktur Departamentu. We wszystkich większych miastach okupowanego kraju (a także włączonych do Rzeszy: Łodzi i Poznaniu) pracownicy departamentu zorganizowali delegatury okręgowe (zaopatrywane m.in. w pieniądze na działalność edukacyjną i pensje dla pracowników) z własnymi „biurami" zatrudniającymi referentów organizujących różne działy i rodzaje edukacji. Natomiast w powiatach funkcjonowały powiatowe komisje oświaty i kultury. Przykładowo podać można, że na terenie okręgu Kraków (obejmował też dzisiejsze województwo podkarpackie) komisje oświaty i kultury zorganizowane były w 24 powiatach. Ta rozbudowa struktur terytorialnych Departamentu Oświaty i Kultury sprzyjała organizacji tajnej edukacji na wszystkich jej poziomach. Korzystnym dla tej organizacji i korelacji działań edukacyjnych był fakt, że w wielu miejscowościach składy osobowe agend działaniowych Departamentu Oświaty i Kultury oraz TON-u były niemal identyczne[12].

Tak rozbudowany Departament, podobnie jak współpracująca z nim TON przejął na siebie zadanie organizowanie wielopoziomowej i przybierającej różne formy organizacyjne tajnej edukacji zniewolonego społeczeństwa. On też a konkretnie niektóre jego konspiracyjne agendy rozwinęły intensywną pracę wydawniczą dla potrzeb nauczycieli i uczniów tajnego nauczania. Departament zapewniał też w znacznym stopniu podstawy finansowe tajnej oświaty.

---

[10] Tamże, s. 488.

[11] W. Grabowski, *Departament Oświaty i Kultury.* Niepodległość i Pamięć 17/1, 2010, s. 139–162.

[12] J. Krasuski, *Tajna Organizacja Nauczycielska (TON) 1939–1945.* Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007, tom VI, s. 482– 488.

Tajne nauczanie rozwijało się na ziemiach polskich dość niejednolicie. Najlepiej w Generalnej Guberni. Największym jego ośrodkiem była Warszawa, w której występowały wszystkie wymienione niżej formy tej edukacji, a wskaźniki ilościowe uczących się były najwyższe. Ujmującą sprawą było tajne nauczanie w warszawskim getcie. Sytuacja ta to posiew dużej ilości inteligencji w Warszawie i wcześniejsza wprawa organizacyjna, nabyta w czasach Królestwa Kongresowego. Jego realizację wypraktykowano jeszcze w czasach zaborów. Wielu organizatorów i realizatorów tajnego nauczania w czasie okupacji niemieckiej to – jak już zaznaczono – uczestnicy tajnego kształcenia sprzed I wojny światowej. Z powodu obiektywnych trudności (represje wobec nauczycieli, brak pomocy naukowych, wzmożona kontrola niemieckich władz oświatowych) na ziemiach polskich wcielonych do Rzeszy (Wielkopolska, Pomorze, Śląsk) realizowane było rzadziej i z przerwami. Jeszcze słabiej realizowane było na ziemiach polskich wcielonych do ZSRR.

Pojawienie się dwu wymienionych organizatorów tajnego nauczania i przejęcie przez nich steru tego nauczania oznacza koniec etapu samorzutności i żywiołowości tej edukacji, a początek jej względnej stabilizacji, skoordynowania i znacznego, w całym GG, ujednolicenia. Realizowali ją nauczyciele poszczególnych szkół. Natomiast kierowali nim, doskonalili je (śląc liczne instrukcje co do jego przebiegu, poradniki i materiały dydaktyczne) oraz sprawowali nad nim nadzór pracownicy i działacze wymienionych ośrodków dyspozycyjnych i najrozmaitszych komisji (np. egzaminacyjnych).

Nie jest dzisiaj łatwo wypowiedzieć się na temat form tajnego nauczania. Były one różne i niezwykle elastyczne zależnie od sytuacji politycznej i bezpieczeństwa w danej miejscowości czy samej szkole. Ulegały one zmianie i wyraźnej ewolucji. Doktor Józef Krasuski z Kielc, wyjątkowo staranny i wytrwały badacz a zatem i gruntowny znawca tego ambitnego zjawiska, wyróżnił cztery formy organizacyjne konspiracyjnej oświaty[13]. Pierwsza to nauczanie dzieci w szkołach legalnych według przedwojennego programu mimo zakazu władz niemieckich (nauczania geografii, historii i literatury polskiej). Mówiąc inaczej – było to niezwykle odważne, konspiracyjne dokształcanie dzieci w zakresie przedmiotów zakazanych przez okupanta. Nauczyciele realizujący takie nauczanie – co oczywiste – nie informowali uczniów o wykraczaniu poza okrojony przez władze niemieckie program. Tę formę realizacji programu nauczania stosowali, i to licznie, nauczyciele w pierwszych miesiącach okupacji. Władze niemieckie na początku okupacji wydały wprawdzie zakazy nauczania wspomnianych treści o Polsce w szkołach powszechnych i zawodowych, ale nie potrafiły tego zakazu (w Generalnej Guberni) wyegzekwować. Nie zdołały bowiem dostatecznie wcześnie zorganizować

[13] J. Krasuski, *Tajne nauczanie (1939–1945).* Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007, tom VI, s. 489–496.

na tym terenie własnej terenowej administracji szkolnej, która byłaby w stanie realizację wydanych decyzji wyegzekwować. Dopiero w miarę tworzenia swojej administracji szkolnej i wzmagania terroru wobec „nieposłusznych" nauczycieli polskich ta forma tajnego nauczania szybko się kurczyła. Po 1940 r. stosowały ją już nieliczne szkoły i to głównie na wsi, gdzie nauczyciele dobrze znali swoich uczniów i ich rodziców i w związku z tym nie obawiali się o swoje bezpieczeństwo. Źródła archiwalne jak i literatura wspomnieniowa zdają się sygnalizować, że na tę formę „lekceważenia" niemieckich nakazów edukacyjnych najdłużej pozwalali sobie najodważniejsi nauczyciele. W roku szkolnym 1943/44 liczba uczniów szkół powszechnych dokształcanych tajnie w przedmiotach przez Niemców zakazanych wynosiła w Generalnej Guberni około 100 tysięcy, z czego ponad 45 tysięcy przypadło na Warszawę i województwo warszawskie[14].

Druga forma tajnego nauczania to przekazywanie zakazanych wiadomości przy każdej okazji w trakcie realizacji oficjalnego programu okupacyjnego. Organizacja procesu nauczania w tym drugim przypadku była taka sama jak w przypadku formy pierwszej. Nauczyciel stosujący tę formą pracował z całą klasą. Edukując wykorzystywał każdą okazję, by przekazać dzieciom zakazaną wiedzę o Polsce, jej przeszłości, geografii i kulturze. Uczniowie z reguły nie dostrzegali, że nauczyciel przekazuje im informacje zakazane. Przykładem może być lekcja przyrody na temat ryb, na której nauczyciel miał okazję do dokładnego omówienia polskich rzek, jezior i wybrzeża, wychodząc daleko poza okrojony program oficjalny[15]. Tak postępując można było na różnych przedmiotach zapoznawać uczniów z informacjami z geografii, historii i kultury narodu polskiego. Sposób realizacji tego dość trudnego zamiaru zależał od kwalifikacji, inwencji i wyobraźni nauczyciela. Chociaż w wypracowaniu pomysłów z tego zakresu nauczyciele nie pozostawali sami. Tajne władze oświatowe przychodziły im w tym działaniu z pomocą, przesyłając stosowne propozycje praktycznych rozwiązań. Już bowiem w 1940 r. Tajna Organizacja Nauczycielska przesłała im sekretną instrukcję, która na konkretnych przykładach pokazywała, jak należy wykorzystać oficjalny program nauczania, zatwierdzony przez władze okupacyjne, do przekazywana uczniom zakazanych informacji z historii, geografii i literatury polskiej. Pojawiały się też lokalne materiały metodyczne pokazujące, jak wykorzystać oficjalne okupacyjne wydawnictwa oświatowe do tego, by uczyć dzieci faktów o Polsce i budzić u nich uczucia patriotyczne. Ta forma tajnego nauczania stosowana była najczęściej w szkołach powszechnych. Wymagała ona od nauczycieli starannego przygotowania a w dodatku była dość niebezpieczna ze względu na możliwość

[14] J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945,* PWN, Warszawa 1977, s. 179–181.

[15] Tamże, s. 493.

zdekonspirowania przez osoby (uczniowie i ich rodzice) nieżyczliwe Polsce i ewentualnie niektórym nauczycielom.

Trzecia forma tajnej oświaty to nauczanie w kilkuosobowych kompletach. Dominowało ono w przypadku szkoły średniej (gimnazjum i liceum) i wyższej. Najczęściej realizowane było poza szkołą i uczelnią, w mieszkaniach nauczycieli i uczniów, sporadycznie w budynkach szkół po oficjalnych zajęciach. Realizowali go nauczyciele przy wyraźnej akceptacji i wsparciu rodziców. Powszechność, by nie powiedzieć masowość tej formy tajnego nauczania, doprowadziła do tego, że wypracowano w nim specyficzny system dydaktyczny. Istotą tego systemu było stosowanie zasady indywidualizacji polegającej na niemal indywidualnej pracy nauczyciela z każdym uczniem (studentem). System ten, poza możliwością zorganizowania indywidualnej pracy i łatwej kontroli postępów uczących się przez nauczyciela, zmuszał uczniów do maksymalnego wysiłku podczas samodzielnej pracy w domu. Uczący się musieli na lekcjach sensownie zabierać głos i rzetelnie prezentować wyniki indywidualnej nauki. Był to doskonały system na rozwijanie samodzielności pracy umysłowej uczniów i dorosłych słuchaczy. Ten system tajnego nauczania stosowano nie tylko w Generalnej Guberni, ale także na ziemiach polskich włączonych do Rzeszy i do republik sowieckich.

Czwarta wyróżniona przez profesora Józefa Krasuskiego forma tajnej oświaty to funkcjonowanie „pełnych" szkół konspiracyjnych. Obejmowała ona wyłącznie szkoły średnie (czyli przedwojenne gimnazja i licea) ogólnokształcące i uczelnie wyższe. Konspirowano je w najrozmaitsze sposoby. Niższe klasy (I i II) dawnego międzywojennego gimnazjum konspirowano jako VII klasę szkoły powszechnej, zaś program klas starszych gimnazjum oraz liceum realizowano potajemnie w akceptowanych przez okupanta szkołach zawodowych różnego typu. W tym systemie konspiracyjnego nauczania realizowano także kształcenie na poziomie wyższym kamuflowane pod nazwą kształcenia zawodowego (handlowego, medycznego, technicznego i in.).

Nie można też nie wspomnieć o kolejnej formie tajnego nauczania w latach okupacji. Było nią indywidualne nauczanie pojedynczych uczniów. Miało ono postać konsultacji organizowanych przez nauczycieli dla uczących się. Realizowana ona była w mieszkaniach nauczycieli lub edukowanych uczniów. Odpowiedzią na konsultacje z nauczycielem u uczących się było intensywne samokształcenie (głównie w postaci czytelnictwa) realizowane w domu. Trudność tej formy samokształcenia sprawiła, że występowała ona u młodzieży starszej, przynajmniej częściowo wdrożonej do samokształcenia zarówno indywidualnego, jak i zespołowego.

Oprócz wymienionych, w praktyce tajnego nauczania wypracowano jeszcze inne formy zajęć takie jak: zespoły czytelnicze, nauczanie wszechnicowe dorosłych (np. w kilku tajnych uniwersytetach ludowych) i pracę

kulturalno-oświatową. Ta ostatnia to kółka czytelnicze, czytelnictwo indywidualne inspirowane przez tajne biblioteki oraz liczne konspiracyjne wydawnictwa, teatry amatorskie i zespoły śpiewacze (głównie w małych miejscowościach), występy artystyczne zawodowych aktorów, śpiewaków, muzyków i in.

Mimo wielu dotychczasowych badań i publikacji nie jest łatwo wskazać na zasięg tajnego nauczania mierzony ilością uczestniczącej w niej młodzieży Zrealizowane do tej pory badania informują np., że w roku szkolnym 1943/1944 na terenie Generalnej Guberni przeciętnie co trzeci uczeń szkoły powszechnej uzupełniał w sposób systematyczny i zorganizowany zakazane przez okupanta treści nauczania[16]. Na tym samym terenie w tym czasie tajnym nauczaniem w zakresie szkoły średniej ogólnokształcącej objęto ponad 40% młodzieży w stosunku do ilości z roku szkolnego 1937/1938. Organizowano je w ponad 700 miejscach, z których część zlokalizowana była w środowisku wiejskim, dzięki czemu umożliwiono młodzieży chłopskiej naukę w szkołach średnich. Organizowano również tajne kształcenie nauczycieli w kilku konspiracyjnych seminariach nauczycielskich.

Imponujące też były wskaźniki ilościowe tajnego nauczania na poziomie wyższym[17]. Tajne studia organizowały szkoły wyższe Warszawy (w roku akademickim 1943/44 – 3563 słuchaczy), Krakowa (460), Lwowa(149), Lublina (?) i Wilna (65)[18]. Ślady tajnych studiów wyższych można znaleźć w mniejszych ośrodkach miejskich, w których wcześniej nie była studiów wyższych np. w Częstochowie i Kielcach. W 1943/1944 r. tajne nauczanie w Warszawie kontynuowały Uniwersytet Warszawski (wszystkie wydziały), Uniwersytet Ziem Zachodnich (Poznański), Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Szkoła Główna Handlowa, Konserwatorium Muzyczne, a także Wolna Wszechnica Polska. W Krakowie – mimo strat, jakie spowodował Sonderaktion Krakau stale działał tajny Uniwersytet Jagielloński i konspiracyjna Akademia Górniczo-Hutnicza. We Lwowie dotkniętym również zbrodnią na profesorach (4 lipca 1941) w tajne nauczanie zaangażował się Uniwersytet Jana Kazimierza (tajnym nauczaniem kierował profesor Edmund Bulanda), a w Wilnie Uniwersytet Stefana Batorego (kierownikiem tajnego nauczania był profesor Ludwik Chmaj)[19]. W sumie w tym jednym roku 1943/44 tajne nauczanie w szkołach wyższych naszego kraju kontynuowało 4235 studentów. Dla wielu z nich kontynuowanie tych studiów było możliwe dzięki szansie nabycia (opracowywanych i niemal natychmiast drukowanych) konspiracyjnie drukowanych podręczników i rozpraw naukowych.

---

[16] Tamże, s. 494.

[17] C. Wycech,*Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939–1944.* Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.

[18] Ilość studentów konspiracyjnych w roku akademickim 1943/1944.

[19] M. Walczak, *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939–1945.* Zakład Narodowi im. Ossolińskich, Wrocław 1978, s. 71–103,

Podsumowując przypomniane fakty na temat tajnego nauczania w okresie okupacji niemieckiej w latach 1939–1945, przyznać trzeba, że było ono kompensacyjnym kształceniem dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych, dążącym do wyrównania tragicznych strat i wypaczeń edukacyjnych jakich dokonali okupanci niemieccy wobec narodu polskiego jako strategii, jego kulturowego i biologicznego wyniszczenia. Straty i wypaczenia te to wycofanie z programu szkoły powszechnej historii i geografii, polskiej literatury, całkowita likwidacja szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, zakaz kształcenia nauczycieli, absolutne zlikwidowanie szkól wyższych, a także bogatych wcześniej form kształcenia dorosłych.

Działając w bardzo trudnych i niebezpiecznych warunkach (głód w miastach, uliczne łapanki, wysiedlenia, deportacje do więzień i obozów koncentracyjnych, pacyfikacje, egzekucje i in.) polskie nauczycielstwo już jesienią 1939 r. zainicjowało samorzutnie nielegalną działalność edukacyjną w zakazanych obszarach, traktując ją jako spontaniczną i żywiołową formę oporu i samoobrony społecznej. Wnet do jej realizacji włączyły się dwie, fachowe w sterowaniu tajnym kształceniem, instytucje: Tajna Organizacja Nauczycielska i Departament Oświaty i Kultury Delegatury Rządu („londyńskiego") na Kraj. To dzięki ich fachowej pomocy (wizytacje, konsultacje, wydawnictwa metodyczne i merytoryczne) tajne nauczanie realizowane było na wszystkich poziomach kształcenia, od szkoły powszechnej do uniwersytetu włącznie angażując tysiące nauczycieli, dużą ilość rodziców i trudną do policzenia ilość uczących się. Wypracowano nawet oryginalną metodykę tajnego nauczania. Były nią praca w małych grupach, indywidualne konsultacje, metodyka kontroli i oceny wyników kształcenia nielegalnego. Dziś, po latach, wiemy, że przez tajne nauczanie „przeszło" dużo młodzieży i sporo ludzi dorosłych. Historycy w wyniku żmudnych badań ustalili, że w czasie okupacji na terenie Generalnej Guberni na poziomie szkoły powszechnej tajne nauczanie objęło około półtora miliona dzieci i młodzieży. Natomiast w kompletach nauczania na poziomie średnim (gimnazjum i liceum) uczyło się około 100 tysięcy zainteresowanych. W tajnym nauczaniu w szkołach wyższych dyplom ukończenia studiów uzyskało około 10 tysięcy osób[20]. Organizowano również tajne kształcenie nauczycieli w kilku (Kraków, Rzeszów i in.) konspiracyjnych seminariach nauczycielskich. Poziom tajnego nauczania był na ogół wysoki. Było to z jednej strony posiewem ofiarności i poświęcenia nauczycieli oraz rodziców, z drugiej – silnej motywacji do nauki uczniów „spragnionych" wiedzy. Nie bez wpływu na tę jakość pozostawała dobra organizacja i specyfika (praca w małych kompletach, samokształcenie) nauczania.

Tak zarysowane tajne nauczanie to specyfika Polski. Na jego ślady (w zasadzie z małymi wyjątkami w Jugosławii i Norwegii) nie napotkano w żadnym

[20] A. Chmielarz, *Polskie Państwo Podziemne.* Warszawa 2007, s. 15–16.

okupowanym przez Niemców kraju. Jako oryginalne i dobrze zorganizowane spełniło kilka funkcji. Było ono formą oporu i samoobrony przed germanizacją młodzieży i narodu polskiego. Było skuteczną strategią przeciwwstawienia się terrorystycznej i dyskryminacyjnej działalności okupanta wobec narodu polskiego. Dzięki niemu zachowana została ciągłość oświaty polskiej, ciągłość miedzy tym co było w niej w latach międzywojennych i co w czasach Polski Ludowej. Okupacyjne tajne nauczanie to nie tylko strategia intensywnego rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży oraz ludzi dorosłych, ale także intensywny i skuteczny sposób wychowania patriotycznego. Przez takie osiągnięcia było ono także skuteczną formą profilaktyki wojennej demoralizacji dzieci i młodzieży. Było ruchem przeciw germanizacji, występującym mocno także w obronie kultury polskiej. Było również formą przeciwstawienia się terrorystycznej i dyskryminacyjnej działalności okupanta wobec narodu polskiego. Przez te walory i korzyści tajne nauczanie zyskało akceptację i poparcie całego społeczeństwa naszego kraju. Trudno też ukryć fakt, że dzięki tajnemu nauczaniu i opracowaniu w podziemiu strategii odbudowy oświaty w przyszłości szybciej i skuteczniej uporano się w Polsce po II wojnie światowej z uruchomieniem względne sprawnego systemu oświaty w nowych politycznie warunkach.

Bibliografia

Chmielarz, A. (2007). *Polskie Państwo Podziemne*. Wydawnictwo GAMP.

Górski, G. (1998). *Polskie Państwo Podziemne 1939–1945*. Fundacja Archiwum Pomorskie Armii Krajowej.

Grabowski, W. (2010). Departament Oświaty i Kultury Delegatury Rządu na Kraj. *Niepodległość i Pamięć, 17*(1(31)), 139–162.

Korboński, S. (1975). *Polskie Państwo Podziemne. Przewodnik po Podziemiu z lat 1939–1945*. Instytut Literacki.

Krasuski, J. (1977). *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Krasuski, J. (2007). Tajna Organizacja Nauczycielska (TON) 1939–1945, W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, ss. 482–489). Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Krasuski, J. (2007). Tajne nauczanie (1939–1945), W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, s. 489–496). Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Salmonowicz, S., Ney-Krwawicz, M., Górski, G. (1999). *Polskie Państwo Podziemne*. Oficyna Wydawnicza RYTM.

Strzembosz, T. (2000). *Rzeczpospolita podziemna. Społeczeństwo polskie a państwo podziemne 1939–1945*. Wydawnictwo Krupski i S-ka.

Walczak, M. (1978). *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939–1945*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Walczak, M. (2001). *Straty materialne i szkody moralne szkolnictwa polskiego w okresie okupacji 1939–1945*. Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.

Wycech, C. (1964). *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939–1944*. Nasza Księgarnia.

III

NAUCZYCIEL I EDUKACJA WOBEC PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

TEACHERS AND EDUCATION IN THE FACE OF SOCIO-CULTURAL CHANGES

УЧИТЕЛЬ ТА ОСВІТА В УМОВАХ СУСПІЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ЗМІН

Olena ANTONOVA
ORCID: 0000-0002-3240-6297

CREATIVITY AND ITS DEVELOPMENT AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

KREATYWNOŚĆ PEDAGOGICZNA JAKO CZYNNIK ODPORNOŚCI ZAWODOWEJ I ADAPTACJI NAUCZYCIELA W WARUNKACH ZAGROŻEŃ WOJENNYCH

Abstract: The presented work investigates the phenomenon of creativity as a strategic resource of modern education and a key competence of a future teacher. The author has carried out a retrospective analysis of the conceptual apparatus, delimited the definitions of "creativity" and "creativeness". Based on the concepts of J. Guilford, E. Torrens, R. Sternberg, A. Maslow, it is proved that creativity is not only an intellectual operation, but a complex dynamic quality of a person, which is based on divergent thinking, motivation and the ability to take reasonable risks.

Attention is paid to the pedagogical aspect of the problem. Thus, it is substantiated that a high IQ level is not identical to creativity, and sometimes it can even act as a barrier to non-standard solutions. The article presents the results of a multi-year experiment (2017–2024) conducted at the Zhytomyr Ivan Franko State University. The author details the parameters of pedagogical creativity - from the speed and flexibility of thinking to the ability to "disturb the peace" and implement a creative strategy.

The practical significance of the study lies in the description of specific technologies for developing the creative potential of higher education students, such as video cases, "flipped classroom", mental maps, SCAMPER methods, "Bus, Bed, Bath", etc. The paper concludes that a modern school needs a teacher-facilitator who is able to abandon templates in order to create an innovative educational environment. The article may be useful for scientists, teachers of higher education institutions and practicing teachers focused on the requirements of the New Ukrainian School.

Keywords: creativity, creativeness, pedagogical creativity, divergent thinking, future teacher, New Ukrainian School (NUS), innovative teaching technologies, flexibility of thinking, case studies, professional competence.

Streszczenie: Niniejsza praca bada zjawisko kreatywności jako strategicznego zasobu współczesnej edukacji i kluczowej kompetencji przyszłego nauczyciela. Autorka przeprowadziła retrospektywną analizę aparatu pojęciowego, wyodrębniając definicje „kreatywności" i „kreatywności". Opierając się na koncepcjach J. Guilforda, E. Torrensa, R. Sternberga i A. Maslowa, dowodzi się, że kreatywność to nie tylko operacja intelektualna, ale złożona, dynamiczna cecha człowieka, oparta na myśleniu dywergencyjnym, motywacji i zdolności do podejmowania rozsądnego ryzyka.

Szczególną uwagę zwrócono na pedagogiczny aspekt problemu, w szczególności dowodząc, że wysoki poziom IQ nie jest tożsamy z kreatywnością, a niekiedy może wręcz stanowić barierę dla niestandardowych rozwiązań. Artykuł przedstawia wyniki wieloletniego eksperymentu (2017–2024) przeprowadzonego na Żytomierskim Uniwersytecie Państwowym im. Iwana Franki. Autor szczegółowo opisuje parametry kreatywności pedagogicznej – od szybkości i elastyczności myślenia po zdolność do „zakłócania spokoju" i wdrażania kreatywnej strategii.

Praktyczne znaczenie badania tkwi w opisie konkretnych technologii rozwijających potencjał kreatywny studentów, takich jak wideokazusy, „odwrócona klasa", mapy mentalne, metody SCAMPER, „autobus, łóżko, kąpiel" itp. Artykuł dowodzi, że nowoczesna szkoła potrzebuje nauczyciela-facylitatora, który potrafi porzucić schematy, aby stworzyć innowacyjne środowisko edukacyjne. Artykuł może być przydatny dla naukowców, nauczycieli szkół wyższych i praktyków, skupionych na potrzebach Nowej Szkoły Ukraińskiej.

Słowa kluczowe: kreatywność, kreatywność, kreatywność pedagogiczna, myślenie dywergencyjne, nauczyciel przyszłości, Nowa Szkoła Ukraińska (NUS), innowacyjne technologie nauczania, elastyczność myślenia, studia przypadków, kompetencje zawodowe.

Introduction

In the modern world, a persistent trend towards the exploration of new areas of society related to the development of creativity has recently been detected. These include creative pedagogy, creative industry, and creative environment. In addition, new professions are emerging, such as creative manager, creative director, etc. The world economy of both developed countries and countries of so-called "catch-up" development is increasingly oriented towards the development of the intellectualization of the economy, the main products of which are new creative ideas that are commercialized in innovation.

Thus, all the above-mentioned factors require the domestic education system to create the necessary conditions for the comprehensive development of the individual as an active citizen, able to perceive and effectively respond to modern individual and social challenges. Modernization of the content of education against the background of ever-increasing requirements for the organization of the educational process requires continuous and free development of individual abilities. Because of this, the development of creative thinking and creativity as

"the ability to constructive non-standard thinking and behavior, awareness and development of one's own experience" becomes particularly relevant.

In times of global civilization challenges and military threats, education faces a critical task: not just to preserve the learning process, but to transform it in accordance with the extreme conditions of today. In this context, the creativity of a teacher ceases to be just an additional professional trait and turns into a strategic mechanism of professional resilience and adaptability of a teacher.

Since 2017, Ukraine has begun a reform in education, and a large-scale educational project "New Ukrainian School" has been launched. We see many changes in the approaches to providing educational services for students at comprehensive schools, such as construction of creative environment, implementation of new engaging methods and forms of learning, as well as involvement of teachers who have undergone special training to provide new, improved educational services.

However, society cannot wait until the emergence of educators of new generation in an upcoming decade, since the state needs modern, competitive, highly qualified specialists in various fields right now, therefore developing the level of creativity of individuals of different age categories is of great importance.

AIM OF THE RESEARCH is to carry out analysis of modern views on understanding the essence of creativity as an important skill of modernity and developing approaches to developing the creativity of a future teacher.

RESEARCH METHODS: analysis of psychological-pedagogical, regulatory and legal literature; content analysis aimed at defining the definition of "creativity" and "creativeness"; a systematic approach to structuring the components of creativity; generalization and synthesis to identify the creative potential of specific innovative teaching methods for future teachers.

Results and discussion

The problem of the formation and development of creativity occupies a prominent place among the current issues of psychological and pedagogical sciences, since society needs creative specialists. For a long time, the term "creative abilities" was used in scientific literature, but today it is increasingly being replaced by the concept of "creativity" (from Latin creatio – "the act of creation")[1] (Хамм, 2012), which has become widespread in domestic science, increasingly being used as a synonym for the word "creativeness". However, it should be noted that creativity and creativity are different concepts, so there is a tendency to

[1] Хамм, О. (2012). Теоретичні основи формування креативного мислення майбутнього вчителя. Наукові праці МАУП [online] 2 (33), 255–259. Режим доступу: https://journals.maup.com.ua/index.php/psychology/article/view/1527 (дата доступу: 01.05.2026).

distinguish them. At the same time, creativity is usually understood as a process of human activity aimed at creating qualitatively new spiritual and material values; the process of producing something original, something that has great value. That is, the main feature of creativity is the production of something new. Creativity is more correctly defined as the ability to create; the ability to produce new ideas that differ from conventional ones[2] (Антонова, 2012).

In our opinion, the differences between the concepts of "creativity" and "creativeness" are vividly distinguished in the works of T. Amabile[3]. The researcher notes that creativity is a personal property that is based on the development of higher mental functions, when creativeness reaches the level of automatism and extends to all types of human activity and behavior. Creativity is formed under the influence of the social environment, its values, the organization of the information flow and the target direction of all types of activity, starting from educational motivation to the chosen activity and the influence of emotions[4] .

At the same time, T. Amabile claims that creativeness manifests itself only in one type of activity due to the available special abilities. Mastering creative skills in a specific profession does not make them transferable to other types of activity. Instead, creativity, as a personal characteristic, is manifested mainly in the fact that a person applies non-standard approach in all types of activity. (Amabile, Pillemer, 2012).

Despite a significant amount of empirical research, there is still no conceptual clarity regarding the concept of "creativity". An analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature shows that there is no single approach to interpreting the concept of "creativity". Different scientific fields interpret it differently, so there is a need to consider its understanding at different levels of scientific methodology.

Thus, modern philosophers understand creativity not as an activity, but primarily as a kind of relationship that a person enters not so much with their active being, but with their virtual entity. [5] (Заїченко, 1995). Thus, in a number of philosophical dictionaries, creativity is interpreted as a non-standart unique

---

[2] Антонова, О.Є. (2012). Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. У: О.А. Дубасенюк (ред). Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі (С. 14–41). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

[3] Amabile, T., Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity, Journal of Creative Behavior, [online], 46, p.8. Available at: https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9349326/Perspectives_Soc%20Psych%20of%20Cre_Amabile-Pillemer_JCB_v07_12%2011%2011.pdf?sequence=2&isAllowed=y (дата доступу: 01.05.2026).

[4] Fisher, C., Poornika, A., Ozumcan, D. (2020). A Winding Road: Teresa Amabile and Creative Process Research. [online], p. 7. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-61311-2_4 (дата доступу: 01.05.2026).

[5] Заїченко, Г.А. (ред.) (1995). Філософія. К.: Вища школа.

beginning, ingenuity, productive originality of human intelligence and thinking, the subjective side of creativeness. According to researchers, it is due to the fact that the human brain is a dynamic complex system, the imbalance of which causes its new, higher order, which causes the emergence of modes of a more complex structure, a new spatio-temporal organization. In particular, N. Kozyrieva in her work notes that creativity is the ability to do something new; an active creative force that gives a real result[6] (Козирєва, 2018).

Thus, exploring creativity within the philosophy of education, N. Khamitov[7] (Хамітов, 2009) emphasizes that today the ability to operate the information is becoming more important than the ability to accumulate it. Nonetheless, methodologists of modern education inlay the essence of the new paradigm of learning in the fact that possession of information for a student does not mean keeping it in mind, but the ability to effectively search for and use it in problem situations. Therefore, it is the ability to operate with information in conjunction with the ability to create it that is creativity. Education should develop creativity first, otherwise all acquired knowledge becomes only a way of adaptation, which creates a kind of existential alienation of the graduate from the realities of the chosen profession and requires "retraining".

Within the framework of psychological knowledge, the concept of creativity became widespread only in the 1950s and is usually associated with the research of Joy Guilford, who in 1950 suggested that psychologists focus their attention on studying this phenomenon[8] (Guilford, 1950). Although some researchers claim that the term "creativity" was first used in 1922 by psychologist D. Simpson, who considered it to mean a person's ability to abandon stereotypical ways of thinking and to destroy the generally accepted, usual order of origin of ideas in the process of thinking.

However, intensive research into the problem of creativity and its development began in the 1960s in the USA and European countries, thanks to which the modern psychology of creative talent (psychology of creativity) was born. It was then that several laboratories and institutes were created, journals and monographs began to be published, however, according to R. Sternberg, only 0.5% of articles (from 1975 to 1995) were related to the problem of creativity. One of the reasons for this attitude to the problem of creativity on the part of

---

[6] Козирєва, Н.В. (2018). Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» (для студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання усіх напрямів підготовки). Харків: ХНУМГ ім. О.М. Бекетова.

[7] Хамітов, Н. (2009). Креативність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти. Філософія освіти, 1–2(8), 59–66. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2575/Hamitov.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата доступу: 10.05.2026).

[8] Guilford, J. (1950). Creativity, American Psychologist, [online], 5/9, pp. 446–447. Available at: http://dx.doi.org/10.1037/h0063487 (дата доступу: 03.05.2026).

experimental psychologists was the vagueness in defining the concept and the lack of methods for its diagnosis.

The study of creativity has been carried out mainly in two directions: studying the relationship between creativity and intelligence and finding ways to measure cognitive processes through creativity; recognition of the individual with his/her psychological characteristics as the subject of the creative process and careful study of his/her personal and motivational traits that contribute to the development of creativity.

That is why in psychological literature, creativity is often defined as a manifestation of creative abilities that manifest in thinking, communication, and certain types of activity and is a relatively stable characteristic of a personality[9] (Степанов, 2006). At the same time, creativity is understood as a set of abilities and other traits that contribute to successful creative thinking.

As a rule, the interpretation of the essence of creativity by researchers is determined by their affiliation with one of two groups (directions) regarding the understanding of the breadth of manifestation of this phenomenon, namely:

1) Creativity is inherent in *every individual*, it is an integral part of their personality as the ability to speak, think, etc. Supporters of this approach believe that creativity is a universal trait of a person's personality, which involves defining the understanding of creativity as the process of creating something new. This process is sudden and not programmed. The value of the result is not considered; the main thing is that the result is new and meaningful for the creator.
2) *Not every individual* is a creator. Supporters of this opinion emphasize the value of a new result. Although it will be different in scale, it is necessarily universally significant. The main feature of a creator is the strength and persistent need for creativity, which becomes the main goal of life.

The problems of productive thinking in Western European and American psychology were studied by J. Guilford, V. Keller, N. Mayer, P. Torrance, V. Frankl, E. Fromm and others. Under modern conditions, the concept of "creativity" is actively used in the research of domestic authors (M. Boichenko, M. Kozlenko, M. Leshchenko, V. Moliako, V. Pavlenko, V. Frytsiuk and others). However, even today in modern psychology and pedagogy there is no single structure or model of creativity, but all models emphasize the importance of personal traits. It is emphasized that motivation plays a leading role in creativity (T. Amabile, D. Treffinger, K. Urban); a necessary condition for creating a positive emotional background is an environment in which a creative climate prevails (D. Treffinger); the product of the creative process should be distinguished by

[9] Степанов, О. (упор.) (2006). Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав.

originality, consciousness, expressiveness and economy (P. Jackson, A. Koestler, S. Messick); creative achievements are impossible without specific knowledge of the problem of creativity (T. Amabile) and mastery of methods and techniques for generating and analyzing ideas (D. Treffinger, K. Urban).

Under modern conditions, even though the concept of "creativity" is actively used in research by both domestic and foreign authors, it cannot be recognized as clearly and unambiguously defined, since no single approach or concept of creativity has been proposed. In foreign psychology alone, there are about a hundred definitions, which characterize the ideas of researchers and are presented in numerous concepts of creativity. Let us characterize the most famous of them[10].

The concept of creativity as a general ability to create (J. Guilford)[11, 12, 13]. Since the researcher considered creativity to be a universal cognitive ability, he based his concept on the cube-shaped model of the structure of intelligence he developed, as well as the differences he identified between two types of thinking - convergent and divergent. This model covers 120 different intellectual processes, which are summarized through 15 components: five operations, four types of content, six types of products of mental activity. Thus, operations include cognition, memory, evaluation and two types of thinking - divergent / productive and convergent. The scientist emphasized the fundamental difference between such operations as convergence (many tasks and only one correct solution) and divergence (search for many solutions to one task). Convergent thinking is logical, consistent, aimed at analyzing all available ways to solve a problem to choose the only correct one from them. Convergent thinking is at the heart of intelligence. Divergent thinking simultaneously operates in many directions and is aimed at generating many different options for solving a problem. This is alternative, illogical thinking, which is manifested in the process of solving problems that assume the existence of many correct answers. J. Guilford associated the divergent type of thinking with the production of many solutions to a problem situation based on unambiguous initial data, believing that it is the "core", "nucleus" of creativity (Guilford, 1950, Guilford, 1967, Guilford, Hoepfner, 1971).

---

[10] Антонова, О.Є. (2012). Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. У: О.А. Дубасенюк (ред). Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі (С. 14-41). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

[11] Guilford, J. (1950). Creativity, American Psychologist, [online], 5/9, pp. 446–447. Available at: http://dx.doi.org/10.1037/h0063487 (дата доступу: 03.05.2026).

[12] Guilford, J.P. (1967). The nature of human intelligence. New York, NY: McGraw-Hill Book Company. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=932875 (дата доступу: 03.05.2026)

[13] Guilford, J.P., & Hoepfner, R. (1971). The Analysis of intelligence. New York, NY: McGraw-Hill Book Co.

According to J. Guilford, divergent thinking is characterized by the following features: ease and productivity – that is, how quickly an individual can create certain creative products (ideas, thoughts, objects, etc.); flexibility – the ability to quickly switch from one problem to another or combine them; originality - originality of thinking, an unusual approach to a problem, its new solution; accuracy (correspondence) - the harmony of mental operations regarding a particular problem, the choice of a solution adequate to the goal.

It was divergent thinking, which J. Guilford laid the foundation of creativity, that became the core of his theory, since he believed that it was this type of thinking that leads to unexpected results and non-standard conclusions. After all, creativity, in his opinion, is the ability to abandon stereotypical ways of thinking. It was after the publication of his works, in which he identified the difference between two types of thinking operations (convergence and divergence), that the concept of creativity gained wide popularity and began to be actively studied. Over time, many researchers began to identify creativity and divergent thinking, perceiving them as synonyms.

J. Guilford noted that creativity as a natural creative potential of a person is genetically determined. The researcher identified four main properties of creativity: originality, semantic flexibility, figurative-adaptive flexibility, semantic spontaneous flexibility. General intelligence is not included in the structure of creativity. Later, J. Guilford concluded that there are six main parameters of creativity: identifying and formulating problems; generating a large number of ideas (productivity); producing a wide variety of thoughts (flexibility); the ability to respond to stimuli in a non-standard way (originality); improving the object of perception by adding certain details; solving the problem by implementing the appropriate analytical and synthetic operations.

The researcher and his followers included the following components of creative thinking: the ability to analyze, synthesize, compare and establish cause-and-effect relationships, critical thinking and the ability to find contradictions, predicting possible development, the ability to see any system or object in a multi-screen way in terms of the past, present, future, build an algorithm of actions, generate new ideas and solve them in a figurative and graphic form[14].

Based on these parameters, the scientist and his team developed a series of tests to investigate divergent abilities. Therefore, J. Guilford and his follower E. Torrens are considered the main ideologists of the "psychometric" approach to the study of creativity, as they proposed to investigate creativity using procedures similar to intelligence testing, developing creativity tests.

[14] Павлюк, Р.О. (2007). Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів Режим доступу: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm (дата доступу: 07.05.2026).

The reduction of creativity to operations that remove the individual from the structure of creativity is considered the main drawback of the concept of J. Guilford.

The American psychologist E. Torrens, who began his research on creative thinking in 1958, continued the ideas of J. Guilford. It was then that he proposed a definition of creativity based on the process of survival, according to which the essential characteristic of creativity is courageous risk-taking. Later, he defines creativity as the process of perceiving gaps or violations, missing elements; forming ideas or hypotheses about them; testing these hypotheses; and reporting the results, possible modification and re-testing of hypotheses[15] (Torrance, E., 1962). To form a creative solution, a person, depending on the circumstances in which they find themselves, by combining existing knowledge, reshapes it into other forms and combines it in a new configuration. Creativity is understood as the process of recognizing problems, shortcomings and gaps in knowledge, as well as identifying needs[16] (Torrance, E., 1988).

Together with his colleagues, E. Torrens developed the widely known The Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT), the initial version of which was published in 1966. When developing this test, he relied on the work of J. Guilford, however, unlike the latter, he began to investigate verbal and non-verbal activity, and also grouped the various TTCT subtests into three categories: 1. Verbal tasks that use verbal stimuli (stimuli); 2. Verbal tasks using non-verbal stimuli (stimuli); 3. Non-verbal tasks (figurative forms).

The new version of TTCT (Goff, Torrance, 2002) aims to measure 4 abilities: 1) fluency of speech – the ability to generate numerous ideas related to the activity; 2) originality – the ability to generate rare ideas; 3) elaboration – the ability to develop ideas related to the activity; 4) flexibility – the ability to interpret the same stimuli differently[17].

In the implementation of the creative process, E. Torrens identified the following stages: identification of the problem, search for a solution, emergence and formulation of hypotheses, testing of hypotheses, their modification and obtaining a result.

---

[15] Torrance, E.P. (1962). Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. Available at: http://dx.doi.org/10.1037/13134-000 (дата доступу: 08.05.2026).

[16] Torrance, E. (1988). The Nature of Creativity as Manifest in Its Testing. In R. Sternberg (Ed.), The Nature of Creativity (pp. 43–73). New York: Cambridge University Press. Available at: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2088826 (дата доступу: 02.05.2026).

[17] Goff, K., & Torrance, E.P. (2002). Abbreviated Torrance Test for Adults Manual. Bensenville, IL: *Scholastic Testing Service*.

The concept of M. Wallach and N. Kogan is based on a critical perception of the ideas of J. Guilford. The mentioned researchers criticized the strict time limitation, the creation of an atmosphere of competition and the presence of a single criterion of the "correct answer", noting that the transfer of test models of measuring intelligence by J. Guilford, E. Torrens and their followers to measure creativity led to the fact that creativity tests simply diagnose IQ, like ordinary intelligence tests. According to M. Wallach and N. Kogan, a relaxed, free environment is needed for the manifestation of creativity. They changed the testing procedure (they removed the competitive situation, abandoned the time limit for solving the task and the criterion of accuracy). The researchers gave the subjects as much time as they needed to solve the task or formulate an answer to the question. Testing was carried out during the game, competition between the participants was minimized, and the experimenter accepted any answer to the subject. As a result, they obtained data indicating the independence of creativity and intelligence.

As a result of experimental work, M. Wallach and N. Kogan identified four groups of children with different levels of intelligence and creativity, who differed in the ways of adapting to external conditions and solving life problems. The most adaptive, researchers note, are children with a high level of intelligence and creativity. Next are children with a high level of intelligence, but with low creativity. The least socially adaptive were children with high creativity, but with a low level of intelligence. Children with a low level of both intelligence and creativity demonstrate good adaptation (at least, outwardly)[18] (Wallach, Kogan, 1965).

R. Sternberg's "Investment Theory", proposed by R. Sternberg and T. Lubart, is one of the latest in terms of time of emergence. This concept manifested the personal characteristics of R. Sternberg himself, the author and co-author of more than 600 publications on the problems of intelligence, creativity, and abilities. The authors call a person creative who can devote time to unknown or unpopular ideas, move forward despite the resistance of the environment, misunderstanding and rejection, promoting new ideas and knows how to "buy ideas at a low price and sell at a high price". The main thing in such a person, according to the authors, is to correctly assess the potential of primary ideas, the possibilities of their development and demand. According to R. Sternberg, creativity is an internal motivation for creativity, a tolerant attitude to uncertainty, the ability to take reasonable risks, a willingness to overcome obstacles, and to resist the opinions of others. At the same time, the presence of a creative

[18] Wallach, M A & Kogan, N. (1965). Modes of thinking in young children: a study of the creativity intelligence distinction. New York: Holt, Rinehart & Winston.

environment is considered a mandatory factor for the manifestation of creativity. The creative process is a form of activity aimed at solving problematic tasks, that is, a conscious, purposeful attempt to expand one's own boundaries of knowledge, positioning creativity as a form of intellectual activity[19].

The opinions of the authors of the mentioned concept regarding the development of creative activity of the individual, which is ensured by the presence of a number of interrelated components, are worthy attention, namely: abilities, which are divided into synthetic (the ability to see a problem in a new way, divergent thinking), analytical (the ability to analyze and evaluate ideas), and practical-contextual (the ability to find practical application for abstract ideas); knowledge, based on which a person is able to realize creative ideas in activities, to use theoretical knowledge in practice in a new way; thinking (the most important thing for creativity is the "legislative" style, aimed at one's own laws of movement and development of thought); personal qualities/traits, including the ability to overcome obstacles and uncertainty, and to take risks; motivation that helps focus on creative work; environment, since without an atmosphere of creativity, creativity cannot manifest and develop.

Thus, in R. Sternberg's and T. Lubart's "Investment Theory"[20] ,[21] , [22] six separate and yet related components that are necessary for creativity are singled out: intellectual skills (e.g., the ability to analyze and synthesize); specific industry knowledge; specific "cognitive styles" (e.g., the tendency to think in new ways); motivation; specific personality traits; and an environment that supports and encourages creative ideas. (Sternberg, R., Lubart T., 1995). Later, R. Sternberg[23] conducted a study where he showed the importance of combining the above components, arguing that creative endeavors are much more complex than the simple sum of all the corresponding components. The interaction of different resources can generate a variety of different results: for example, a high level

[19] Гриненко, І.В. (2008). Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки. Кандидат наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

[20] Sternberg, R., Lubart T. (1991). An investment theory of creativity and its development. Human Development, [online], 34/1, p. 21. Available at: http://dx.doi. org/10.1159/000277029 (дата доступу: 01.05.2026).

[21] Sternberg, R., Lubart T. (1995). Defying The Crowd: Cultivating Creativity In A Culture Of Conformity. New York, NY: Free Press [online], p.3. Available at: https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=21637 (дата доступу: 01.05.2026).

[22] Sternberg, R., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg, & T.I. Lubart (Eds.), Handbook of creativity (Vol. 1, pp. 3–15). London: Cambridge University Press.

[23] Sternberg, R., 2006. The nature of creativity. Creativity Research Journal, [online], 18/1, p.91. Available at: https://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Sternberg_Nature-ofcreativity.pdf.

of many of the components can significantly enhance the creative activity of an individual, and vice versa, for each component there may be a certain threshold value, below which a person will not have any creative achievements, regardless of the presence of other resources (Sternberg, 2006).

Thus, following the opinion of R. Sternberg, creativity can be understood as the ability to detail a creative product and give it a specific objective form.

A. Maslow's theory of creative personality. According to A. Maslow, the pace of development of the historical process has recently accelerated significantly and humanity is experiencing a special historical moment, completely unlike the previous ones. In society, the researcher claims, there is a need for a new type of person – a creative personality, who would not be frightened by changes, but would be inspired, who would be capable of improvisation, confident, courageous, spiritually strong, adaptive in an unexpected, unfamiliar situation. So, the problem of creativity, according to A. Maslow, is primarily a problem of a creative personality (and not the products of creative activity, creative behavior, etc.). The author is deeply convinced that creativity can manifest itself in everything that a person does: in his perception, attitudes, and behavior. That is why it cannot but affects the contractive, cognitive and emotional sphere of a person.

Creativity, according to the scientist, is a stage of inspired creativity, the process of detailing a creative product and giving it a specific objective form. In the context of research into self-realization and human potential to achieve higher levels of personal development, A. Maslow expresses the opinion that creativity is a certain means of realizing personal potential (self-actualization), and associates it with such features as self-acceptance, freedom of spirit[24] (Maslow, 1954). The author believes that the concept of creativity and the concept of a healthy, self-actualizing personality are approaching each other. Teaching creativity, or, more precisely, learning through creativity, can be extremely useful not so much for preparing people for mastering creative professions or for producing art products, but for creating a good, beautiful, good person.

In pedagogical literature, creativity is interpreted as the creative capabilities (abilities) of a person that can manifest themselves in thinking, feelings, communication, individual types of activity, characterize the personality as a whole or its individual aspects, products of activity, the process of their creation. Creativity is considered the most important and relatively independent factor of giftedness, which is not always reflected in intelligence tests and academic achievements. Creativity is determined not so much by a critical attitude to the

[24] Maslow, A. (1954). Motivation and Personality. New York City: English Edition by Harper & Row, Publishers. [online], p. 37. Available at: https://www.holybooks.com/wp-content/uploads/Motivation-and-Personality-Maslow.pdf (дата доступу: 02.05.2026).

new from the point of view of existing experience, but by susceptibility to new ideas[25].

The encyclopedia of education states that creativity is the creative spirit, the creative potential of an individual, their creative abilities, which are manifested not only in original products of activity, but also in thinking, feelings, and communication with other people[26].

Investigating the pedagogical aspect of creativity, E. De Bono concludes that creativity can be learned. However, it can be difficult for a person with a high IQ level, because intellect will constantly compare new ideas with those that already exist and will reject non-standard solutions due to their so-called "absurdity", untested by experience. That is why a person with a lower level of intelligence has more chances to propose a creative idea. In this case, a high IQ level can block the generation of a non-standard solution[27] (De Bono E., 1973).

Yu. Surmyak claims that the creative process takes place in three main phases: preparatory, search, and execution. The first phase is associated with contact with the environment and the ability to formulate problems, the solution of which will be useful to society in the future, to anticipate current problems, and to generate ideas. The second phase is associated with intellectual work, which is the search for ways to solve the task. The third phase is the embodiment of the proposed solution to the problem into a specific product. Researchers have found that each person's ability to each of the phases may be different. Thus, there are individuals who are the so-called "generators" of ideas. They can produce many interesting current proposals in a short period of time, but they can solve them. The next group of individuals that is distinguished are developers who can develop solutions to solve the task. And the last one is implementers of ideas, people who can creatively embody ideas into a specific final product.

Creativity is manifested in the successful implementation of all three phases – the ability to independently see and set tasks, solve them, and creatively translate them into a specific result[28] (Сурмяк, 2017).

Even though research on creativity has been actively conducted for several decades, the accumulated data does not so much clarify as confuses the understanding of this phenomenon. For example, forty years ago more than 60 definitions of creativity were proposed, today it is impossible to count them.

---

[25] Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

[26] Кремень, В.Г. (ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер.

[27] De Bono, E. (1973). Lateral thinking/Creativity Step by Step. New York: Harper and Row publishers, [online], pp. 105–107. Available at: https://archive.org/details/laterthinking00debo/page/n5/mode/2up (дата доступу: 03.05.2026).

[28] Сурмяк, Ю.Р. (2017). Розвиток креативності учнів у навчально-виховному процесі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна, 1,* 106–115.

During the research, we analyzed the known definitions of the concept of "creativity". For this purpose, elements of the content analysis method were applied[29] (Чернілевський, 2012). At the initial stage, an analysis of a significant body of scientific literature was carried out; the main task of this stage was to generalize the theoretical views of the scientific community on the concept of "creativity" in order to obtain a holistic understanding of the polysemy of a certain category.

The method of qualitative-quantitative analysis of documents was applied to a sample of scientific texts, which included works by both foreign and domestic scientists. Words and word combinations that characterized different formats of considering creativity were selected as the unit of analysis (indicators). According to the standard procedure for conducting content analysis, words were first noted in the text, and then separately written out and tabulated with an indication of the authorship.

The categorical analysis of the conceptual space of creativity proposed by us covers several different interpretations. Four main meanings of this concept were identified: the ability of the individual, the level of creative talent, creative potential, creative abilities.

The generalized results of the interpretation of the analysis of the concept of "creativity" indicate that most often researchers associate the content of the concept with a certain ability of the individual (such a feature was highlighted by 77% of researchers), which shows its readiness for change, rejection of stereotypes, finding new original solutions to complex problems in a situation of uncertainty.

Further study of the conceptual array involves an analytical characterization of the features of the concept of "creativity". The positions of scientists in this case also do not coincide. According to the definitions we recorded, 46% of the selected researchers note that creativity, as an individual's ability, is characterized by: the ability to generate new ideas, deviate from traditional thinking patterns, change behavioral styles, create new concepts, form new skills, produce new non-standard images, create a product that is distinguished by novelty, and bring something new to experience.

Considering the above results, we will consider the primary characteristic of the concept under study to be the ability of an individual to establish new connections between ideas or events.

Based on the generalization of the results of the content analysis, we can formulate the following definition: creativity is the ability of an individual to establish new connections between ideas or events, form new skills and change

[29] Чернілевський, Д.В. (ред). (2012). Методологія наукової діяльності. Вінниця: Вид-во АМСКП.

behavior styles, which leads to an original, non-standard result in solving a problem situation. Thus, creativity is understood as a dynamic personality that manifests itself in any sphere of human activity, characterized by the ability to generate and implement new ideas, to abandon patterns, which develop in the process of creative activity and is characteristic of representatives of various professions. Creativity is manifested in speed, originality, flexibility, purposefulness of thinking and activity, perseverance, rich imagination, courage in making decisions, etc. We identify the development of creativity of a person as a process of internal quantitative and qualitative changes in his intellectual, psychological and spiritual forces, which occurs through the activity of the individual and is ensured by his creative self-realization. Creativity is inherent in most mentally healthy people, but the degree of its development in each individual is different. The use of technologies that form creativity in the educational process, the development of creative projects leads to an increase in the level of creativity. That is why the issue of developing creativity is important for the modern education system (Музика, 2010)[30].

The practice of modern schoolwork shows that a teacher must not only clearly and correctly reproduce the necessary information – he must be able to generate new, original ideas, find unconventional ways of solving problematic pedagogical situations and tasks, that is, have creative thinking. V. Sukhomlynsky also said that there are no people more curious, more obsessed with thoughts about creativity than teachers. Pedagogical activity, which is a fusion of science and art, in its components involves creativity. Therefore, a teacher must be a creative person: highly competent, efficient, strong-willed, active, sociable, dynamic, self-confident, and what is very important, able to implement creative ideas in his professional activity. And for this, as I. Ziaziun noted, one cannot wait for graduation from a higher pedagogical educational institution in order to then become a master, a creative teacher in practical activity. It is necessary to acquire professionalism during the student years. It requires daily and persistent work on the development of one's abilities for pedagogical activity, in particular creativity. Therefore, the concept of pedagogical education means not only the acquisition of knowledge, but also the development of abilities, the formation of professional qualities and skills that will help to tune the personality as an instrument of pedagogical influence on interaction with children, parents, colleagues. Such a system of education is complex and is not always provided for in curricula, but today it is the most urgent task of pedagogical higher education institutions (Зязюн, 2004).

[30] Музика, О.Л. (2010). Ціннісна регуляція і ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики). Практична психологія та соціальна робота, 6, 6–7.

The study of pedagogical creativity and the features of training future teachers for it is given due attention in the studies of N. Kichuk, M. Leshchenko, S. Sysoieva, L. Khomych, etc. Thus, S. Sysoieva designed a list of signs of pedagogical creativity that can be used for their assessment and self-assessment by future teachers and practicing teachers, as well as for developing a self-improvement program on this basis (Сисоєва, 2006).

Thus, pedagogical creativity involves the ability to creatively search, finding non-standard solutions to pedagogical problems and is characterized by a number of qualities, namely: speed (productivity) and flexibility of thinking, originality, curiosity, accuracy and courage.

Based on the analysis of relevant scientific literature, we have developed the main parameters *that characterize pedagogical creativity:*

the ability to implement a creative approach in pedagogical activity (creativity): speed of thinking (the number of ideas that arise per unit of time); the ability to quickly and without internal effort switch from one idea to another; the ability to generate ideas that differ from generally accepted ones, to paradoxical, unexpected solutions (for a teacher - the search for new forms, methods, means of educational and educational activity); a sense of sophistication of the idea; the ability to be surprised; openness and interest in everything new; the ability to make decisions in situations of uncertainty, not to be afraid of one's own conclusions and to bring them to the end, risking personal success and reputation; the ability to flexible figurative thinking, which can manifest itself in the construction of new original visualization; flexibility of verbal thinking, bright figurative language, the ability to "ignite" students with one's story; selectivity for learning new things; search-transformative style of thinking; creative imagination, developed imagination; problematic vision of the situation; the ability to "disturb the peace"; the ability to immerse oneself deeply in an engaging activity; a desire for inventions, creativity; an interest in mysteries, paradoxes, improvisation; the ability to make decisions independently; the ability to quickly switch attention;

the ability to constantly develop creative pedagogical experience and competence: the desire to increase professional competence, obtain new knowledge, develop relevant skills, pedagogical skills; the ability to quickly find, acquire new knowledge in creative searches, expand one's professional horizons; the ability to purposefully study issues or problems related to pedagogical activity; a sense of satisfaction from enriching the experience of pedagogical activity and at the same time - creative dissatisfaction with the level of achievements, as a condition for further growth of professional competence;

the ability to form and implement a creative strategy of pedagogical activity: a persistent need for systematic enrichment of pedagogical experience; the ability to independently form deep and systematic knowledge in the process of solving

key educational and educational problems; the ability to develop a flexible strategy of creative pedagogical activity based on defining a goal and building a program corresponding to it; the ability to mobilize one's own experience, or quickly acquire additional competence in order to solve an important and complex pedagogical problem; a sense of responsibility when performing creative professional tasks.

Based on the developed parameters, we designed a pedagogical experiment with the aim of developing pedagogical creativity in future primary school teachers, in which applicants for the second (master's) level of higher education participated. The research was carried out during the 2017–2024 academic years. It was preceded by the development of new educational and professional programs, focused primarily on preparing teachers for work in the context of primary school reform.

At Zhytomyr Ivan Franko State University, the content of training for future primary school teachers has undergone significant changes in recent years. In accordance with the conceptual principles of the NUS, a number of modern subjects were included in the content of training for masters of pedagogy, including those aimed at developing the creativity of future teachers: "Fundamentals of pedagogical creativity", "Development of the creative potential of primary school students", "Pedagogy of partnership in the New Ukrainian School" and others.

For example, the course "Fundamentals of Pedagogical Creativity" is aimed at solving a number of tasks of professional training of highly qualified specialists, in particular: mastering a system of knowledge about pedagogical creativity, logic, basic elements, stages, methods of forming the creative personality of a teacher and students. The purpose of studying the course is to reveal the patterns and specifics of a teacher's creative pedagogical activity, methods and technologies of organizing students' creative activity in the educational process, and to form in students a holistic system of knowledge about the creativity of a teacher and students. The course content focuses on such aspects as the essence, specifics and features of pedagogical creativity, as well as familiarizing students with the essence, signs, and technologies of developing individual creativity. Future teachers compare classifications and typologies of creative personalities, analyze their characterological features, study the essence and signs of creativity, divergent thinking as its foundations, correlate the concepts of "creativity" and "intelligence", determine the conditions for transforming a teacher's activity into creative, etc.

The subject of study of the academic discipline "Technologies of Development of Gifted Personality" is the theory and methodology of teaching gifted personality; processes and mechanisms of personality formation as an

individuality in life, activity, communication, which provide the most optimal ways of its self-realization in life, constructive, competent, highly professional implementation of activity as its subject. The purpose of studying the course "Technologies of Development of Gifted Personality" is to train a primary school teacher who has deep theoretical knowledge on the problem of giftedness and can implement them in practical activities. The main tasks of studying this academic discipline are: familiarizing students with the main approaches to understanding the essence and nature of giftedness; mastering theoretical ideas regarding the diversity of models, spheres and types of giftedness; arming specialists with a system of criteria for identifying types and signs of giftedness of a child of different age periods; mastering the latest technologies by future teachers aimed at detecting, identifying and developing various types giftedness.

The latest teaching techniques are becoming increasingly important in implementing the content of training future primary school teachers and developing their pedagogical creativity. The following have proven to be quite effective: case study, flipped classroom, mind maps, SCAMPER creativity development methods, "Bus, Bed, Bath", STEM education technologies, and others.

We have identified case studies as one of the promising learning technologies, which promotes the development of students' independent thinking, combines theory and practice, promotes the development of critical reflection, a better understanding of theory, teaches how to solve problems and practically analyze them. Case studies in the training of future primary school teachers use the description (demonstration) and analysis of real pedagogical situations in order to form in students a certain experience of solving problems in professional and pedagogical activities. They analyze the proposed pedagogical situation (reproduced on printed or computer media, presented in the form of dramatization or video), determine the essence of the problem, offer possible solutions and choose the most productive ones. Cases are based on real factual material or are close to a real situation. Using a video case in a lesson allows you to: immerse participants in a real problem situation, which is typical for future professional activity; increase the efficiency of learning material through the use of active learning methods and visualization of a problem situation; easily adapt practical situations to existing training programs due to the specificity and brevity of video cases; develop practical skills directly in the classroom; substantiate various theoretical concepts for developing a solution to a problem situation, since a video case does not contain a ready-made solution or answers to the questions posed; shift the emphasis from transferring ready-made knowledge to developing specific skills and competencies, and make the lesson not boring for its participants, since it contains game procedures.

The "Flipped Classroom" methodology is based on the assumption that the main assimilation of new material by schoolchildren takes place at home, and work in the classroom focuses on completing exercises, additional tasks, conducting laboratory and practical research, individual consultations, etc. As the experimental implementation of the "flipped classroom" technology has shown, students' motivation to master new material increases, because the assimilation of a significant part of educational information takes place at home, and in classes in the classroom, in cooperation with the teacher, future teachers exchange their knowledge, thereby creating a "discussion field". The new role of the teacher in the process of using the proposed technology is to organize the process of collective solutions of educational problems in the classroom. The teacher acts as a mentor of students, coordinator of cognitive activity; ensures the activation of educational activity in extracurricular time; implements an individual approach by freeing up time in the lesson; increases his level of ICT competencies; solves the problem of "time deficit" in the lesson. Students have the opportunity to study outside of class at their own pace; they have access to high-quality electronic educational resources; their ICT competencies, self-education skills, and the use of gadgets as a learning tool are developed; they learn to work in a team.

The SCAMPER creativity development methodology provides a step-by-step list of changes that can be made when working on a specific object. It is based on the observation that "everything new is a well-modified known thing." The implementation of the methodology consists in consistently answering questions about modifying the task: Substitute – replace something, for example, components, materials; Combine – join one educational subject with other ones; Adapt – add new elements (methods, exercises); Modify – change the form of delivery; Put to Other Uses – apply for something else, in another lesson; Eliminate – remove a part, simplify the main one; Reverse – swap places, turn around, find application in something opposite (for example, first conduct a visual arts lesson, in which each student draws something; in a math lesson, students compose tasks based on their drawings; after that, a deskmate composes a task using your drawing).

The essence of the "Bus, Bed, Bath" method is that successful ideas can come to a person in any place (in transport, in the bathroom, etc.) and at any time. The main task is not to interfere with this process, but to let thoughts come to the surface. To successfully apply this method, you do not need to try to urgently come up with a solution to any problem in a given place at the moment. You need to act in a certain sequence: immerse yourself in the problem - define the problem - move away from solving the problem - return to the problem - fix the idea and process it. The method allows you to postpone making a final decision for the future, connects the subconscious to work on the task, makes it possible to

return to the problem from new positions after a certain time, helps to achieve the goals set. The principle of psychological distancing allows you to generate ideas much more effectively, while spending less effort. It works quite effectively in combination with the case method.

The technique of using mental maps (mind maps) is based on the premise that linear presentation of information in the form of text does not fully utilize the capabilities of our brain, since only its left hemisphere works. However, information is remembered better, the larger the volume of the cerebral cortex is connected to its perception. Students are invited to write a key concept in the center of the sheet, and all the associations that need to be remembered, write on the branches coming from the main word. Ideas can also be drawn. Creating such a map helps to come up with new associations, the image of the map is much better remembered. When working with maps, the cortex of the right hemisphere of the brain is additionally included, which is responsible for the perception of visual and color images and creative activity. Thanks to this, visualized information is perceived much faster and is remembered longer.

Conclusions

The retrospective analysis of the conceptual apparatus of the problem of personal creativity allows us to differentiate the categories of "creativity" and "creativeness". In this case, creativeness is understood as the process and result of creating new values, and creativity as a personal property of a person to generate non-standard ideas. An important difference between these concepts is that creativeness is often localized in one type of activity, while creativity is a universal characteristic of a person, manifested in all spheres of life. The understanding of creativity has evolved from a purely intellectual operation to a complex property of a person. Thus, J. Guilford and E. Torrens defined divergent thinking (the ability to find many solutions to a single problem) as the "core" of creativity and introduced such assessment parameters as speed, flexibility, originality and elaboration. In turn, R. Sternberg proposed an "investment theory", where creativity is considered as a combination of intelligence, knowledge, thinking style, personal traits, motivation and a favorable environment. A. Maslow linked creativity with self-actualization of a healthy personality and freedom of spirit. Research by M. Wallach and N. Kogan proves that a high IQ does not guarantee high creativity. On the contrary, an excessively high level of intelligence can sometimes block non-standard solutions due to fear of error or the "absurdity" of an idea. Individuals with high indicators of both parameters are the most adaptive.

Therefore, creativity is a universal adaptation tool that helps a teacher not just transfer knowledge, but also instantly respond to challenges, generate ideas "here and now" and turn any problem into a task with many solutions.

Creativity is a dynamic quality that in modern conditions (in particular within the framework of the NUS reform) becomes the main tool for the professional growth of a teacher, allowing him to be not just a translator of knowledge, but a creator of the educational process. For a teacher, creativity is a professional necessity, which includes: the ability to non-standard solutions to pedagogical situations, a search-transformative style of thinking, emotional openness and curiosity, the courage to make decisions in conditions of uncertainty.

Modern education, in particular within the framework of NUS, requires the teacher to transition from the role of a translator of information to the role of a facilitator-researcher. This is possible only through the development of divergent thinking, the courage to take risks and the ability to use subconscious resources (as in the "Bus, Bed, Bath" method) or systemic transformations (SCAMPER). The main conclusion is that creativity is not an innate gift for the chosen ones, since it is a dynamic characteristic that can and should be developed through active learning methods, critical reflection and the creation of an environment where a mistake is perceived not as a defeat, but as a step towards innovation.

The success of modern education is based on divergent thinking, which allows the teacher to find not one "correct" way out of a situation, but ten different ones. And this is the key to the fact that a university graduate will not be just a "certified specialist", but a living, adaptive personality, able to survive and develop in conditions of constant change.

References

Amabile, T., Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity, Journal of Creative Behavior, [online], 46, p.8. Available at: https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9349326/Perspectives_Soc%20Psych%20of%20Cre_Amabile-Pillemer_JCB_v07_12%2011%2011.pdf?sequence=2&isAllowed=y (дата доступу: 01.05.2026).

De Bono, E. (1973). Lateral thinking/Creativity Step by Step. New York: Harper and Row publishers, [online], pp. 105–107. Available at: https://archive.org/details/laterthinking00debo/page/n5/mode/2up (дата доступу: 03.05.2026).

Fisher, C., Poornika, A., Ozumcan, D. (2020). A Winding Road: Teresa Amabile and Creative Process Research. [online], p. 7. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-61311-2_4 (дата доступу: 01.05.2026).

Goff, K., & Torrance, E. P. (2002). Abbreviated Torrance Test for Adults Manual. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Guilford, J. (1950). Creativity, American Psychologist, [online], 5/9, pp. 446–447. Available at: http://dx.doi.org/10.1037/h0063487 (дата доступу: 03.05.2026).

Guilford, J.P. (1967). The nature of human intelligence. New York, NY: McGraw-Hill Book Company. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=932875 (дата доступу: 03.05.2026).

Guilford, J.P., & Hoepfner, R. (1971). The Analysis of intelligence. New York, NY: McGraw-Hill Book Co.

Maslow, A. (1954). Motivation and Personality. New York City: English Edition by Harper & Row, Publishers. [online], p. 37. Available at: https://www.holybooks.com/wp-content/uploads/Motivation-and-Personality-Maslow.pdf (дата доступу: 02.05.2026).

Sternberg, R., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg, & T.I. Lubart (Eds.), Handbook of creativity (Vol. 1, pp. 3–15). London: Cambridge University Press.

Sternberg, R., 2006. The nature of creativity. Creativity Research Journal, [online], 18/1, p. 91. Available at: https://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Sternberg_Nature-ofcreativity.pdf.

Sternberg, R., Lubart T. (1991). An investment theory of creativity and its development. Human Development, [online], 34/1, p.21. Available at: http://dx.doi. org/10.1159/000277029 (дата доступу: 01.05.2026).

Sternberg, R., Lubart T. (1995). Defying The Crowd: Cultivating Creativity In A Culture Of Conformity. New York, NY: Free Press [online], p.3. Available at: https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=21637 (дата доступу: 01.05.2026).

Torrance, E. (1988). The Nature of Creativity as Manifest in Its Testing. In R. Sternberg (Ed.), The Nature of Creativity (pp. 43–73). New York: Cambridge University Press. Available at: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2088826 (дата доступу: 02.05.2026).

Torrance, E.P. (1962). Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. Available at: http://dx.doi.org/10.1037/13134-000 (дата доступу: 08.05.2026).

Wallach, M A & Kogan, N. (1965). Modes of thinking in young children: a study of the creativity intelligence distinction. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Антонова, О.Є. (2012). Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. У: О.А. Дубасенюк (ред). Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі (С. 14–41). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Гриненко, І.В. (2008). Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки. Кандидат наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Заїченко, Г.А. (ред.). (1995). Філософія. К.: Вища школа.

Козирєва, Н.В. (2018). Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» (для студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання усіх напрямів підготовки). Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова.

Кремень, В.Г. (ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер.

Музика, О.Л. (2010). Ціннісна регуляція і ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики).

Павлюк, Р.О. (2007). Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів Режим доступу: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm (дата доступу: 07.05.2026).

Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

Степанов, О. (упор.). (2006). Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав.

Сурмяк, Ю.Р. (2017). Розвиток креативності учнів у навчально-виховному процесі. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна, 1, 106–115.

Хамітов, Н. (2009). Креативність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти. Філософія освіти, 1–2(8), 59–66. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2575/Hamitov.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата доступу: 10.05.2026).

Хамм, О. (2012). Теоретичні основи формування креативного мислення майбутнього вчителя. Наукові праці МАУП [online] 2 (33), 255–259. Режим доступу: https://journals.maup.com.ua/index.php/psychology/article/view/1527 (дата доступу: 01.05.2026).

Чернілевський, Д.В. (ред.). (2012). Методологія наукової діяльності. Вінниця: Вид-во АМСКП.

Oksana TOVKANETS
ORCID: 0000-0003-4438-0167

Hanna TOVKANETS
ORCID: 0000-0002-6191-9569

PEDAGOGICAL EDUCATION UNDER CONDITIONS OF SOCIAL AND CULTURE-CENTERED TRANSFORMATIONS

EDUKACJA PEDAGOGICZNA W WARUNKACH PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

Abstract: In the present article, peculiarities of the development of pedagogical education under conditions of social and culture-centered transformations are considered. It is emphasized that the contemporary concept of pedagogical education in the European context is aimed at ensuring comprehensive professional training and fostering teachers' professional activity within the frameworks of formal, non-formal, and informal education. The main reference points for the development of pedagogical education have been identified, including the following: the integration and standardization of educational programs; active engagement within the interaction of diverse cultural, ethical, and social values, as well as the promotion of the moral factor concept in the development of society and the individual; cultural adaptability, which involves balancing global trends with local expectations and preserving cultural values, with communicative flexibility, emotional resilience, and stability identified as its key components; digitalization and the application of information and communication technologies; and integration aimed at building a "global knowledge landscape," which promotes interdisciplinary cooperation, joint educational programs, and the harmonization of educational standards. It is further stressed that the cumulative foundation of educational development systems in a multipolar world may become a concept of "unity in diversity," together with the preservation of the national identity of peoples while creating mutually beneficial conditions for implementation of the objectives of equitable international educational cooperation. It is concluded that the development of pedagogical education under conditions of social and culture-centered transformations is focused on redefining the role of the teacher in society. The modern teacher increasingly

assumes the roles of a facilitator and a tutor. The major challenges of contemporary transformation involve a paradigm shift from authoritarian pedagogy to partnership-based interaction and collaborative team activity.

Keywords: pedagogical education, social transformations, educational policy, professional competence, educational priorities, development, European educational area.

Streszczenie. Rozważono cechy rozwoju edukacji pedagogicznej w warunkach przemian społecznych i kulturotwórczych. Podkreślono, że współczesna koncepcja edukacji pedagogicznej w kontekście europejskim ma na celu zapewnienie podstawowego przygotowania zawodowego, kształtowanie aktywności zawodowej nauczyciela w warunkach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Zidentyfikowano główne wytyczne rozwoju edukacji pedagogicznej: integrację i standaryzację programów, aktywne działanie w ramach interakcji różnych wartości kulturowych, etycznych i społecznych oraz aktywizację koncepcji moralnego czynnika rozwoju społeczeństwa i człowieka; adaptacyjność kulturową – równoważenie globalnych ścieżek z lokalnymi oczekiwaniami i zachowanie wartości kulturowych, których główne elementy są determinowane przez elastyczność komunikacyjną, odporność emocjonalną i stabilność; digitalizację i wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych; integrację w budowę „globalnego krajobrazu wiedzy", co wiąże się z promowaniem współpracy interdyscyplinarnej, wspólnych programów nauczania i harmonizacji standardów edukacyjnych. Podkreśla się, że kumulatywną podstawą systemów rozwoju edukacji w świecie wielobiegunowym może być koncepcja „jedności w różnorodności", a także zachowanie tożsamości narodowej narodów przy jednoczesnym tworzeniu wzajemnie korzystnych warunków dla realizacji zadań równoprawnej międzynarodowej współpracy edukacyjnej. Stwierdza się, że rozwój edukacji pedagogicznej w kontekście przemian społecznych i kulturowych ma na celu aktualizację roli nauczyciela w społeczeństwie. Współczesny nauczyciel staje się facylitatorem, tutorem. Głównymi wyzwaniami współczesnej transformacji jest zmiana paradygmatu: przejście od pedagogiki autorytarnej do partnerstwa i pracy zespołowej.

Słowa kluczowe: edukacja pedagogiczna, przemiany społeczne, polityka edukacyjna, kompetencje zawodowe, wytyczne edukacyjne, rozwój, europejska przestrzeń edukacyjna.

Introduction

The ideas of transformational processes in science, education, and social practice, as well as their influence on the way of thinking with modern individuals, are increasingly attracting the attention of scholars, researchers, and educational practitioners. The global community seeks to develop a universal strategy for human development, regardless of actual place of residence or educational background. School and university education are increasingly acquiring the characteristics of multicultural education, emphasizing the development of an ability to evaluate phenomena from the perspective of another person, different cultures, and diverse socio-economic formations.

Within contemporary social and culture-centered transformations, several important trends appear particularly significant at the beginning of 21-st century: the global orientation of most countries toward the transition from elite education to universally accessible education; the deepening of interstate cooperation in the field of education; a substantial increase in the humanitarian component of international education; and the widespread dissemination of innovations while preserving national traditions and the national identity of countries and regions.

The contemporary concept of pedagogical education in the European context is aimed at ensuring comprehensive professional training and fostering teachers' professional activity within the frameworks of formal, non-formal, and informal education. Sociocultural trends, on the one hand, determine the transformation of education into a social mechanism for personal development and, on the other hand, guide higher education systems towards preparing younger generations to address the actual challenges in the 21-st century (ecological, energy, and demographic crises, climate change, etc.) (The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution, 2016). The main trends in modernization are implemented in line with contemporary sociocultural trends, are grounded in the traditions of national and world culture, reflect public and state priorities, take into account the growing educational needs of individuals, and are aimed at improving the efficiency and quality of education (Авшенюк, 2014; Ничкало,2014; Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти, 2019; Veteška, Svobodová, &Tureckiová, 2022).

The purpose of the article is to substantiate the prospective guidelines for the development of pedagogical education under conditions of social and culture-centered transformations.

Research methods

To substantiate the prospective guidelines for the development of pedagogical education under conditions of social and culture-centered changes, a complex of methodological approaches and methods was employed. These included theoretical and prognostic methods used to identify future trends and construct models for the development of educational systems, particularly pedagogical design and modeling, which involve creating conceptual frameworks and models of future teacher education systems. In addition, comparative pedagogical analysis was applied to compare domestic transformational processes with global and European educational trends.

Presentation of the main material

An analysis of regulatory documents of Ukraine (Про діяльність Національної академії педагогічних наук України, 2025) and foreign countries (Aktualizovaný strategický program «Česká Republika 2030 s výhľadom do roku 2050; OECD, 2025; The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution, 2016; Vision and Development Strategy of Slovakia until 2030, 2021), particularly those of the Czech Republic, Poland, Slovakia, Hungary, and others, demonstrates a clear commitment towards improving the quality of education and scientific research, developing key competencies – including digital and social skills required in a constantly changing labor market – and implementing specific reforms in education and regional educational policy.

A special role in shaping European policy on youth competence development is played by the Council of Europe, particularly through the adoption of the Youth Strategy *"Agenda 2030"* (2020).

These strategies define priorities for the development of democratic culture, social cohesion, active civic participation, and youth empowerment, thereby creating a normative foundation for integration.

In the early 21-st century, the international educational space is characterized by several key trends: the global orientation of most countries towards a transition from elite to universally affordable education; the deepening of interstate cooperation in education; a significant increase in the humanitarian component of international education; and the widespread dissemination of innovations while preserving national traditions and the national identities of countries and regions *(*Kremień W.G. Człowiek wobec wyzwań cywilizacji, 2022; Szlosek 2019; Топузов, 2024; Лук'янова, Лянной, Семеног & Вовк, 2023; Бернатова, & Товканець, 2024.

The international educational space is viewed as a combination of national educational systems. Particular attention is paid to the development of a unified educational space through the creation of an international market for educational services and the establishment of common educational policy goals among countries.

Throughout many years of scientific inquiry, our attention has been focused on studying the systems of pedagogical education in the countries of Central and Eastern Europe, particularly Slovakia, Hungary, and the Czech Republic. These countries have been at the center of our scholarly analysis because they share a common historical and cultural context of educational system transformation while simultaneously demonstrating successful experience in modernizing teachers' education under conditions of European integration and sustainable societal development.

It should be noted that over the past two decades, Slovakia and the Czech Republic have experienced dynamic development in the concepts of inclusive education, digital pedagogy, and interdisciplinary training for their teaching staff. This development has been driven both by the modernization of national educational systems and by a significant influence of pan-European educational strategies (Veteška, Svobodová, & Tureckiová, 2022; Бернатова, & Товканець, 2024; Vision and Development Strategy of Slovakia until 2030).

In our view, considerable scholarly interest lies in innovative models of organizing teaching practice oriented towards an early professional adaptation by students to authentic educational environment, as well as mechanisms for developing future teachers' readiness to work in conditions of cultural diversity, social inclusion, and the digital transformation of education. The importance of a research component integration into teacher education is becoming increasingly important, as it promotes the development of reflective thinking, academic mobility, and the capacity for innovation among educational professionals.

At the same time, as noted by E. Szabolcs and S. Chovriy, the Hungarian system of teacher education demonstrates effective approaches to the formation of teachers' professional identity, the development of educational leadership, and the strengthening of the teacher's role as the subject of educational change. Contemporary Hungarian educational practices place particular emphasis on fostering teacher autonomy, developing his/her managerial and communicative competencies, and preparing teachers to perform the functions of mentor, moderator of the educational process, and active participant in civil society (Szabolcs & Chovriy, 2024).

The sustainable development of European society is directly realted to the quality of teacher education. UNESCO, the European Commission, and the Council of Europe identify education as a key mechanism for fostering social responsibility, civic engagement, environmental awareness, and a culture of peace (OECD, 2025, *Education at a Glance*; *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, 2016).

Our study of the prospective aspects of teacher education development provides for identifying the following key orientations:

1. **The development of the international educational space** is not only a process of integration and standardization of programs but also an active engagement in the interaction of diverse cultural, ethical, and social values. The concept of the moral factor in the development of society and the individual is becoming increasingly significant. Human development is characterized by intellectual growth, aspiration for achievement, willpower, conscientiousness, and good character (Авшенюк, 2015; Kremień, 2022; Szlosek, 2019; Veteška, Svobodová, & Tureckiová, 2022).

In our opinion, the principal moral dimensions of the development of the international educational space include the following:

- **Preservation of identity**, the most important task of which is the reconsideration of education within the framework of "unity in diversity," with international integration not leading to cultural homogenization but rather promoting intercultural dialogue.
- **Justice and equality of opportunity**. The globalization of education raises such issues as availability of equal access to quality education, protection of students' rights, and adherence to ethical standards during their adaptation to new transformative social and culturally responsive environment.
- **Humanization and responsibility in digitalization and environmental turbulence**. Education should not only provide for conveying knowledge but also contribute to the development of awareness of social and economic changes, the cultivation of soft skills, empathy, and responsibility.
- **Empathy, communication, and cooperation** are the fundamental basis of morality, human-centeredness, and culture-centeredness today. These qualities facilitate understanding of others' emotions, effective information exchange, collaborative problem-solving, appreciation of trust, respect for human dignity and equality, the ability to resolve conflicts and discuss differences constructively, and the fair distribution of tasks, resources, and responsibilities within social groups according to their specific goals.

Value-oriented education transforms accumulated knowledge into social capital by creating strong horizontal connections among people. This contributes to the development of a resilient, safe, and equitable society (Авшенюк, 2014; Ничкало, 2014; Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти, 2019; Veteška, Svobodová, &Tureckiová, 2022; Jakab György; Matulčík, 2025).

2. **Cultural adaptability** refers to balancing global trends with local expectations and preserving cultural values. It is understood as a person's ability to understand, respect, and interact effectively with people from other cultures. Cultural adaptability implies cognitive flexibility, embracing new values and patterns of behavior, and the without losing one's own cultural identity. These skills are essential for global communication, international business, and integration into a new society. The main components of cultural adaptability include communicative flexibility—that is, the ability to adjust communication styles (both verbal and non-verbal) according to cultural contexts; emotional resilience and stability—the ability to overcome stress, uncertainty, or the so-called "culture shock" when encountering unfamiliar traditions; and openness to learning (Matulčík, 2025).

It is important to recognize that the moral dimension of educational space development today involves a transition from a model of **competition** to a model of **partnership**, grounded in humanistic principles and respect for cultural diversity.

3. **One of the most important vectors of contemporary educational space development is digitalization and application of information and communication technologies.**

   A theoretical analysis of scholarly studies (Kursch, Kříž, & Veteška, 2024; Szabolcs & Chovriy, 2024) provides grounds for identifying the main features of digital technology development and its influence on the international educational space in the early 21-st century. We consider the development within several sectors:

   - investment in infrastructure and ensuring accessibility;
   - continuous professional development of teachers' digital competencies;
   - implementation of student-centered approaches to learning;
   - development of inclusive and culturally relevant digital content;
   - promotion of collaboration among teachers, students, and technology developers;
   - encouragement of flexibility and adaptability in educational models, including introduction of hybrid learning formats.

   Implementation of these advanced practices will contribute to the success of teacher education and ensure the scalability and sustainability of digital learning initiatives. By focusing on accessibility, teacher training, student-centered approaches, and metadata-driven strategies, the impact of digital learning can be maximized while creating an inclusive and engaging educational environment.

4. **Integration aimed at building a "global knowledge landscape"** involves promoting interdisciplinary collaboration, joint educational programs, and harmonization of educational standards in support of sustainable development, lifelong learning, and equitable access (Fryč, 2020).

   The cumulative foundation of educational development systems in a multipolar world may be the concept of **"unity in diversity,"** alongside with preservation of the national identities of peoples while creating mutually beneficial conditions for implementing the objectives of equitable international educational cooperation (*The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, 2016).

The current stage of European educational development is characterized by intensive integration processes, the transformation of educational models, strengthened intercultural interaction, and reconsidering the teacher's role in the knowledge society. In this context, interdisciplinary research acquires particular importance, providing a methodological basis for analyzing, comparing, and

forecasting the development of pedagogical systems across different countries (Лук'янова, & Symeła, 2025; *Człowiek wobec wyzwań cywilizacji,* 2022).

For many years, scholars from Ukraine, the Czech Republic, Slovakia, Hungary, Poland, and Romania have been synthesizing the results of research conducted by academics and educational practitioners on issues of professional and pedagogical studies, comparative education, forecasting trends in teacher education development, identifying effective mechanisms of teacher preparation, and modeling a new paradigm of European educational policy through interdisciplinary collective monographs монографіях (Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти, 2019; Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»*: здобутки і перспективи педагогічної освіти, 2020; Перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів, 2021; Універсальні навички XXI століття: педагогічні акценти професійної підготовки і вищої освіти, 2022; Інноваційні практики освітньої діяльності для особистісного і професійного розвитку фахівців на початку XXI століття, 2023; Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність, 2024; Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації, 2025*).

These scholarly works address relevant issues in the development of professional and teacher education in the early 21-st century. Their content focuses on understanding transformational processes in teacher education, advancing inclusive and digital pedagogy, modernizing teacher preparation, and shaping the professional identity of the contemporary teacher within the framework of sustainable societal development.

Particularly valuable is the fact that these studies are conducted within a broad international academic partnership involving scholars, early-career researchers, and doctoral students from Ukraine, Poland, Slovakia, the Czech Republic, Romania, Hungary, and Germany. Such an intercultural and interdisciplinary scholarly dialogue creates a foundation for the development of a common European research area, academic solidarity, and effective responses to the challenges in the 21-st century.

The logics underlying our study of teacher education development is framed within the context of the teacher's role in shaping the sociocultural and educational European space, namely:

1. **The role of the teacher and the conditions of professional development** within the socio-economic modernization of European and international communities *(*Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти, 2019*).*
2. **Achievements and prospects of teacher education**, including the substantiation of the competence indicators of the Europe 2020 Strategy and their implementation in teacher education under conditions of sustainable

development (Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»*: здобутки і перспективи педагогічної освіти*, 2020).

3. **Priorities in teacher education in the era of social challenges.** Particular emphasis is placed on the idea that education, as one of the most fundamental, traditional, and resilient social institutions, must respond to both present and future global challenges (Перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів, 2021).
4. **International approaches to the transformation of higher education and professional training**, based on didactic educational trends, emphasizing inquiry-based learning, mastering diverse forms of practical activity, the creation of new educational models, and the development of twenty-first-century skills (Універсальні навички XXI століття: педагогічні акценти професійної підготовки і вищої освіти, 2022).
5. **Modernized practices in higher education** as a condition for educational and pedagogical transformations in Ukrainian and international societies; the role of innovative and traditional educational technologies in the development of primary education (Інноваційні практики освітньої діяльності для особистісного і професійного розвитку фахівців на початку XXI століття, 2023).
6. **Communication, interaction, the cultivation of spirituality, and competence development** within the educational process as key tasks of professional training and teacher education in the context of the innovative European educational and scientific space *(*Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність, 2024*).*
7. **The transformation of education within the discourse of sociocultural dynamics**, trends in teacher education development, general secondary education, and professional training within the contemporary global educational space *(*Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації, 2025*).*

The joint monographs produced through the collaboration between the **Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine** and **Mukachevo State University** are aimed at:

- deepening the study of contemporary issues explored by Ukrainian scholars (including doctoral students) and researchers from Slovakia, the Czech Republic, Poland, Romania, Hungary, and Germany;
- expanding the space for academic discussion, since collaborative work reveals contradictions in approaches and stimulates scholarly debate (Топузов, 2024)*;*
- ensuring the comprehensiveness of pedagogical research (scholars examine a common set of issues from different perspectives and through diverse

methodological approaches); promoting an interdisciplinary approach (bringing together experts from different fields creates new points of intersection among disciplines); facilitating the timely dissemination of research findings (a large group of scholars is capable of rapidly investigating emerging or highly relevant scientific problems); providing greater depth of analysis (unlike short scholarly articles, a monograph chapter allows for a comprehensive and in-depth presentation of the results of large-scale research); and optimizing resources and time (the pooling of efforts significantly accelerates the preparation of substantial scholarly works, reduces organizational costs, and broadens the circle of potential readers).

The principal value of joint monographs lies in the synergy of diverse scholarly perspectives for the comprehensive study of teacher education development at the beginning of the twenty-first century. This form of scholarship brings together experts from related fields, enabling a multidimensional examination of complex issues that are difficult to address individually. Equally important is the fact that international scientific cooperation among scholars, researchers, and educational practitioners contributes to the formation of a shared research space, the development of academic diplomacy, and the strengthening of humanistic values in contemporary Europe.

Conclusion

The development of pedagogical education under conditions of social and culture-centered transformations is aimed at redefining the teacher's role in society. The contemporary teacher is evolving from a mere transmitter of knowledge into a mentor, facilitator, and a cultural guide. The principal challenges of this transformation include a paradigm shift from authoritarian pedagogy to partnership-based interaction among teachers, students, and parents; inclusivity, which requires educators to be prepared to work with learners possessing diverse educational needs and social and cultural backgrounds; and crisis-oriented educational management, which involves developing the skills necessary to organize learning processes during social crises, pandemics, or military conflicts. Particular priority is given to fostering emotional intelligence, critical thinking, and creativity among future teachers.

We see prospects for further research in examining issues related to a new generation of educational staff prepared for rapid social change, as well as questions of social integration. Education is increasingly becoming a key instrument for uniting society around shared humanistic values. Educational systems contribute to social cohesion through implementation of programs in which empathy and care-based skills (for example, within humanistic education) become an essential

component of learning. Such approaches help cultivate generations that respect the rights of all living beings, overcome social fragmentation, reduce barriers between different social groups, and create environments in which every individual feels a sense of belonging to the community. Furthermore, education that promotes critical thinking, an ability to analyze information, and the development of civic responsibility encourages active participation in public life and contributes to reducing levels of social aggression.

References

Aktualizovaný strategický program *Česká Republika 2030 s výhľadom do roku 2050*. (2024). Česká Republika 2030.

Авшенюк, Н.М. (2014). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика*. Імекс.

Авшенюк, Н.М. (2015). *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI ст.* Інститут обдарованої дитини.

Авшенюк, Н.М. (2016). *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англомовних країнах (друга половина XX – початок XXI століття)* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих.

Бернатова, Р., & Товканець, Г.В. (2024). Концептуальні підходи до удосконалення професійної підготовки вчителя XXI століття. У *Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність* (с. 140–157). https://doi.org/10.35387/edu-mono.0108.2024

Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність (2024). РІК-У.

Fryč, J., et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT.

Інноваційні практики освітньої діяльності для особистісного і професійного розвитку фахівців на початку XXI століття (2023). РІК-У.

Jakab, G. (n.d.). *Introduction to the Discursive Examination of the Problems of Democratic Civic Education (Theses of Doctoral (PhD) Dissertation).* University of Pécs, Faculty of Humanities. University of Pécs Repository

Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти. (2020). Редакційно-видавничий центр МДУ.

Kremień, W.G., & Iljin, W.W. (2022). *Człowiek wobec wyzwań cywilizacji: Od przeszłości do przyszłości*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Komisji Edukacji Narodowej.

Кремень, В.Г., Луговий, В.І., & Топузов, О.М. (2023). Реалізація Національною академією педагогічних наук України пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки та інноваційної діяльності. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 5*(1), 1–12.

Kursch, M., Kříž, J., & Veteška, J. (2024). Effectiveness of virtual co-teaching: A new perspective on teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 12*(1), 31–40.

Лук'янова, Л.Б., Акімова, О.В., & Галузяк, В.М. (2023). Діяльність закладів вищої освіти України в умовах війни: адаптаційні механізми. У *Формування професійно важливих якостей майбутніх педагогів* (с. 3–21). Твори.

Лук'янова, Л.Б., Лянной, Ю. О., Семеног, О.М., & Вовк, М.П. (2023). Педагогічне партнерство як чинник якісної практичної підготовки майбутніх педагогів в умовах воєнних реалій:

досвід взаємодії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 5*(2), 1–15. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5206

Лук'янова, Л., & Symela, K. (2025). Методологічні аспекти полісемії термінів і понять у професійнознавчих дослідженнях. У *Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації* (с. 50–75). https://doi.org/10.35387/edu-mono.0203.2025

Лужанська, Т.Ю., Товканець, Г.В., & Ільтьо, Г.Ф. (2025). Професійна підготовка і навчання в сучасному міжнародному освітньому просторі: демографічний і педагогічний аспекти. *Вісник науки та освіти, 12*(42), 2084–2099.

Matulčík, J. (2025). Interkultúrna komunikácia a úlohy výchovy a vzdelávania v multikultúrnej Európe. У *Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації* (с. 15–31). https://doi.org/10.35387/edu-mono.0201.2025

Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації (2025). РІК-У.

Ничкало, Н.Г. (2014). *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів*. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en.htm

Перспективи і пріоритети педагогічної освіти в епоху соціальних викликів. (2021). Редакційно-видавничий центр МДУ.

Podsumowanie i wizja rozwoju – konferencja nt. projektu Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego. (n.d.). Eurydice Poland.

Про діяльність Національної академії педагогічних наук України у 2024 році та завдання на 2025 рік: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України 4 квітня 2025 р. (2025). *Вісник НАПН України, 7*(1), 1–19.

Szabolcs, É., & Chovriy, S. (2024). Digital transformation of modern education: World and Ukrainian discourse. У *Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність* (с. 27–42). https://doi.org/10.35387/edu-mono.0102.2024

Szlosek, F. (2019). Cywilizacyjny i kulturowy wymiar wychowania dla pokoju. У *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju* (Т. 1, с. 64–69). ТОВ «Юрка Любченка».

The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. (2016). World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

Топузов, О. М. (2024). *Освітня сфера України: національні пріоритети, проблеми і перспективи*. Педагогічна думка.

Універсальні навички XXI століття: педагогічні акценти професійної підготовки і вищої освіти. (2022). Н.М. Авшенюк & Г.В. Товканець (Ред.). РІК-У.

Учитель: виміри професійного становлення і міжнародної освіти. (2019). Редакційно-видавничий центр МДУ.

Veteška, J., Svobodová, Z., & Tureckiová, M. (2022). *Školský management – konceptualizace a klíčové oblasti oboru*. Pedagogická fakulta, Univerzita.

Vision and Development Strategy of Slovakia until 2030. https://unece.org/sites/default/files/2023-03/WP.3_4_Slovakia_Vision%2 0and%20Development%20Strategy%20of%20Slovakia%20 2030_cj.pdf.

Larysa ŁUKIANOWA
ORCID: 0000-0002-0982-6162

KSZTAŁCENIE ANDRAGOGÓW W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNEGO PARADYGMATU EDUKACJI DOROSŁYCH: POLSKIE DOŚWIADCZENIA DLA UKRAINY

ANDRAGOGUE TRAINING WITHIN THE CONTEMPORARY ADULT EDUCATION PARADIGM: THE POLISH EXPERIENCE AND ITS IMPLICATIONS FOR UKRAINE

Streszczenie: W artykule zaprezentowano wyniki badań nad kształceniem andragogów w Polsce w kontekście współczesnego paradygmatu edukacji dorosłych. Wykazano, że rosnące znaczenie uczenia się przez całe życie, dynamiczne przemiany rynku pracy oraz rozwój edukacji pozaformalnej przyczyniają się do wzrostu zapotrzebowania na specjalistów w obszarze edukacji dorosłych. Określono główne tendencje w kształceniu andragogów w Polsce, do których należą profesjonalizacja działalności zawodowej, interdyscyplinarność, praktyczny charakter kształcenia, elastyczność ścieżek edukacyjnych oraz orientacja na potrzeby rynku pracy.

Przeanalizowano organizację kształcenia andragogów na różnych poziomach szkolnictwa wyższego, strukturę programów studiów, ich modułowo-kompetencyjny charakter oraz komponent praktyczny. Ustalono, że programy te łączą przygotowanie pedagogiczne z treściami andragogicznymi, społeczno-edukacyjnymi i badawczymi. Szczególną uwagę poświęcono powiązaniom między przygotowaniem teoretycznym i praktycznym, rozwojowi kompetencji zawodowych oraz gotowości absolwentów do pracy w obszarze edukacji formalnej i pozaformalnej.

Wyodrębniono dwa modele przygotowania andragogów – specjalistyczny i zintegrowany – oraz przedstawiono ich charakterystyczne cechy. Ustalono, że współczesne programy kształcenia przygotowują absolwentów do realizacji różnorodnych ról zawodowych w obszarze edukacji dorosłych, obejmujących działalność dydaktyczną, szkoleniową, doradczą, animacyjną i organizacyjną.

Dokonano analizy porównawczej zintegrowanych modeli przygotowania andragogów w Polsce i Ukrainie na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego oraz

Ukraińskiego Uniwersytetu Państwowego im. Mychajła Drahomanowa. Wyniki badań mogą znaleźć zastosowanie w doskonaleniu systemu edukacji dorosłych w Ukrainie.

Słowa kluczowe: andragogika, kształcenie andragogów, programy studiów, Polska, Ukraina.

Abstract: The article presents the results of a study on the training of andragogues in Poland within the context of the contemporary adult education paradigm. The findings demonstrate that the growing importance of lifelong learning, dynamic changes in the labour market, and the expansion of non-formal education contribute to an increasing demand for specialists in the field of adult education. The study identifies the main trends in andragogue training in Poland, including the professionalization of the field, interdisciplinarity, practice-oriented education, flexible learning pathways, and responsiveness to labour market needs.

The study analyses the organization of andragogue training at different levels of higher education, the structure of study programmes, their modular and competency-based character, and the practical component of training. It was found that these programmes combine pedagogical preparation with andragogical, socio-educational, and research-oriented content. Particular attention is paid to the relationship between theoretical and practical preparation, the development of professional competencies, and graduates' readiness to work in formal and non-formal educational settings.

Two models of andragogue training – specialized and integrated – were identified, and their distinctive characteristics were described. The study shows that contemporary educational programmes prepare graduates to perform a variety of professional roles in adult education, including teaching, training, counselling, facilitation, and educational management.

A comparative analysis of integrated models of andragogue training in Poland and Ukraine was conducted using the examples of the University of Warsaw and the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. The findings may contribute to the further development and improvement of the adult education system in Ukraine.

Keywords: andragogy, andragogue training, educational programs, Poland, Ukraine.

Wprowadzenie

Przygotowanie specjalistów na potrzeby edukacji dorosłych stanowi istotny element uczenia się przez całe życie, wpisuje się w europejskie priorytety edukacyjne oraz ma charakter zinstytucjonalizowany i systemowy. Jego rozwój jest ściśle związany z kształtowaniem się edukacji dorosłych jako odrębnej dziedziny wiedzy i praktyki społecznej. W krajach europejskich funkcjonują ugruntowane tradycje kształcenia andragogów oraz bogaty dorobek naukowy i praktyczny w tym zakresie. Jak zauważa S. Babuszko, odpowiednie przygotowanie zawodowe andragoga można uzyskać w większości rozwiniętych państw świata, gdzie od wielu lat działają wyspecjalizowane instytucje kształcące specjalistów edukacji dorosłych (Бабушко, 2013). W Europie andragogika coraz wyraźniej rozwija się jako

samodzielny obszar przygotowania zawodowego, obejmujący takie role jak trener, konsultant, facylitator czy organizator edukacji dorosłych (Лук'янова, 2025).

Problematyką przygotowania kadry pedagogicznej do pracy w systemie edukacji dorosłych zajmowali się zarówno ukraińscy badacze (O. Aniszczenko, S. Babuszko, N. Bidiuk, S. Kohut, O. Ohijenko, L. Tymczuk, O. Czuhaj i in.), jak i uczeni zagraniczni (S. Brookfield, P. Jarvis, M. Knowles, N. Miller, F. Pegler, R. Swanson, R. Smith, J. Ukke, R. Faultisz i in.). Szczególne znaczenie w tym zakresie ma dorobek naukowy i doświadczenie Rzeczypospolitej Polskiej. Problematyka przygotowania andragogów w Polsce została szeroko zaprezentowana w pracach T. Aleksandera, E. Wesołowskiej, K. Wereszczyńskiego, M. Marczuka, L. Kopciewicz, J. Półturzyckiego, a także E. Przybylskiej, A. Solarczyk-Szwec, M. Muszyńskiego i in.

We współczesnych uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych zapotrzebowanie na andragogów w Polsce wynika z kilku istotnych czynników. Przede wszystkim wiąże się ono z rozwojem idei uczenia się przez całe życie (lifelong learning), aktywnie promowanej przez Unię Europejską (Półturzycki, 2023). Jednocześnie rośnie potrzeba przekwalifikowywania i doskonalenia kompetencji osób dorosłych w związku z postępującą cyfryzacją, przemianami na rynku pracy oraz koniecznością ciągłego podnoszenia kwalifikacji zawodowych (Muszyński, 2025). Ponadto dynamicznie rozwija się sektor edukacji pozaformalnej, szkoleń korporacyjnych oraz zarządzania zasobami ludzkimi, w którym andragodzy pełnią role trenerów, facylitatorów i konsultantów (Solarczyk-Szwec, 2024).

Doceniając dorobek ukraińskich badaczy i praktyków w obszarze edukacji dorosłych, należy zauważyć, że problem przygotowania kadry pedagogicznej do pracy z osobami dorosłymi nadal nie stał się w Ukrainie przedmiotem systematycznych badań naukowych. Pomimo wprowadzenia do Narodowej Klasyfikacji Zawodów DK 003:2010 zawodu „andragog" (kod 2359.2, sekcja „Specjaliści w dziedzinie nauczania") (Ministerstwo Polityki Społecznej Ukrainy, 2019) oraz opracowania projektu standardu zawodowego andragoga (Łukianowa, Awszeniuk, Aniszczenko, 2024), kształcenie specjalistów w tym zakresie nadal nie uzyskało odpowiedniego umocowania instytucjonalnego ani wystarczającego uzasadnienia naukowo-metodycznego i praktycznego wdrożenia. W związku z tym zasadne jest pogłębione badanie doświadczeń państw, które wypracowały znaczący dorobek w obszarze edukacji dorosłych oraz przygotowania andragogów.

Celem badań jest ukazanie specyfiki przygotowania andragogów w Polsce oraz identyfikacja konstruktywnych rozwiązań i wiodących tendencji, które mogą zostać wykorzystane w doskonaleniu systemu przygotowania specjalistów edukacji dorosłych na Ukrainie.

Podstawy teoretyczne i metody badań

Kształcenie andragogów w Polsce ma długą tradycję oraz wyróżnia się innowacyjnymi rozwiązaniami organizacyjnymi. Jego początki sięgają 1919 roku, kiedy w Centralnym Biurze Kursów dla Dorosłych, przekształconym później w Instytut Oświaty Dorosłych, rozpoczęto systematyczne przygotowanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami dorosłymi (Lukianova, 2025, s. 310). Akademicki wymiar kształcenia andragogów został zapoczątkowany w 1925 roku w Wolnej Wszechnicy Polskiej, która umożliwiała podjęcie studiów również osobom nieposiadającym świadectwa ukończenia szkoły średniej (Półturzycki, 2004).

Przedstawione uwarunkowania historyczne stworzyły podstawy rozwoju edukacji dorosłych oraz profesjonalizacji przygotowania andragogów we współczesnej Polsce. Obecnie zawód andragoga postrzegany jest jako odpowiedź na wyzwania społeczeństwa opartego na wiedzy, a jego znaczenie wzrasta wraz z rozwojem idei uczenia się przez całe życie, dynamicznymi zmianami na rynku pracy oraz potrzebą ciągłego doskonalenia kompetencji zawodowych i osobistych. Rosnące znaczenie tej profesji znajduje odzwierciedlenie także w rozwiązaniach instytucjonalnych. Wyrazem formalnego uznania zawodu andragoga było jego uwzględnienie w Klasyfikacji zawodów i specjalności w 2014 roku pod numerem 235101 (Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, 2014).

Polska wykazuje zatem stabilny wzrost zapotrzebowania na specjalistów edukacji dorosłych, co znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w szerokiej ofercie programów kształcenia andragogów na różnych poziomach szkolnictwa wyższego i w różnych typach uczelni. Ponad 20 uniwersytetów oferuje przygotowanie specjalistów w tej dziedzinie lub w ramach odpowiednich specjalizacji, co świadczy o instytucjonalnym ugruntowaniu oraz trwałym zapotrzebowaniu na ten zawód. Ponadto uczelnie prowadzą kształcenie specjalistów w zawodach pokrewnych, takich jak edukator dorosłych, geragog, trener, trener-konsultant, specjalista ds. doradztwa zawodowego i edukacyjnego osób dorosłych, które również zostały oficjalnie uznane i ujęte w nowej klasyfikacji zawodów i specjalności, odzwierciedlając współczesne przemiany andragogiki.

Pomimo szerokiej oferty programów kształcenia przygotowanie andragogów w Polsce charakteryzuje się umiarkowanym poziomem konkurencyjności. Oznacza to, że dostęp do zawodu pozostaje stosunkowo otwarty, co można wyjaśnić dużą liczbą ofert edukacyjnych, integracją specjalności z kierunkiem pedagogika (poszerzenie dostępności) oraz obecnością studiów niestacjonarnych, zapewniających elastyczność ścieżek edukacyjnych. Tendencja ta odzwierciedla następującą zależność: niski próg wejścia → umiarkowana konkurencja → wysokie wymagania wobec przygotowania specjalisty. Jednocześnie w wiodących uczelniach kraju, takich jak Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński, programy

kształcenia charakteryzują się wyższym poziomem konkurencyjności, co wynika z ich wysokiego statusu akademickiego oraz jakości przygotowania specjalistów.

Kształcenie andragogów w Polsce cechuje przede wszystkim profesjonalizacja, której towarzyszą integracja instytucjonalna oraz zróżnicowanie form organizacyjnych. Specjaliści są przygotowywani w ramach kierunku „Pedagogika" jako odrębna specjalizacja lub program studiów łączący fundamentalne przygotowanie pedagogiczne z wyraźnie określonym profilem zawodowym (Adam Mickiewicz University, b.d.; University of Warsaw, n.d.-a; University of Warsaw, n.d.-b; Jagiellonian University, n.d.-a; Jagiellonian University, n.d.-b). Taka organizacja kształcenia realizowana jest poprzez wielopoziomowe i elastyczne ścieżki edukacyjne zgodne z założeniami Procesu Bolońskiego – na poziomie trzyletnich studiów licencjackich oraz dwuletnich studiów magisterskich, z możliwością łączenia nauki z aktywnością zawodową.

Charakterystyczną cechą przygotowania andragogów jest jego interdyscyplinarny charakter, zakładający połączenie andragogiki z pedagogiką, psychologią, pracą socjalną oraz zarządzaniem zasobami ludzkimi. Rozszerza to możliwości zawodowe absolwentów i zapewnia im zdolność do pracy w różnych sektorach gospodarki, odpowiadając współczesnym międzynarodowym podejściom do rozwoju edukacji przez całe życie, które akcentują jej integrację z procesami społeczno-ekonomicznymi oraz rynkiem pracy. Istotną tendencją jest również wykorzystywanie potencjału edukacji pozaformalnej, przejawiające się we wzroście znaczenia szkoleń korporacyjnych oraz praktyk edukacyjnych organizacji społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem cyfryzacji, zastosowania technologii zdalnych i narzędzi online. Jednocześnie przygotowanie andragogów wyróżnia się praktycznym ukierunkowaniem, realizowanym poprzez staże, treningi, działalność projektową oraz współpracę z instytucjami edukacyjnymi i społecznymi.

Procedura rekrutacji kandydatów na ten kierunek opiera się na wynikach egzaminu maturalnego, przy czym jej kryteria różnią się w zależności od charakterystyki instytucjonalnej uczelni, poziomu prestiżu programu kształcenia oraz sytuacji na rynku usług edukacyjnych w danym roku rekrutacyjnym lub regionie. Na drugim stopniu studiów (magisterskich) mechanizmy selekcji kandydatów mają bardziej zróżnicowany charakter i obejmują uwzględnienie średniej ocen z poprzedniego etapu kształcenia, a niekiedy również dodatkowe formy oceny, takie jak rozmowa kwalifikacyjna lub interview kompetencyjne (Główny Urząd Statystyczny, 2023; Ośrodek Przetwarzania Informacji – PIB, 2024). Model ten zasadniczo odpowiada współczesnym podejściom do organizacji rekrutacji w europejskiej przestrzeni edukacyjnej i pozostaje zgodny z ogólnymi tendencjami funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, odzwierciedlonymi w materiałach statystycznych i analitycznych.

Pomimo stosunkowo otwartego dostępu do kształcenia na tych kierunkach konkurencja na rynku pracy stopniowo wzrasta, ponieważ pracodawcy coraz częściej cenią nie sam fakt posiadania dyplomu, lecz doświadczenie praktyczne, umiejętności prowadzenia szkoleń i coachingu oraz wąską specjalizację, szczególnie w obszarach HR, L&D i e-learningu.

Przygotowanie andragogów w Polsce jawi się zatem jako spójny system, którego cechami charakterystycznymi są elastyczność, praktyczne ukierunkowanie, interdyscyplinarność oraz orientacja na współczesne wyzwania społeczno-ekonomiczne, co zapewnia jego skuteczność w kontekście edukacji przez całe życie.

Ogólna charakterystyka uczelni kształcących andragogów w Polsce

Specyfiką kształcenia andragogów w Polsce jest jego realizacja w różnych typach szkół wyższych, co zapewnia elastyczność systemu oraz możliwość dostosowania oferty edukacyjnej do zmieniających się potrzeb społecznych. Szczególną rolę w tym procesie odgrywają jednak wydziały pedagogiczne uniwersytetów, które stanowią główne zaplecze naukowe i metodyczne w zakresie przygotowania specjalistów edukacji dorosłych.

W ramach badań przeprowadzono analizę oferty kształcenia polskich uczelni wyższych, co pozwoliło określić dominujące rozwiązania organizacyjne w przygotowaniu andragogów oraz dokonać typologii uczelni prowadzących takie kształcenie. Analizie poddano również programy studiów, w ramach których realizowane jest przygotowanie do pracy w obszarze edukacji dorosłych.

Typy uczelni wyższych w Polsce prowadzących kształcenie specjalistów edukacji dorosłych:

1. Uniwersytety klasyczne (np. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), w których andragogika funkcjonuje jako element kształcenia pedagogicznego lub odrębna specjalizacja;
2. Uniwersytety i akademie pedagogiczne (np. Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), ukierunkowane na przygotowanie kadry pedagogicznej, gdzie andragogika integrowana jest z programami studiów pedagogicznych;
3. Uniwersytety i szkoły wyższe o profilu społeczno-humanistycznym (np. Uniwersytet SWPS, Uniwersytet Łódzki), w których przygotowanie może być łączone z psychologią, pracą socjalną lub zarządzaniem;
4. Niepubliczne szkoły wyższe (np. Akademia Finansów i Biznesu Vistula, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie), oferujące programy zorientowane na rynek pracy oraz edukację pozaformalną osób dorosłych.

Typy programów kształcenia andragogów w Polsce ze względu na ich funkcję oraz role zawodowe absolwentów:

- programy podstawowe (akademicko-teoretyczne);
- programy organizacyjno-zarządcze;
- programy treningowo-praktyczne;
- programy konsultacyjno-diagnostyczne;
- programy zintegrowane (interdyscyplinarne).

Przeanalizujmy każdy z tych typów bardziej szczegółowo.

Programy podstawowe (akademicko-teoretyczne)

Przykładem mogą być programy typu „Pedagogika – specjalność andragogika" (studia licencjackie i magisterskie, stacjonarne oraz niestacjonarne) (University of Warsaw, 2021), realizowane m.in. na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Jagiellońskim oraz Uniwersytecie Wrocławskim. Główna funkcja tych programów polega na kształtowaniu fundamentalnej wiedzy z zakresu andragogiki, przygotowaniu do szerokiego spektrum działalności zawodowej oraz stworzeniu podstaw do dalszej specjalizacji. Programy te charakteryzują się dominacją przedmiotów teoretycznych, uniwersalnym profilem przygotowania oraz orientacją na kontynuację kształcenia.

Programy organizacyjno-zarządcze

Przykładem tego typu jest program „Andragogika – organizacja edukacji dorosłych" (University of Warsaw, n.d.-a, n.d.-b). Programy te są ukierunkowane na przygotowanie specjalistów zdolnych do planowania, koordynowania i administrowania procesami edukacyjnymi w obszarze edukacji dorosłych. W przeciwieństwie do podstawowych programów akademickich posiadają one wyraźnie zaznaczony komponent zarządczy i koncentrują się na rozwijaniu kompetencji związanych z organizacją usług edukacyjnych, zarządzaniem programami, projektami oraz instytucjami edukacji dorosłych.

Programy treningowo-praktyczne

Przykładem tego typu jest program „Edukacja pozaformalna dorosłych (prowadzenie szkoleń)" (University of Warsaw, n.d.-c). Funkcja programu polega na przygotowaniu do bezpośredniej pracy z osobami dorosłymi, ze szczególnym uwzględnieniem prowadzenia szkoleń i działań edukacyjnych. Charakterystycznymi cechami programu są dominacja modułów praktycznych oraz rozwój kompetencji komunikacyjnych i facylitacyjnych. Program jest ukierunkowany na przygotowanie trenerów biznesu, trenerów kompetencji miękkich, specjalistów ds. szkoleń korporacyjnych oraz edukatorów edukacji pozaformalnej.

Programy konsultacyjno-diagnostyczne

Przykładem tego typu programów są „Doradztwo zawodowe i edukacyjne dorosłych" (studia magisterskie) (University of Warsaw, n.d.-d). Charakterystyczną cechą programu jest jego integracja z obszarem HR oraz psychologią. Szczególny nacisk położono na doradztwo zawodowe i edukacyjne oraz wspieranie osoby dorosłej w jej ścieżkach edukacyjnych i zawodowych. Istotnym elementem przygotowania jest również rozwijanie kompetencji związanych z diagnozowaniem potrzeb edukacyjnych osób dorosłych. Profil absolwenta obejmuje role doradcy zawodowego oraz konsultanta edukacyjnego.

Programy zintegrowane (interdyscyplinarne)

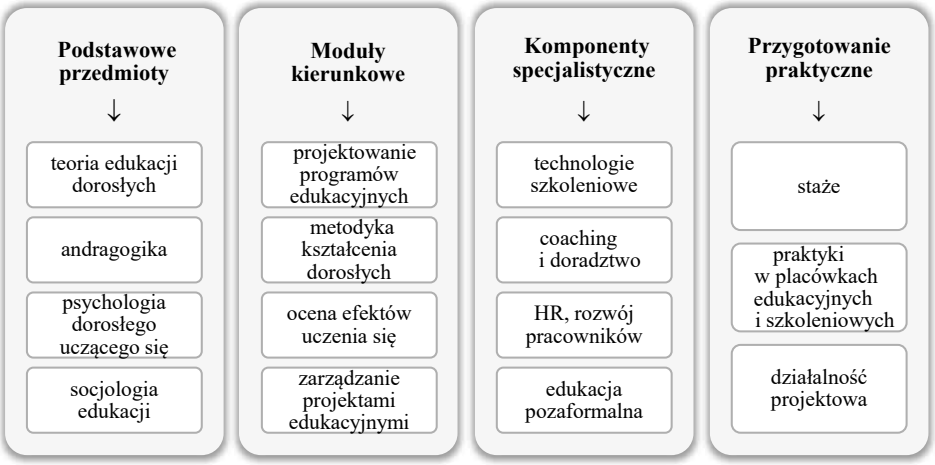
Przykładem są programy „Pedagogika – specjalność andragogika" oraz andragogika jako specjalizacja (University of Warsaw, 2021; University of Warsaw, n.d.-c). Do najważniejszych cech tych programów należy połączenie podstaw pedagogicznych z andragogiką, szerszy zakres kompetencji oraz bardziej uniwersalny charakter przygotowania, umożliwiający kształtowanie wszechstronnego specjalisty.

Szczególne miejsce w strukturze przygotowania andragogów zajmuje program University of Warsaw „Adult Education and Developmental Activities Design" (University of Warsaw, 2024b), uruchomiony w 2024 roku. Program ten jest ukierunkowany na współczesne potrzeby edukacji dorosłych, łączy międzynarodowy (anglojęzyczny) format kształcenia z przygotowaniem praktycznym oraz odpowiada na rosnące zapotrzebowanie na specjalistów w obszarze lifelong learning i rozwoju personelu.

Polski model przygotowania andragogów wyraźnie ukazuje zatem zróżnicowanie ról zawodowych andragoga oraz przejście od uniwersalnego przygotowania pedagogicznego do funkcjonalnie wyspecjalizowanych modeli kształcenia.

Na podstawie analizy porównawczej programów kształcenia andragogów przedstawionych przez University of Warsaw (n.d.-a–d, 2021, 2024a, 2024b) dokonano uogólnienia treści kształcenia oraz wyodrębniono podstawowe bloki funkcjonalne. Wybór programów był uwarunkowany ich reprezentatywnością, dostępnością oficjalnych planów studiów oraz przynależnością uczelni do wiodących instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce, które kształtują współczesne trendy edukacyjne w obszarze pedagogiki i andragogiki. Badanie objęło programy różnych poziomów kształcenia (licencjackiego i magisterskiego), form studiów (stacjonarnych i niestacjonarnych) oraz języków kształcenia (polskiego i angielskiego), co umożliwiło stworzenie całościowego obrazu struktury, treści oraz różnorodności przygotowania andragogów.

Przeprowadzona analiza programów kształcenia pozwoliła na wyodrębnienie ich podstawowych komponentów strukturalnych oraz identyfikację wspólnych rozwiązań w zakresie przygotowania andragogów. Ustalono, że pomimo znacznego zróżnicowania programów ich treść opiera się na wspólnym rdzeniu obejmującym komponenty o charakterze inwariantnym. Należą do nich przedmioty podstawowe, moduły kierunkowe, komponenty specjalistyczne (zależnie od specyfiki programu) oraz przygotowanie praktyczne. Komponenty te, przedstawione na rysunku 1, tworzą uogólniony model strukturalno-treściowy programów kształcenia andragogów.



↔

Rys. 1. Model strukturalno-treściowy programów kształcenia andragogów↓

Źródło: opracowanie własne.

Dalsza analiza strukturalno-funkcjonalna programów, przeprowadzona na podstawie badania treści przedmiotów, analizy komponentów edukacyjnych programów oraz ich odniesienia do oczekiwanych efektów uczenia się i funkcji zawodowych specjalisty, umożliwiła wyodrębnienie ośmiu modułów: teoretyczno-metodologicznego, psychologiczno-komunikacyjnego, dydaktyczno-metodycznego, treningowo-praktycznego, organizacyjno-zarządczego, konsultacyjno-diagnostycznego, cyfrowego (innowacyjnego) oraz praktycznego.

Taka modułowa struktura programów zapewnia kompleksowe kształtowanie kompetencji zawodowych andragoga, łącząc przygotowanie teoretyczne z komponentami praktycznymi, zarządczymi i cyfrowymi, co odpowiada współczesnym wymaganiom wobec specjalistów w obszarze edukacji dorosłych. Jednocześnie uzyskane wyniki warto interpretować przez pryzmat ról zawodowych andragoga.

Jak wykazano w naszych badaniach (Łukianowa, 2025, s. 460–465), działalność zawodowa współczesnego andragoga ma charakter wielofunkcyjny i obejmuje role nauczyciela, trenera, facylitatora, konsultanta, menedżera programów edukacyjnych oraz projektanta treści edukacyjnych. Odpowiednio kompetencje kształtowane w ramach programów edukacyjnych korelują z tymi rolami i zapewniają realizację właściwych funkcji zawodowych (tab. 1).

Tabela 1. Zgodność kształtowanych kompetencji z rolami zawodowymi andragoga

Kompetencje		**Role zawodowe**		**Funkcje działalności**
Kompetencje teoretyczno-analityczne	→	Andragog-badacz/Metodyk	→	Analiza i opracowywanie programów edukacyjnych
Kompetencje dydaktyczne	→	Nauczyciel osób dorosłych/Trener	→	Prowadzenie zajęć dydaktycznych i szkoleń
Kompetencje komunikacyjne	→	Doradca kariery/Doradca edukacyjny	→	Konsultowanie i wspieranie procesu uczenia się
Kompetencje treningowe	→	Menedżer edukacji/Koordynator programów	→	Zarządzanie projektami edukacyjnymi
Kompetencje konsultacyjne	→	Nauczyciel online/Projektant treści edukacyjnych	→	Nauczanie online, e-learning

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z przedstawionych danych, system kształcenia andragogów zakłada ścisłe powiązanie kompetencji, ról zawodowych oraz funkcji pełnionych przez specjalistę w obszarze edukacji dorosłych.

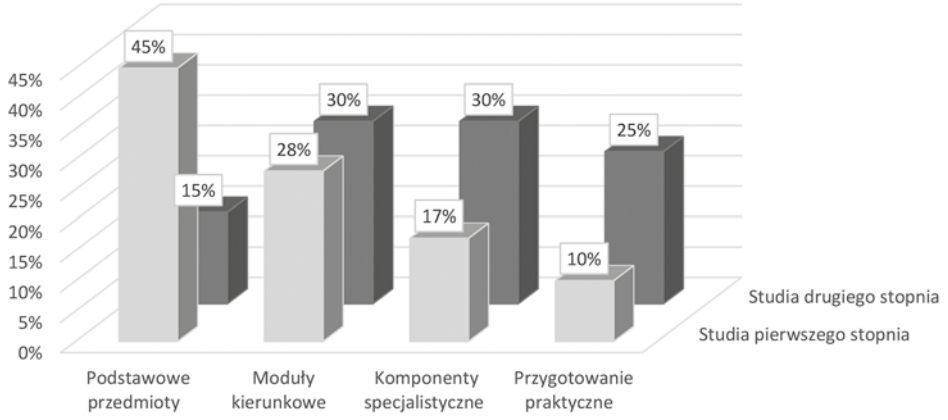
W celu identyfikacji specyfiki treści i organizacji kształcenia specjalistów na potrzeby systemu edukacji dorosłych na różnych poziomach szkolnictwa wyższego, a także wyodrębnienia wartościowych rozwiązań wypracowanych w polskiej praktyce edukacyjnej, które mogłyby zostać zaadaptowane i wykorzystane w procesie rozwoju edukacji dorosłych w Ukrainie, przeprowadzono analizę strukturalno-treściową programów studiów: „Andragogika – organizacja edukacji dorosłych" (University of Warsaw, n.d.-a) – studia pierwszego stopnia oraz „Andragogika – pozaszkolna edukacja dorosłych" (University of Warsaw, n.d.-c) – studia drugiego stopnia, realizowanych na Uniwersytecie Warszawskim.

Program studiów pierwszego stopnia charakteryzuje się klasyczną dla europejskiego kształcenia pedagogicznego strukturą, opartą na wyraźnym podziale na moduły podstawowe, kierunkowe i specjalistyczne oraz praktyczne przygotowanie zawodowe (University of Warsaw, n.d.-a). Program ma przede wszystkim charakter teoretyczny – około 55–65% czasu kształcenia przeznaczono na zajęcia teoretyczne. Przygotowanie praktyczne stanowi natomiast około 35–45%

programu i obejmuje ćwiczenia, seminaria o charakterze aplikacyjnym oraz obowiązkowe praktyki zawodowe, których łączny wymiar przekracza 100 godzin i zakłada realizację zadań w rzeczywistym środowisku edukacyjnym.

Największą część programu stanowią przedmioty podstawowe, obejmujące około 40–50% całkowitej liczby godzin. Moduły specjalistyczne zajmują około 15–20% programu, nadając mu współczesny i praktyczny charakter (University of Warsaw, n.d.-a).

Natomiast program studiów drugiego stopnia ukierunkowany jest na pogłębione przygotowanie zawodowe oraz specjalizację w obszarze pozaformalnej edukacji dorosłych. Szczególny nacisk położono w nim na przedmioty aplikacyjne i specjalistyczne, dotyczące edukacji dorosłych realizowanej w sektorze pozaformalnym. W programie wyraźnie dostrzegalne jest zwiększenie znaczenia kształcenia praktycznego oraz wzrost roli pracy projektowej, treningów, warsztatów i praktyk zawodowych, które są bezpośrednio powiązane z przyszłą działalnością zawodową absolwentów. Takie rozwiązanie sprzyja rozwijaniu kompetencji niezbędnych do projektowania, organizowania i realizacji procesów edukacyjnych adresowanych do osób dorosłych w różnorodnych środowiskach uczenia się (University of Warsaw, n.d.-c) (Rys. 2).



Rys. 2. Udział poszczególnych komponentów w programach studiów pierwszego i drugiego stopnia (w %)

Źródło: opracowanie własne.

Analiza porównawcza programów studiów realizowanych na tym samym poziomie kształcenia, lecz w różnych uczelniach, pozwala na identyfikację specyfiki przygotowania specjalistów w obszarze edukacji dorosłych.

Przedmiotem analizy były programy „Andragogika – organizacja edukacji dorosłych" realizowany na Uniwersytecie Warszawskim (University of Warsaw, n.d.-a) oraz „Pedagogika, specjalność: Andragogika/Edukacja dorosłych" oferowany przez Uniwersytet Jagielloński (Jagiellonian University, n.d.-a). Oba programy prowadzone są na poziomie studiów pierwszego stopnia, jednak reprezentują odmienne modele przygotowania specjalistów w zakresie edukacji dorosłych, co uzasadnia ich wybór jako porównywalnych obiektów badawczych.

Różnice pomiędzy analizowanymi programami widoczne są przede wszystkim w strukturze programu studiów oraz sposobie rozłożenia obciążeń dydaktycznych. W programie Uniwersytetu Warszawskiego całkowity wymiar kształcenia wynosi około 1800–2000 godzin, przy czym znacząca część treści realizowana jest w ramach rozbudowanych modułów tematycznych (University of Warsaw, n.d.-a). Z kolei w programie Uniwersytetu Jagiellońskiego większy udział mają podstawowe przedmioty pedagogiczne (Jagiellonian University, n.d.-a).

Analiza treści kształcenia również wskazuje na zasadnicze różnice między programami. W programie Uniwersytetu Warszawskiego przedmioty kierunkowe z zakresu andragogiki pojawiają się już na początkowych etapach studiów. Należą do nich między innymi: „Andragogika", „Teoria edukacji dorosłych", „Metodyka kształcenia dorosłych", a także bardziej praktycznie ukierunkowane kursy, takie jak „Organizacja edukacji dorosłych", „E-learning i edukacja zdalna" oraz „Doradztwo zawodowe" (University of Warsaw, n.d.-a). Natomiast w programie Uniwersytetu Jagiellońskiego na wcześniejszych etapach kształcenia dominują przedmioty ogólnopedagogiczne i teoretyczne (Jagiellonian University, n.d.-a), podczas gdy treści specjalistyczne pojawiają się przede wszystkim na wyższych latach studiów (Fejes & Nylander, 2019).

Istotne różnice dotyczą również organizacji przygotowania praktycznego. W programie Uniwersytetu Warszawskiego praktyki obejmują ponad 120 godzin i mają wyraźnie zawodowy charakter, bezpośrednio związany z edukacją dorosłych (University of Warsaw, n.d.-a). W programie Uniwersytetu Jagiellońskiego wymiar praktyk jest nieco większy, jednak ich treść częściowo obejmuje również przygotowanie ogólnopedagogiczne, co wynika z bardziej zintegrowanego charakteru tego programu kształcenia (Jagiellonian University, n.d.-a).

Podsumowując, mimo że analizowane programy realizowane są na tym samym poziomie kształcenia, odzwierciedlają odmienne podejścia do przygotowania andragogów.

W celu identyfikacji cech wspólnych i różnic pomiędzy modelami kształcenia andragogów, określenia stopnia instytucjonalizacji edukacji dorosłych, a także analizy treści programów studiów i ich ukierunkowania zawodowego

przeprowadzono analizę porównawczą programów studiów drugiego stopnia realizowanych na polskich i ukraińskich uczelniach.

Program studiów „Pedagogika szkoły wyższej" Uniwersytetu Państwowego im. Mychajła Drahomanowa (specjalność 011 „Nauki o edukacji i pedagogice") reprezentuje ukraiński model przygotowania specjalistów dla obszaru edukacji dorosłych, w którym komponent andragogiczny jest zintegrowany z kształceniem nauczycieli akademickich. Szczególną cechą programu jest nadawanie kwalifikacji zawodowej „andragog", co świadczy o stopniowej instytucjonalizacji przygotowania andragogicznego w ukraińskim systemie szkolnictwa wyższego (Ukraiński Uniwersytet Państwowy im. Mychajła Drahomanowa, 2024).

Program realizowany jest na drugim stopniu studiów i ukierunkowany na przygotowanie specjalistów zdolnych do prowadzenia działalności edukacyjnej, naukowo-metodycznej, organizacyjnej oraz doradczej w obszarze formalnej, pozaformalnej i podyplomowej edukacji dorosłych. Jego struktura łączy fundamentalne przygotowanie pedagogiczne, przedmioty psychologiczno-pedagogiczne, metodykę nauczania w szkolnictwie wyższym, komponent badawczy oraz elementy andragogiki. Program ten można zaliczyć do zintegrowanego modelu kształcenia andragogów, w którym edukacja dorosłych stanowi integralną część profesjonalnego przygotowania pedagogicznego. Jego specyfiką jest połączenie akademickiego wykształcenia pedagogicznego z elementami andragogiki oraz orientacja na przygotowanie wszechstronnego specjalisty dla systemu szkolnictwa wyższego, edukacji podyplomowej i pozaformalnej.

Do analizy porównawczej wybrano również program „Adult Education and Developmental Activities Design" realizowany na Uniwersytecie Warszawskim (University of Warsaw, 2024b) jako przykład zintegrowanego modelu przygotowania specjalistów w obszarze edukacji dorosłych, w którym komponent andragogiczny łączy się z przygotowaniem interdyscyplinarnym, badawczym i praktycznie ukierunkowanym. Zestawienie tego programu z programem „Pedagogika szkoły wyższej" Uniwersytetu Państwowego im. Mychajła Drahomanowa (2024) umożliwia identyfikację podobieństw i różnic w zakresie organizacji oraz treści kształcenia.

Takie podejście pozwala nie tylko scharakteryzować strukturalne cechy przygotowania andragogów, lecz także wskazać rozwiązania i doświadczenia, które mogą okazać się wartościowe dla dalszego rozwoju systemu edukacji dorosłych w Ukrainie. Przyjęte kryteria analizy porównawczej umożliwiają kompleksową charakterystykę modeli kształcenia andragogów w wymiarze strukturalnym, programowym i zawodowym (tab. 2).

Tabela 2. Charakterystyka porównawcza programów studiów drugiego stopnia przygotowujących specjalistów w obszarze edukacji dorosłych realizowanych na Uniwersytecie Warszawskim (Polska) oraz Ukraińskim Uniwersytecie Państwowym im. Mychajła Drahomanowa (Ukraina)

Kryteria porównania	**Uniwersytet Warszawski (Polska) – Adult Education and Developmental Activities Design**	**Ukraiński Uniwersytet Państwowy im. Mychajła Drahomanowa (Ukraina) – Pedagogika szkoły wyższej**
Nazwa programu	Adult Education and Developmental Activities Design	Pedagogika szkoły wyższej
Kierunek / dziedzina kształcenia	Educational Studies / Pedagogika	011 „Nauki o edukacji i pedagogice”
Model kształcenia	Zintegrowany	Zintegrowany
Usytuowanie instytucjonalne	Wydział Pedagogiczny (Faculty of Education)	Wydział Pedagogiczny
Status edukacji dorosłych w programie	Edukacja dorosłych zintegrowana z szeroko rozumianymi praktykami edukacyjnymi i rozwojowymi	Andragogika zintegrowana z przygotowaniem nauczyciela akademickiego
Poziom specjalizacji	Częściowa specjalizacja poprzez moduły z zakresu edukacji dorosłych i działalności rozwojowych	Częściowa specjalizacja poprzez komponenty andragogiczne
Główne ukierunkowanie programu	Edukacja dorosłych, uczenie się przez całe życie (lifelong learning), działania rozwojowe, przywództwo edukacyjne, technologie edukacyjne	Przygotowanie nauczyciela akademickiego i andragoga
Przygotowanie teoretyczne	Teorie edukacji dorosłych; lifelong learning; polityka edukacyjna; edukacja międzykulturowa	Pedagogika szkoły wyższej; psychologia; teoria kształcenia zawodowego
Komponent andragogiczny	Edukacja dorosłych; działania rozwojowe; edukacja pozaformalna i nieformalna	Podstawy andragogiki; edukacja dorosłych; uczenie się przez całe życie
Komponent badawczy	Badania edukacyjne; analiza praktyk edukacyjnych; projektowanie programów edukacyjnych	Metodologia badań naukowych; badania magisterskie
Przygotowanie praktyczne	Projekty edukacyjne; treningi; praca w środowisku wielokulturowym	Praktyka pedagogiczna w uczelni wyższej
Interdyscyplinarność	Wysoka: pedagogika, psychologia, przywództwo (leadership), HR, edukacja cyfrowa	Umiarkowana: pedagogika, psychologia, zarządzanie edukacją
Elastyczność ścieżki kształcenia	Wysoka modułowość i elastyczność programu	Częściowo elastyczna struktura
Orientacja zawodowa absolwentów	Trenerzy edukacyjni, konsultanci, specjaliści ds. lifelong learning, projektanci programów edukacyjnych	Nauczyciele akademiccy, andragodzy, metodycy

cd. →

Kryteria porównania	Uniwersytet Warszawski (Polska) – Adult Education and Developmental Activities Design	Ukraiński Uniwersytet Państwowy im. Mychajła Drahomanowa (Ukraina) – Pedagogika szkoły wyższej
Obszary kariery zawodowej	Edukacja formalna, pozaformalna i korporacyjna; organizacje pozarządowe (NGO); sektor HR	Szkolnictwo wyższe, edukacja podyplomowa, edukacja pozaformalna
Specyfika programu	Integracja edukacji dorosłych z przywództwem, technologiami cyfrowymi i praktykami rozwojowymi	Połączenie przygotowania nauczycielskiego i andragogicznego

Źródło: Tabelę opracowano na podstawie analizy programów studiów realizowanych na Uniwersytecie Warszawskim oraz Ukraińskim Uniwersytecie Państwowym im. Mychajła Drahomanowa (University of Warsaw, 2024b; УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024).

Wnioski i perspektywy dalszych badań

Kształcenie andragogów w Polsce stanowi spójny i dynamicznie rozwijający się system zintegrowany ze szkolnictwem wyższym i ukierunkowany na wyzwania współczesnego rynku pracy. Jego rozwój opiera się na połączeniu profesjonalizacji, interdyscyplinarności oraz praktycznego wymiaru kształcenia, co sprzyja tworzeniu elastycznych ścieżek edukacyjnych i zróżnicowanych modeli przygotowania zawodowego. Analiza programów studiów wskazuje na istnienie wspólnego rdzenia treści kształcenia, który współwystępuje z szerokim zróżnicowaniem specjalizacji i ukierunkowań funkcjonalnych. Umożliwia to przygotowanie specjalistów zdolnych do pełnienia różnych ról zawodowych w obszarze edukacji dorosłych – od działalności dydaktycznej po funkcje organizacyjno-zarządcze i doradcze.

Jednocześnie dostrzegalna jest wyraźna logika rozwoju zawodowego, obejmująca przejście od fundamentalnego przygotowania teoretycznego na poziomie studiów pierwszego stopnia do pogłębionej specjalizacji i silniejszego ukierunkowania praktycznego na poziomie studiów drugiego stopnia. W ramach tego podejścia współistnieją różne modele kształcenia, w szczególności model specjalistyczny i zintegrowany, co odzwierciedla zarówno akademickie tradycje, jak i współczesne tendencje rozwoju andragogiki.

Polskie doświadczenia ukazują skuteczne połączenie przygotowania akademickiego z praktyką oraz orientacją na potrzeby dorosłego uczestnika procesu edukacyjnego. Stanowią one cenne źródło inspiracji i wskazują szereg konstruktywnych rozwiązań, które mogą zostać wykorzystane w procesie modernizacji kształcenia specjalistów edukacji dorosłych w Ukrainie. Szczególnie perspektywiczne wydaje się wdrażanie modułowo-kompetencyjnej struktury programów studiów, zakładającej ścisłe powiązanie treści kształcenia z rolami zawodowymi

andragoga. Realizacja tego rozwiązania wymaga aktualizacji standardów szkolnictwa wyższego oraz opracowania standardu zawodowego andragoga.

Za zasadne należy również uznać rozszerzenie praktycznego wymiaru kształcenia poprzez rozwój staży, działalności projektowej oraz treningowych form pracy. Będzie to możliwe pod warunkiem budowania trwałego partnerstwa pomiędzy uczelniami a instytucjami edukacji dorosłych. Istotnym kierunkiem rozwoju jest także różnicowanie programów studiów zgodnie z ich funkcjonalnym przeznaczeniem (edukacyjnym, szkoleniowym, doradczym i zarządczym), co pozwoli na przygotowanie specjalistów o wyraźnie określonym profilu zawodowym. Wdrożenie tego rozwiązania wymaga instytucjonalnego uznania andragogiki za samodzielny kierunek przygotowania zawodowego oraz poszerzenia oferty programów kształcenia w ramach kierunku „Pedagogika".

Ważną perspektywą dalszych badań pozostaje uzasadnienie oraz opracowanie sposobów adaptacji konstruktywnych rozwiązań wypracowanych w polskim systemie kształcenia andragogów do warunków funkcjonowania systemu edukacji dorosłych w Ukrainie.

Bibliografia

European Commission. (2021). *Council resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030*. https://eur-lex.europa.eu/

Fejes, A., & Nylander, E. (2019). *Mapping out the research field of adult education and learning*. Springer.

Główny Urząd Statystyczny. (2023). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2022 roku*. Warszawa: GUS.

Jagiellonian University. (n.d.-a). *Pedagogika – specjalność: andragogika / edukacja dorosłych (studia I stopnia)*. https://pedagogika.uj.edu.pl/documents/41616/145783189/program_studiow_pedagogika_I_stopnia.pdf

Jagiellonian University. (n.d.-b). *Pedagogika – andragogika / edukacja dorosłych (studia II stopnia)*. https://pedagogika.uj.edu.pl/documents/41616/145783189/program_studiow_pedagogika_II_stopnia.pdf

Knowles, M.S., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. (2014, December 22). Indeks alfabetyczny zawodów i specjalności. https://leszno.praca.gov.pl/documents/2654177/2663900/Alfabetyczny%20indeks%20zawodow%

Muszyński, M. (2025). O cieniach całożyciowego uczenia się w edukacji dorosłych. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne (NOWIS)*, 21(2). https://doi.org/10.18778/2450-4491.21.12

Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy. (2024). *RAD-on – dane o szkolnictwie wyższym w Polsce*. https://radon.nauka.gov.pl

Półturzycki, J. (2004). *Andragogika*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Półturzycki, J. (2023). *Andragogika jako dyscyplina akademicka*. *Rocznik Andragogiczny, 30*. https://doi.org/10.12775/RA.2023.003

Solarczyk-Szwec, H. (2024). *O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym – przegląd konceptualizacji*. *Edukacja, 3*(170). https://doi.org/10.24131/3724.240303

UNESCO. (2022). *Fifth Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 5)*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

University of Warsaw. (n.d.-a). *Andragogika – organizacja edukacji dorosłych*. https://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/PROGRAMY%20/programy%20od%202016/I%20stopnia/andragogika-licencjat-dzienne.pdf

University of Warsaw. (n.d.-b). *Andragogika – organizacja edukacji dorosłych*. https://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/PROGRAMY%20/I%20stopnia/niestacjonarne/program%20licencjat-andragogika-praktyki-zaoczne.pdf

University of Warsaw. (n.d.-c). *Andragogika – edukacja pozaformalna dorosłych*. https://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/PROGRAMY%20/Nowe%20Programy/II%20stopnia/program-andragogika-dzienne-II%20stop-szkolenia.pdf

University of Warsaw. (n.d.-d). *Andragogika – doradztwo zawodowe i edukacyjne dorosłych*. https://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/PROGRAMY—%20/Nowe%20Programy/II%20stopnia/program-dzienne-andragogika-II%20sto-doradztwo.pdf

University of Warsaw. (2021). *Pedagogika – specjalność andragogika*. https://www.pedagog.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/pedagogika-licencjat-dzienny.pdf

University of Warsaw. (2024a). *Organizacja edukacji dorosłych*. https://www.pedagog.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/05/organizacja-edukacji-doroslych.pdf

University of Warsaw. (2024b). *Adult education and developmental activities design*. https://www.pedagog.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/05/ang_czesc_i_wniosku_wersja-ostateczna.pdf

Бабушко, С. (2013). Сучасні підходи до підготовки організаторів навчання дорослих на прикладі фахівців туристичної сфери. *Людинознавчі студії: Педагогіка*, (27). https://reposit.uni-sport.edu.ua/server/api/core/bitstreams/948b6148-4561-4547-b597-0f0d5bd3f0a8/content

Лук'янова Л. (2025). Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та за кордоном: монографія. 2-ге вид., змін і допов. К. : Талком, 592 с. ISBN 978-617-8352-90-5

Лук'янова Л. Б., Авшенюк Н. М., Аніщенко О. В. (2024). Професійний стандарт «Андрагог». Київ: Талком. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743826/1/Andragog_professional_%20standard.pdf

Міністерство соціальної політики України. (2019). ДК 003:2010. Класифікатор професій: Зміни № 8 (с. 5). https://ibuhgalter.net/storage/web/source/1/DK_003_2010_zminy_8.pdf

Український державний університет імені Михайла Драгоманова. (2024). *Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»*. https://2025.pf.udu.edu.ua/images/2024_pro/%D0%9E%D0%9F_%D0%9F%D0%92%D0%A8_2024_site.pdf

Lidia CHOMYCZ
ORCID: 0000-0003-1130-4395

Olena KOWALENKO
ORCID: 0000-0001-5395-2329

PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE PRZYGOTOWANIE PRACOWNIKÓW PEDAGOGICZNYCH W KONTEKŚCIE TRANSFORMACJI OŚWIATOWEJ I ZAGROŻEŃ MILITARNYCH

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF TEACHING STAFF IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION AND WARTIME THREATS

Streszczenie: W artykule scharakteryzowano transformacyjne wyzwania współczesnej edukacji, w szczególności cyfryzację i kształcenie hybrydowe, wojny informacyjne oraz globalną mobilność ludności. Czynniki te kształtują nowy model nauczyciela jako facylitatora, moderatora oraz profesjonalisty zdolnego do udzielania wsparcia psychologicznego. Wykazano, że zagrożenia wojenne radykalnie zmieniają samą logikę przygotowania nauczyciela, a przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne przechodzi od względnie stabilnego modelu do modelu kryzysowo-adaptacyjnego, w którym kluczowe znaczenie ma zdolność do działania w warunkach zagrożenia, niepewności oraz traumatycznego doświadczenia uczestników procesu edukacyjnego. Określono specyfikę przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli oraz kierunki jego doskonalenia, w szczególności: przeanalizowano teoretyczne podstawy przygotowania psychologiczno-pedagogicznego w warunkach kryzysowych, określono strukturę gotowości psychologicznej nauczyciela; uzasadniono strategie pedagogiczne pracy w warunkach wojny; dokonano porównania doświadczeń ukraińskich i polskich oraz zaproponowano rekomendacje w zakresie doskonalenia przygotowania nauczycieli. Analiza porównawcza doświadczeń Ukrainy i Polski wskazuje na konieczność doskonalenia przygotowania

psychologiczno-pedagogicznego w warunkach transformacji edukacji i zagrożeń wojennych, w szczególności przygotowanie nauczycieli powinno odpowiadać współczesnym wyzwaniom oraz obejmować rozwój odporności psychologicznej, zdolności adaptacyjnych i elastyczności zawodowej. Doświadczenie polsko-ukraińskie ukazuje efektywność integracji praktyk międzynarodowych oraz znaczenie podejścia międzydyscyplinarnego.

Słowa kluczowe: przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne, nauczyciele, transformacja edukacji, zagrożenia wojenne, treść przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, kompetencje.

Abstract: The article characterizes the transformative challenges of contemporary education, in particular digitalization and hybrid learning, information warfare, and global population mobility. These factors shape a new model of the teacher as a facilitator, moderator, and professional capable of providing psychological support. It is demonstrated that wartime threats fundamentally change the very logic of teacher training, and that psychological and pedagogical training shifts from a relatively stable model to a crisis-adaptive one, where the key aspect is the ability to act under conditions of danger, uncertainty, and the traumatic experiences of participants in the educational process. The study identifies the specific features of psychological and pedagogical training of teachers and outlines directions for its improvement, including: analysis of the theoretical foundations of such training in crisis conditions, identification of the structure of teachers' psychological readiness; substantiation of pedagogical strategies for working in wartime; comparison of Ukrainian and Polish experiences, and proposal of recommendations for improving teacher training. The comparative analysis of the experience of Ukraine and Poland demonstrates the need to enhance psychological and pedagogical training in the context of educational transformation and wartime threats. In particular, teacher training should respond to contemporary challenges and include the development of psychological resilience, adaptability, and professional flexibility. The Polish–Ukrainian experience demonstrates the effectiveness of integrating international practices and the importance of an interdisciplinary approach.

Keywords: psychological and pedagogical training, teachers, transformation of education, wartime threats, content of psychological and pedagogical training, competencies.

Wprowadzenie

Aktualność tematu wynika z głębokich transformacji przestrzeni edukacyjnej oraz zagrożeń wojennych. Pełnoskalowa wojna w Ukrainie stała się czynnikiem krytycznym, który zmienił funkcjonowanie systemu edukacji, rolę pracowników pedagogicznych oraz wymagania dotyczące ich przygotowania zawodowego. W takich warunkach nauczyciel pełni nie tylko funkcję dydaktyczną, ale także psychologiczną, społeczną i stabilizacyjną. Zawód nauczyciela w czasie kryzysu nabiera szczególnego znaczenia – pedagodzy zapewniają nie tylko organizację i funkcjonowanie procesu edukacyjnego, ale również wsparcie psychologiczne podmiotów procesu kształcenia, adaptację do nowych (wojennych) realiów oraz

przyczyniają się do zachowania tożsamości narodowej młodego pokolenia (Budnyk, Delenko, Dmytryshchuk, et al., 2023).

W warunkach stanu wojennego, w kontekście zapewnienia jakości kształcenia, priorytetowymi zadaniami uczelni wyższych jest zapewnienie możliwie najbardziej sprzyjających warunków studiowania, w tym udostępnienie indywidualnych harmonogramów, dostępu do narzędzi kształcenia zdalnego itp. Jest to szczególnie istotne dla tych studentów, którzy z bronią w ręku stanęli w obronie Ukrainy, przebywają na terytoriach czasowo okupowanych lub są osobami przemieszczonymi. W związku z tym problem ten należy rozpatrywać w dwóch aspektach: po pierwsze, mechanizmów zapewniania uczciwości akademickiej w warunkach kształcenia zdalnego; po drugie, systemu działań mających na celu optymalizację procesu edukacyjnego w warunkach stanu wojennego, a w niektórych uczelniach nawet jego odbudowę (Грубі, і Мірошніченко, 2023).

Współczesna edukacja stoi przed wieloma wyzwaniami transformacyjnymi, jak cyfryzacja i kształcenie hybrydowe, wojny informacyjne i manipulacje medialne, globalna mobilność ludności, kryzys tożsamości. Czynniki te kształtują nowy model pracownika pedagogicznego – jako facylitatora, moderatora oraz profesjonalisty zdolnego do udzielania wsparcia psychologicznego. W związku z tym wyzwania te nie tylko „wpływają" na przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela – w istocie zmieniają jego treść, strukturę i priorytety. To, co jeszcze kilkadziesiąt lat temu uważano za wystarczające, dziś wymaga udoskonalenia.

Refleksja nad procesami zachodzącymi w edukacji w okresach zmian społeczno-politycznych na różnych etapach jej rozwoju wskazuje na wzajemne powiązania praktyk edukacyjnych w układzie „czas – zdarzenie – zjawisko – fakt". Badacze podkreślają, że głównymi cechami tych zmian była transformacja ról i funkcji edukacji jako całości oraz kadry dydaktycznej szkół wyższych, ich pozycji, zachowań i kultury. Zwraca się uwagę na potrzebę identyfikacji i analizy wyzwań oraz możliwości stojących przed systemem edukacji Ukrainy w czasie wojny, a także badania kierunków rozwoju wspólnoty akademickiej i całej sfery edukacyjnej (Астахова, Михайльова, Зверко, 2023).

Zatem pod wpływem wyzwań transformacyjnych przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela zmienia się z przekazywania wiedzy na rozwój elastycznego, refleksyjnego myślenia specjalisty, który rozumie psychologię współczesnego dziecka, potrafi działać w warunkach niepewności, wspiera dobrostan psychiczny uczniów oraz nieustannie się uczy.

Polska jako kraj, który przyjął znaczną liczbę ukraińskich uchodźców, zgromadziła ważne doświadczenia w zakresie adaptacji systemu edukacji do warunków kryzysowych, co stwarza możliwości do analiz porównawczych oraz wzajemnego wzbogacania praktyk.

Cel badań

Uzasadnienie oraz analiza specyfiki przygotowania psychologiczno-pedagogicznego pracowników pedagogicznych, a także określenie kierunków jego doskonalenia na podstawie doświadczeń polsko-ukraińskich, w szczególności: analiza teoretycznych podstaw przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli w warunkach kryzysowych, określenie struktury gotowości psychologicznej nauczyciela; uzasadnienie strategii pedagogicznych pracy nauczyciela w warunkach wojny; porównanie doświadczeń polskich i ukraińskich oraz zaproponowanie rekomendacji dotyczących doskonalenia przygotowania pracowników pedagogicznych.

Metody badań

W procesie badawczym zastosowano metodę analizy w celu opracowania źródeł naukowych dotyczących przygotowania psychologiczno-pedagogicznego pracowników pedagogicznych, a także metodę porównawczą w celu oceny doświadczeń ukraińskich i polskich w kontekście transformacji edukacji oraz zagrożeń wojennych. Wszystko to pozwoliło zbadać, opisać, przeanalizować oraz uogólnić specyfikę procesu edukacyjnego w warunkach stanu wojennego.

Zagrożenia wojenne jako czynnik transformacji edukacji

Zagrożenia wojenne wpływają na stan psychoemocjonalny uczniów i nauczycieli, dostęp do edukacji, treści i formy kształcenia. Stanowią one czynnik, który radykalnie zmienia samą logikę przygotowania pedagoga. W takim kontekście przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne przechodzi od względnie stabilnego modelu do modelu kryzysowo-adaptacyjnego, w którym kluczowa staje się zdolność do działania w warunkach zagrożenia, niepewności oraz doświadczeń traumatycznych uczniów.

Problem transformacji edukacji w czasie wojny (w szczególności w Ukrainie po 2022 roku) jest aktywnie badany przez współczesnych naukowców ukraińskich. W pracach poświęconych wyzwaniom edukacyjnym czasu wojny zwraca się uwagę na trudności w realizacji nauczania stacjonarnego, nierówny dostęp do technologii, niewystarczającą infrastrukturę cyfrową oraz rosnącą potrzebę kształcenia online. Wśród czynników transformacji edukacji w warunkach wojennych wyróżnia się przede wszystkim problemy bezpieczeństwa wynikające z zagrożenia życia uczestników procesu edukacyjnego oraz zniszczenia infrastruktury kraju; cyfryzację edukacji związaną z przejściem na nauczanie zdalne i hybrydowe oraz rozwojem kompetencji cyfrowych; ograniczenia technologiczne

wynikające z nierównego dostępu do Internetu i sprzętu oraz słabej infrastruktury IT; wyzwania psychologiczno-pedagogiczne, spowodowane stresem i traumatyzacją uczniów i nauczycieli, a także potrzebą zmiany roli nauczyciela w kierunku tutora i facylitatora.

Badacze wyróżniają między innymi następujące kierunki transformacji edukacji (Гурковський, Семененко, Вербовенко, і ін., 2025):

- transformację organizacyjno-strukturalną (przejście na nauczanie hybrydowe i zdalne, tworzenie alternatywnych baz dydaktycznych, organizacja mobilnych centrów edukacyjnych);
- transformację treściową (aktualizacja programów nauczania, wprowadzenie podstawowego szkolenia wojskowego, integracja wychowania patriotycznego);
- transformację infrastrukturalną i technologiczną (cyfryzacja edukacji, wykorzystanie technologii VR/AR w edukacji wojskowej, odbudowa obiektów edukacyjnych);
- transformację kadrową (dokształcanie nauczycieli, podnoszenie kwalifikacji w zakresie pracy w warunkach wojny);
- transformację psychologiczną i społeczną (wdrażanie wsparcia emocjonalnego i psychologicznego, inkluzyjne inicjatywy edukacyjne, adaptacja społeczna studentów i nauczycieli);
- transformację normatywno-prawną (dostosowanie ustawodawstwa edukacyjnego, rozszerzenie mobilności akademickiej, integracja międzynarodowa edukacji).

Przede wszystkim zmienia się wymiar psychologiczny przygotowania nauczycieli, którzy powinni orientować się w zagadnieniach traumy psychicznej oraz zespołu stresu pourazowego, rozumieć, w jaki sposób przejawiają się one u dzieci w różnym wieku: od lęku i agresji po apatię czy trudności z koncentracją. Oznacza to, że podstawowa wiedza psychologiczna zostaje uzupełniona o elementy pracy kryzysowej i podejścia uwzględniającego traumę. W takich warunkach rozszerzają się funkcje nauczyciela – nie jest on już wyłącznie przekazicielem wiedzy, lecz staje się dorosłym zapewniającym stabilizację i poczucie bezpieczeństwa. W związku z tym rośnie znaczenie jego kompetencji w zakresie tworzenia bezpiecznego środowiska edukacyjnego (zarówno fizycznego, jak i psychologicznego), rozwijania umiejętności komunikacji wspierającej oraz budowania relacji zaufania z uczniami doświadczającymi straty.

Stan wojenny w Ukrainie ujawnił pilną potrzebę wykorzystania technologii cyfrowych w systemie edukacji, dzięki którym dostęp do kształcenia pozostaje ciągły. Potrzeba wysokiego poziomu kompetencji cyfrowych oraz profesjonalnego przygotowania pracowników w sektorze edukacji i nauki stała się wyzwaniem dla Ukrainy. W związku z tym system edukacji i nauki wymaga gruntownych zmian cyfrowych, aby odpowiadać światowym trendom oraz sprzyjać pełnej

realizacji potencjału każdej osoby. W szczególności chodzi o wyzwania związane z cyfryzacją oraz środowiskiem informacyjnym. Jak podkreślają badacze, przed naukami o edukacji stoją zadania odzwierciedlające potrzeby w zakresie naukowo-metodycznego wsparcia działalności edukacyjnej na wszystkich poziomach kształcenia. Do najważniejszych z nich zalicza się: teoretyczne uzasadnienie i metodyczne wspieranie różnych modeli środowiska informacyjno-edukacyjnego w celu zaspokojenia potrzeb edukacyjnych uczących się; tworzenie treści cyfrowych dla różnych poziomów kształcenia oraz zapewnienie otwartego dostępu do nich wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego; projektowanie pedagogiczne i wsparcie psychologiczne adaptacyjnych systemów dydaktycznych opartych na technologiach cyfrowych, uwzględniających cechy rozwoju psychicznego uczących się, ich zainteresowania poznawcze i zdolności intelektualne; kształtowanie kompetencji informacyjno-cyfrowych nauczycieli; metodyczne aspekty procesu wychowawczego w warunkach wirtualnego środowiska edukacyjnego, edukacja medialna oraz bezpieczeństwo uczniów w cyberprzestrzeni (Кремень, і Биков, 2022).

Kształcenie online w porównaniu z nauczaniem tradycyjnym, otwierając szerokie możliwości świadczenia usług edukacyjnych w warunkach wojny, posiada swoje specyficzne cechy, do których należą: zdalny dostęp umożliwiający studentom opanowanie materiału dydaktycznego z dowolnego miejsca z dostępem do Internetu; elastyczny harmonogram pozwalający na samodzielne planowanie zajęć; wykorzystanie różnorodnych technologii i platform edukacyjnych; konieczność wykazywania się samodzielnością, samodyscypliną, odpowiedzialnością i dobrą organizacją nauki bez bezpośredniego nadzoru nauczyciela; interakcja między studentami a wykładowcami odbywa się na odległość, za pośrednictwem elektronicznych środków komunikacji – takich jak fora, czaty, poczta elektroniczna itp.

Badacze wskazują, że właściwa organizacja kształcenia online umożliwia zarówno uczącym się, jak i instytucjom edukacyjnym adaptację oraz efektywne wykorzystanie dostępnych zasobów, a także stosowanie zasad zarządzania czasem, co sprzyja racjonalnemu planowaniu nie tylko czasu pracy, lecz także odpoczynku. Jednocześnie taka forma nauczania posiada pewne ograniczenia, które istotnie wpływają na jakość kształcenia, w szczególności: ograniczoną bezpośrednią interakcję między uczestnikami procesu edukacyjnego (wykładowcami i studentami); brak jasno określonego harmonogramu spotkań; ograniczoną interakcję społeczną z innymi studentami, co wpływa na możliwości wymiany poglądów i prowadzenia dyskusji; większą zależność od środków technicznych, ich jakości oraz jakości połączenia internetowego (Чикалова, і Юхно, 2023).

Istotnej transformacji ulega również treść przygotowania metodycznego pracowników pedagogicznych, ponieważ w warunkach wojny proces kształcenia często odbywa się w formach mieszanych lub niestabilnych. Wymaga to elastycznego

planowania oraz łączenia celów akademickich z celami psychoemocjonalnymi zajęć. Odrębnym kierunkiem jest rozwój odporności zarówno studentów, jak i samych nauczycieli – rezyliencja staje się kluczową kompetencją. Nauczyciel powinien być przygotowany nie tylko do wspierania uczniów, lecz także do zarządzania własnym stanem emocjonalnym i zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Wzmacnia się również znaczenie komponentu obywatelsko-aksjologicznego w przygotowaniu pedagoga, ponieważ jego działalność ukierunkowana jest także na kształtowanie tożsamości, myślenia krytycznego oraz odporności na propagandę i oddziaływania informacyjne. Należy jednak pamiętać, że nauczyciel nie powinien realizować w szkole wszystkich zadań istotnych we współczesnych warunkach, zwłaszcza tych związanych z pomocą psychologiczną. Istnieje granica między wsparciem pedagogicznym a profesjonalną psychoterapią. Dlatego współczesne przygotowanie nauczyciela powinno obejmować rozwijanie świadomości granic własnych kompetencji oraz umiejętności rozpoznawania sytuacji wymagających zaangażowania innych specjalistów.

Zatem zagrożenia wojenne transformują przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela w następujących kierunkach: uwzględnianie traumy, rozwój elastyczności i zdolności adaptacyjnych, priorytet bezpieczeństwa i dobrostanu psychicznego, rozwój rezyliencji oraz łączenie funkcji edukacyjnych i wspierających.

Wyzwania społeczne w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego pracownika pedagogicznego

Podstawa teoretyczna przygotowania psychologiczno-pedagogicznego w warunkach kryzysowych opiera się na szeregu wyzwań społecznych. Po pierwsze, na cyfryzacji edukacji pedagogicznej, która prowadzi do konieczności rozwiązywania kluczowych problemów: kształtowania kompetencji cyfrowych nauczycieli; wykorzystania informatycznych i komunikacyjnych technologii oraz platform cyfrowych w przygotowaniu pedagogów; tworzenia cyfrowego środowiska edukacyjnego; rozwoju kształcenia zdalnego i hybrydowego; cyfrowej transformacji całego systemu edukacji pedagogicznej (Кремень, і Биков, 2022). Rozwój technologii oraz upowszechnienie kształcenia online zmuszają nauczyciela do ponownego przemyślenia swojej roli – nie jest on już jedynym źródłem wiedzy. W związku z tym w ramach pedagogiki należy kłaść nacisk na rozwijanie umiejętności facylitacji, mentoringu oraz kształtowania myślenia krytycznego u uczniów. Psychologicznie wiąże się to z nowymi cechami uwagi, myślenia i percepcji informacji u dzieci dorastających w środowisku cyfrowym.

Drugim istotnym wyzwaniem współczesnego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego jest globalizacja oraz różnorodność kulturowa. Współczesny

nauczyciel powinien być przygotowany do pracy w środowisku wielokulturowym, uwzględniając różne wartości, style komunikacji i doświadczenia uczniów. Zwiększa to znaczenie psychologii międzykulturowej oraz postawy tolerancji.

Trzecim wyzwaniem jest wzrost obciążenia psychoemocjonalnego nauczycieli – niestabilność świata, kryzysy, wojny oraz zmiany społeczne wpływają zarówno na uczniów, jak i na nauczycieli. Dlatego przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne coraz częściej obejmuje wiedzę na temat stresu, traumy, sytuacji kryzysowych, rozwijania rezyliencji oraz umiejętności udzielania wsparcia psychologicznego sobie i uczniom. Nauczyciel powinien nie tylko nauczać, ale także zapewniać bezpieczeństwo psychologiczne w środowisku edukacyjnym.

Aktualnym zadaniem współczesności jest konieczność uczenia się przez całe życie. Wiedza szybko się dezaktualizuje, dlatego nauczyciel powinien odczuwać potrzebę i być zdolny do ciągłego samorozwoju, refleksji oraz adaptacji.

Ponadto istotnym wyzwaniem jest rosnące znaczenie indywidualizacji nauczania. Zróżnicowane potrzeby edukacyjne, inkluzja, odmienny rytm i styl uczenia się wymagają pogłębionego rozumienia takich zjawisk, jak indywidualizacja nauczania oraz motywacja do uczenia się.

Współczesne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne należy postrzegać jako proces integracyjny kształtowania kompetencji zawodowych, obejmujący wiedzę, umiejętności, wartości oraz cechy osobowości nauczyciela. Ulega ono transformacji w kierunku interdyscyplinarności oraz orientacji na praktyczne umiejętności działania w warunkach niepewności.

Zatem przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela stanowi całościowy system kształtowania jego kompetencji zawodowych, łączący rozumienie psychologii człowieka z prawidłowościami kształcenia i wychowania. Jego podstawę tworzy kilka wzajemnie powiązanych aspektów: po pierwsze, wiedza z zakresu pedagogiki i psychologii (nauczyciel powinien rozumieć wiekowe i indywidualne cechy rozwoju dziecka, jego sfery emocjonalnej, myślenia, pamięci, motywacji oraz wpływ tych cech na proces uczenia się); po drugie, wykształcone umiejętności praktyczne, takie jak organizowanie procesu dydaktycznego, dobór adekwatnych metod i form nauczania, nawiązywanie właściwych relacji pedagogicznych z uczniami, zarządzanie klasą oraz tworzenie sprzyjającego klimatu psychologicznego; po trzecie, istotne zawodowo cechy osobowości nauczyciela (empatia, takt pedagogiczny, komunikatywność, odporność na stres, refleksyjność i inne).

Psychologiczna gotowość nauczyciela do pracy w warunkach kryzysu

W Ukrainie problem psychologicznej gotowości nauczyciela (oraz specjalistów ogólnie) do działania w warunkach kryzysu, stresu i wojny badany jest na styku

pedagogiki i psychologii. Gotowość ta jest rozpatrywana przez naukowców jako integracyjna cecha osobowości, istotna dla wyjaśnienia przygotowania nauczyciela do sytuacji kryzysowych. Może ona mieć charakter długotrwały lub sytuacyjny. Gotowość długotrwała obejmuje taką strukturę: pozytywny stosunek do określonego rodzaju działalności, zdolności, cechy charakteru, temperament, motywację, wiedzę, umiejętności i kompetencje, myślenie, uwagę oraz komponent emocjonalno-wolicjonalny. Struktura gotowości sytuacyjnej obejmuje natomiast: odporność, skuteczność oddziaływania na przebieg działania oraz zgodność z optymalnymi warunkami osiągania celu (Кириченко, 2020).

Psychologowie wskazują, że współczesna nauka psychologiczna wypracowała metody, formy i techniki kształtowania psychologicznej gotowości człowieka do działania, jednak problem gotowości psychologicznej oraz jej rozwoju u nauczycieli do wykonywania pracy zawodowej w warunkach zagrożenia życia wymaga dalszego rozwiązania poprzez aktualizację funkcji bezpieczeństwa psychologicznego jednostki. Jest ono niezbędnym warunkiem jej funkcjonowania, w tym również działalności zawodowej pedagogów. Koniecznym warunkiem rozwoju psychologicznej gotowości jednostki do pracy w warunkach stanu wojennego jest kształtowanie u kadry pedagogicznej odpowiednich nastawień psychologicznych, orientacji, doświadczenia oraz zasad moralnych i etycznych, co możliwe jest dzięki wzmacnianiu funkcji podstawowego bezpieczeństwa psychologicznego, refleksyjności, odpowiedzialności i świadomego stosunku do świata. Elementy te są niezbędne do organizacji oraz optymalnego wykonywania (efektywnego przy minimalnych kosztach fizycznych i psychicznych) pracy zawodowej w warunkach zagrożenia życia (Ігнатович, Радзімовська, Татаурова-Осика, 2022).

Psychologiczna gotowość nauczyciela do pracy w warunkach kryzysu oznacza stan osiągnięty w wyniku przygotowania (w tym przygotowania psychologicznego), który umożliwia efektywne wykonywanie obowiązków zawodowych (Kovalenko, 2024). Gotowość ta nie pojawia się samoistnie – musi być celowo kształtowana poprzez proces przygotowania, wsparcie oraz praktyki indywidualne. Przygotowanie psychologiczne nauczyciela to proces kształtowania, rozwoju i doskonalenia cech psychicznych niezbędnych do skutecznego działania zawodowego.

Wśród komponentów psychologicznej gotowości nauczyciela do pracy zawodowej w warunkach kryzysu (zagrożeń wojennych, wstrząsów społecznych, sytuacji nadzwyczajnych) można wyróżnić komponent poznawczy, motywacyjny, osobowościowy, emocjonalny oraz działaniowy (Kovalenko, 2024).

Komponent poznawczy obejmuje system wiedzy niezbędnej do efektywnego wykonywania zadań zawodowych w warunkach kryzysowych. Nauczyciel powinien posiadać wiedzę na temat psychologicznych skutków stresu i traumy u dzieci i młodzieży, podstaw psychologii kryzysu, zasad bezpiecznego środowiska

edukacyjnego, metod kształcenia zdalnego i hybrydowego, a także uwarunkowań prawnych organizacji edukacji w sytuacjach kryzysowych. Jednocześnie praktyka pokazuje, że nauczycielom często brakuje wiedzy dotyczącej rozpoznawania reakcji pourazowych u uczniów, skutecznych sposobów ochrony przed wypaleniem zawodowym oraz metod wspierania stanu psychoemocjonalnego uczniów. Istotnym aspektem komponentu poznawczego jest rozwój refleksyjności pedagogicznej – zdolność analizowania własnych działań, emocji i decyzji po doświadczeniu trudnych sytuacji sprzyja ich zrozumieniu, zmniejszeniu napięcia wewnętrznego oraz stopniowemu wzrostowi pewności siebie w działaniach zawodowych.

Komponent motywacyjny przejawia się w wewnętrznej gotowości nauczyciela do pracy w warunkach niestabilnych, dążeniu do zapewnienia ciągłości procesu edukacyjnego, poczuciu odpowiedzialności za dobrostan uczniów oraz trwałej pozytywnej motywacji zawodowej. Obejmuje wartości humanistyczne, chęć niesienia pomocy dzieciom w przezwyciężaniu trudności, aktywną postawę obywatelską, wytrwałość oraz otwartość na ciągły rozwój zawodowy nawet w warunkach niepewności.

Komponent osobowościowy odzwierciedla zespół indywidualno-psychologicznych cech, które zapewniają efektywną interakcję z uczniami, współpracownikami oraz rodzicami w warunkach kryzysu. Do takich cech należą empatia, tolerancja, elastyczność myślenia, odporność na stres, rezyliencja, odpowiedzialność oraz zdolność do samoregulacji. Nauczyciel pracujący w środowisku kryzysowym powinien uwzględniać wiekowe i psychologiczne właściwości uczniów, ich doświadczenia traumatyczne oraz kontekst społeczny.

Komponent działaniowy obejmuje praktyczne umiejętności i technologie organizacji procesu edukacyjnego w warunkach kryzysowych. Oznacza to zdolność do adaptowania materiałów dydaktycznych, stosowania innowacyjnych i elastycznych metod nauczania, organizowania zdalnych i asynchronicznych form pracy, a także wdrażania elementów wsparcia psychospołecznego uczniów. Istotna jest również umiejętność szybkiego podejmowania decyzji, działania w warunkach niepewności oraz tworzenia wspierających programów edukacyjnych.

Komponent emocjonalny jest jednym z kluczowych i niezwykle istotnych elementów gotowości psychologicznej nauczyciela, ponieważ zapewnia stabilność zachowania oraz efektywność interakcji zawodowych w warunkach napięcia i nieprzewidywalności. Charakteryzuje się zdolnością nauczyciela do utrzymywania równowagi emocjonalnej, zarządzania własnymi przeżyciami oraz tworzenia psychologicznie bezpiecznej atmosfery dla uczniów. Obejmuje on również pozytywne nastawienie emocjonalne w kontaktach z dziećmi, umiejętność przezwyciężania lęku, strachu i napięcia pojawiających się w sytuacjach kryzysowych. Taki nauczyciel potrafi zachować wewnętrzną równowagę, stanowić źródło wsparcia

emocjonalnego oraz wykazywać rezyliencję – zdolność nie tylko do znoszenia stresu, ale także do regeneracji po jego doświadczeniu.

Kształtowanie tych zdolności warto rozpoczynać od podstawowego zrozumienia mechanizmów funkcjonowania psychiki w warunkach stresu. Wiedza na temat natury stresu, traumy psychicznej oraz typowych reakcji dzieci i dorosłych daje nauczycielowi poczucie kontroli nad sytuacją, pomaga zrozumieć, co się dzieje, oraz dobierać adekwatne strategie działania. Oprócz wiedzy teoretycznej istotny jest rozwój umiejętności praktycznych. Skuteczne przygotowanie obejmuje ćwiczenie konkretnych zachowań w sytuacjach kryzysowych: jak reagować na stan paniki lub płacz uczniów, jak właściwie omawiać trudne wydarzenia bez szkody dla psychiki dziecka, jak szybko stabilizować stan emocjonalny klasy. W tym kontekście ważną rolę odgrywają proste narzędzia samoregulacji, takie jak techniki oddechowe, ćwiczenia „uziemiające" czy krótkie przerwy regeneracyjne. Metody te nauczyciel może stosować zarówno w celu samostabilizacji, jak i wsparcia uczniów, przyczyniając się do budowania środowiska opartego na zaufaniu, bezpieczeństwie i stabilności emocjonalnej.

Każdy z wymienionych komponentów odgrywa kluczową rolę w zapewnieniu efektywności pracy zawodowej nauczyciela w warunkach kryzysu, wspierając utrzymanie jakości edukacji oraz dobrostanu psychoemocjonalnego uczestników procesu kształcenia.

Psychologiczna gotowość nauczyciela do pracy w sytuacjach kryzysowych zależy również od czynników zewnętrznych, w szczególności od wsparcia organizacyjnego. Nie może ona być wyłącznie indywidualną odpowiedzialnością nauczyciela. Instytucja edukacyjna powinna zapewnić: dostęp do superwizji lub konsultacji psychologicznych; wyraźne procedury działania w sytuacjach kryzysowych; współpracę zespołową (aby nauczyciel nie pozostawał sam z problemem).

Gotowość psychologiczna nie jest stanem statycznym, ukształtowanym raz na zawsze. Ma ona charakter dynamiczny i zmienia się w zależności od konkretnych warunków działania, intensywności stresorów oraz indywidualnych zasobów jednostki. W związku z tym należy ją postrzegać jako proces wymagający systematycznego wsparcia i rozwoju.

Zatem psychologiczna gotowość nauczyciela do pracy w warunkach kryzysu jest wielokomponentową i dynamiczną strukturą, zapewniającą skuteczność działalności zawodowej w trudnych warunkach. Jej struktura obejmuje komponenty: poznawczy, motywacyjny, osobowościowy, działaniowy oraz szczególnie istotny komponent emocjonalny, które wzajemnie ze sobą współdziałają. Gotowość ta kształtuje się w sposób celowy, wymaga ciągłego rozwijania i wsparcia oraz zależy zarówno od indywidualnych zasobów nauczyciela, jak i od warunków organizacyjnych.

Strategie pedagogiczne w warunkach wojny

Wojna wywiera negatywny wpływ na cały system edukacji ukraińskiej. Do jej konsekwencji należy niekorzystny stan psychologiczny dzieci i nauczycieli, którzy doświadczają skutków wojny i wymagają wsparcia psychologicznego. Innym następstwem jest ograniczenie bezpośrednich kontaktów między uczestnikami procesu dydaktycznego z powodu dominującego wykorzystania nauczania zdalnego w warunkach zagrożenia życia lub zdrowia uczniów i nauczycieli. Taka forma kształcenia wymaga szybkiego wdrażania narzędzi cyfrowych, zapewnienia dostępu do niezbędnych zasobów oraz stabilnego połączenia internetowego. Ponadto fizyczne zniszczenia infrastruktury, uszkodzenia i likwidacja wielu szkół oraz uczelni wyższych stwarzają poważne przeszkody w organizacji procesu edukacyjnego (Войтович, 2024). W związku z tym aktualnym zadaniem staje się poszukiwanie strategii pedagogicznych adekwatnych do tych warunków.

W Ukrainie problem takich strategii jest intensywnie badany od 2022 roku. Uzasadniono strategie przygotowania nauczycieli do pracy w warunkach wojny, w tym priorytet bezpieczeństwa środowiska edukacyjnego, cyfryzację kształcenia oraz adaptację przygotowania pedagogicznego do realiów kryzysowych. Analizowane są także strategie organizacji procesu dydaktycznego, obejmujące adaptację treści kształcenia, elastyczne formy prowadzenia zajęć oraz podejścia uwzględniające bezpieczeństwo. Podkreśla się specyfikę prowadzenia procesu edukacyjnego w warunkach wojny (Чикалова, Юхно, 2023). Zwraca się również uwagę na strategie adaptacyjne edukacji, takie jak elastyczne zarządzanie, nauczanie hybrydowe i zdalne oraz integracja technologii cyfrowych (Гурковський, Семененко, Вербовенко, і ін, 2025). N. Dudnyk (Дудник, 2002) wskazuje na takie elementy tych strategii, jak wychowanie patriotyczne, kształtowanie tożsamości obywatelskiej oraz integracja wartości w procesie nauczania.

Zatem w warunkach wojny zmianie ulega nie tylko treść edukacji, ale także samo podejście do przygotowania nauczyciela – musi ono być elastyczne, praktyczne oraz ukierunkowane na bezpieczeństwo i dobrostan psychiczny. Dlatego skuteczne strategie nie są jedynie teoretycznymi deklaracjami, lecz narzędziami, które realnie funkcjonują w niestabilnym środowisku. Do aktualnych strategii pedagogicznych należą:

1. Strategia nauczania opartego na wiedzy o traumie – polega na rozumieniu traumy psychicznej oraz jej wpływu na zachowanie i proces uczenia się dzieci. Nauczyciel powinien być przygotowany nie do „leczenia", lecz do właściwego reagowania (obniżania poziomu lęku, zapobiegania wtórnej traumatyzacji, tworzenia przewidywalnego i bezpiecznego środowiska).
2. Rozwój umiejętności interwencji kryzysowej obejmuje konkretne algorytmy działania w sytuacjach stresowych: jak uspokoić dzieci podczas alarmu

lotniczego, jak rozmawiać o stracie, jak wspierać ucznia w stanie szoku. Łączy to wiedzę psychologiczną z praktycznymi rozwiązaniami pedagogicznymi.

3. Rozwój rezyliencji i odporności na stres nauczyciela. Przygotowanie powinno obejmować techniki samoregulacji, prewencję wypalenia zawodowego, pracę nad własnymi emocjami i doświadczeniem.
4. Rozwój zdolności do współpracy zespołowej i interdyscyplinarnej zakłada przygotowanie do współdziałania z psychologami, pedagogami szkolnymi, administracją oraz rozumienie granic własnych kompetencji.
5. Rozwój kultury bezpieczeństwa polega na kształtowaniu umiejętności działania w sposób uporządkowany i bez paniki: znajomości procedur ewakuacyjnych, zasad zachowania w sytuacjach zagrożenia oraz organizacji nauczania w schronach.
6. Orientacja wartościowo-obywatelska obejmuje higienę informacyjną, odpowiedzialność obywatelską oraz umiejętność rozwijania u uczniów myślenia krytycznego, co ma szczególne znaczenie w warunkach wojny, gdy nauczyciel pełni rolę nośnika trwałych wartości.

Podsumowując, współczesne strategie przygotowania nauczyciela w warunkach wojny opierają się na kilku zasadach: mniej abstrakcyjnej teorii – więcej praktyki; mniej sztywnych schematów – więcej elastyczności; mniej izolacji – więcej wsparcia i pracy zespołowej.

W związku z tym badacze podkreślają konieczność doskonalenia treści przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli, które powinno odbywać się poprzez wprowadzanie modułów tematycznych z zakresu teorii i praktyki psychopedagogiki oraz personologii edukacji; aktualizację idei historyczno-pedagogicznych; wdrażanie przenikania treści modułów i tematów dotyczących problemów psychologicznych traum dzieci powstałych w wyniku działań wojennych, kwestii zdrowia psychicznego we współpracy nauczycieli, uczniów, rodziców i społeczności do obowiązkowych i wariantowych przedmiotów; tworzenie cyfrowego zaplecza dydaktyczno-metodycznego wspierającego aktualizację treści kształcenia w zakresie przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych (Вовк, Грищенко, 2025).

Uwzględniając te uwarunkowania, ukraińscy badacze (Гурковський, Семененко, Вербовенко, і ін., 2025) wyodrębniają nowy kierunek badań – pedagogikę czasu wojny, w ramach której strategie pedagogiczne rozpatruje się jako: adaptację do kryzysu, zapewnienie odporności systemu edukacji oraz integrację podejść cyfrowych, psychologicznych i aksjologicznych.

Doświadczenie ukraińsko-polskie w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli

W Ukrainie problem przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli jest badany przez szerokie grono naukowców z zakresu pedagogiki, psychologii oraz nauk o edukacji. Prowadzą oni badania zarówno indywidualnie, jak i w ramach instytucji, w szczególności Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, która koordynuje działania badawcze w tej dziedzinie. Problem przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli analizowany jest w różnych aspektach: struktury przygotowania (komponent psychologiczny, pedagogiczny i metodyczny); kształtowania gotowości zawodowej; psychologicznych uwarunkowań efektywnego kształcenia nauczycieli; innowacyjnych technologii w edukacji pedagogicznej (podejście kompetencyjne, osobowościowe, prakseologiczne); przygotowania do współczesnych wyzwań (inkluzji, wojny itp.).

Doświadczenie Ukrainy w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli jest dość unikatowe, ponieważ kształtowało się pod wpływem kilku silnych czynników jednocześnie: reform edukacyjnych, cyfryzacji, inkluzji, a przede wszystkim – wojny. Jego charakterystyczne cechy to:

- Połączenie klasycznego i kompetencyjnego modelu przygotowania. Ukraiński system tradycyjnie posiada silne podstawy teoretyczne (psychologia, pedagogika, metodyka nauczania). Jednocześnie w ostatnich latach widoczny jest zwrot ku podejściu kompetencyjnemu: nacisk na umiejętności praktyczne, rozwój refleksyjności, komunikacji i elastyczności, orientację na realne sytuacje edukacyjne, a nie wyłącznie teorię. Zbliża to system przygotowania do standardów europejskich i czyni go bardziej praktycznym.
- Rozwój edukacji inkluzyjnej. Ukraina ma istotne doświadczenie w przygotowaniu nauczycieli do pracy w środowisku inkluzyjnym. Badania wskazują na stosunkowo wysoki poziom ich gotowości psychologicznej do pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, uwzględniania indywidualnych cech uczniów oraz tworzenia środowiska wspierającego.
- Przyspieszona transformacja cyfrowa. Pandemia COVID-19, a następnie wojna, wymusiły gwałtowne przejście na nauczanie zdalne i hybrydowe. Przyczyniło się to do zdobycia przez nauczycieli bogatego doświadczenia w zakresie wykorzystania platform online, organizowania nauczania w warunkach niestabilnych oraz łączenia form stacjonarnych i zdalnych. Kompetencje cyfrowe były w dużej mierze rozwijane w „trybie przyspieszonym".
- Doświadczenie kształcenia w warunkach wojny. Najistotniejszą cechą jest adaptacja systemu kształcenia do warunków stanu wojennego, obejmująca zapewnienie bezpieczeństwa procesu edukacyjnego, wsparcie psychologiczne nauczycieli i uczniów oraz organizację nauki w sytuacji stałego ryzyka.

Intensywnie rozwija się także system wsparcia psychologicznego nauczycieli, w tym metody odbudowy zdrowia psychicznego i profilaktyki wypalenia zawodowego.

- Partnerski i praktyczny model edukacji. W Ukrainie dynamicznie rozwija się współpraca między uniwersytetami, szkołami oraz centrami doskonalenia zawodowego. Takie podejście umożliwia angażowanie studentów w realną praktykę pedagogiczną, dostosowywanie programów do warunków wojny oraz wykorzystywanie interaktywnych i cyfrowych form nauczania.
- Elastyczność i adaptacyjność jako kluczowy efekt. Najważniejszym osiągnięciem doświadczenia ukraińskiego nie są pojedyncze metody, lecz zdolność systemu do szybkiej adaptacji. Współczesne przygotowanie nauczyciela obejmuje: pracę w warunkach niepewności; łączenie funkcji dydaktycznych i wsparcia psychologicznego; gotowość do ciągłych zmian.

Zatem doświadczenie Ukrainy w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli można określić jako adaptacyjno-innowacyjne. Jego kluczowymi cechami są połączenie solidnej teorii z praktyką, orientacja na inkluzję i indywidualne potrzeby ucznia, szybka cyfryzacja, unikalne doświadczenie pracy w warunkach wojny, rozwój odporności psychicznej nauczycieli. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne w warunkach transformacji edukacji i zagrożeń wojennych charakteryzuje się wysoką elastycznością, bogatym doświadczeniem kryzysowym oraz ograniczonymi zasobami. Czynniki te przyczyniły się do szybkiej adaptacji systemu edukacji, rozwoju kształcenia online oraz wdrażania wsparcia psychologicznego w warunkach wojennych.

Doświadczenie Polski w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli jest interesujące, ponieważ łączy wyraźne regulacje państwowe, silne zaplecze uniwersyteckie oraz stopniowe przejście do modelu zorientowanego na praktykę i kompetencje. Nie jest to system idealny – bywa krytykowany za nadmierną teoretyczność – jednak ukazuje istotne tendencje, które są cenne w analizach porównawczych.

1. Standaryzowany model państwowy przygotowania. W Polsce kształcenie nauczycieli jest ściśle regulowane na poziomie państwowym. Istnieją krajowe standardy określające strukturę programów kształcenia, obowiązkowe komponenty nauczania, efekty uczenia się (kompetencje), wymagania dotyczące praktyk oraz organizacji studiów, a także jednolite kryteria kwalifikacyjne (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2019). Obowiązkowym elementem jest integracja przygotowania kierunkowego z przygotowaniem z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).
2. Silna baza uniwersytecka połączona z praktyką. Kształcenie nauczycieli odbywa się wyłącznie w szkołach wyższych i łączy kursy teoretyczne

(psychologia rozwoju, dydaktyka, psychologia kliniczna itp.) z przygotowaniem praktycznym (praktyki zawodowe w szkołach). Zgodnie ze standardami obejmuje ono pięcioletni cykl kształcenia realizowany jako jednolite studia magisterskie lub studia pierwszego i drugiego stopnia. Programy zawierają znaczący komponent praktyczny, co umożliwia studentom: stosowanie wiedzy psychologicznej; pracę z rzeczywistymi uczniami; rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i diagnostycznych.

3. Połączenie podejścia kompetencyjnego i refleksyjnego. Pierwsze z nich zakłada ukierunkowanie procesu kształcenia na rozwój zintegrowanych kompetencji zawodowych niezbędnych do efektywnego wykonywania zawodu nauczyciela. Realizowane jest poprzez jasno określone efekty uczenia się obejmujące kompetencje specjalistyczne, przedmiotowe, dydaktyczne, komunikacyjne oraz psychologiczne (np. zdolność motywowania uczniów, pracy zespołowej) (Domagalska, 2024). Drugie podejście koncentruje się na rozwijaniu zdolności nauczyciela do analizy własnej praktyki, oceny jej skuteczności, reinterpretacji przyjętych schematów, podejmowania samodzielnych decyzji zawodowych oraz krytycznego badania rzeczywistości (Koperna, 2023).
4. Rozwinięty system kształcenia ustawicznego. W Polsce dużą rolę odgrywa edukacja ustawiczna nauczycieli. Mają oni możliwość uczestnictwa w licznych studiach podyplomowych, kursach doskonalących oraz specjalizacjach (np. pedagogika specjalna, logopedia, zarządzanie edukacją). Umożliwia to dostosowanie kompetencji do zróżnicowanych wymagań, w tym pracy w środowisku inkluzyjnym oraz wieloprzedmiotowym.
5. Ukierunkowanie na inkluzję i wsparcie psychologiczno-pedagogiczne. W przygotowaniu nauczycieli istotne miejsce zajmuje pedagogika specjalna oraz praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Równolegle kształci się specjalistów (np. doradców szkolnych), którzy zajmują się diagnozowaniem trudności rozwojowych, pracą z kryzysami, stresem i problemami behawioralnymi, a także wspieraniem nauczycieli i rodziców.
6. Reakcja na współczesne wyzwania (migracja, kryzysy). W ostatnich latach Polska dostosowuje system przygotowania nauczycieli do nowych wyzwań, zwłaszcza związanych z edukacją dzieci migrantów (w tym ukraińskich). Pojawili się asystenci międzykulturowi oraz pracownicy wspomagający proces adaptacji uczniów do systemu edukacji. Pomagają oni w przezwyciężaniu barier językowych, adaptacji do nowego środowiska szkolnego, pełnią rolę mediatorów między szkołą a rodziną oraz wspierają integrację uczniów w społeczności szkolnej.

Zatem doświadczenie Polski można określić jako strukturalno-kompetencyjne, z widoczną tendencją do zwiększania znaczenia praktyki. Jego kluczowe cechy to: jasno określone standardy państwowe, obowiązkowy komponent

psychologiczno-pedagogiczny, integracja teorii i praktyki, rozwój edukacji inkluzyjnej, system ciągłego doskonalenia zawodowego oraz adaptacja do współczesnych wyzwań społecznych.

Analiza porównawcza doświadczeń Ukrainy i Polski wskazuje na konieczność doskonalenia przygotowania psychologiczno-pedagogicznego w warunkach transformacji edukacji i zagrożeń wojennych. W szczególności przygotowanie nauczycieli powinno odpowiadać współczesnym wyzwaniom oraz obejmować rozwój odporności psychicznej, zdolności adaptacyjnych i elastyczności zawodowej. Doświadczenie polsko-ukraińskie ukazuje efektywność integracji praktyk międzynarodowych oraz znaczenie podejścia systemowego.

Wnioski

Edukacja w czasie wojny wymaga koordynacji i współpracy między organami państwowymi, społecznościami międzynarodowymi, organizacjami lokalnymi, pracownikami socjalnymi oraz niezależnymi ekspertami w celu zapewnienia maksymalnych możliwości edukacyjnych oraz ochrony uczestników procesu edukacyjnego.

Główne strategie pedagogiczne realizowane w Ukrainie w warunkach wojny to: organizacyjne (elastyczne formy kształcenia – online i hybrydowe oraz zapewnienie ciągłości edukacji); bezpieczeństwa (dostosowanie procesu edukacyjnego do ryzyka, tworzenie bezpiecznego środowiska edukacyjnego); cyfrowe (wykorzystanie platform online, rozwój kompetencji cyfrowych); psychologiczno-pedagogiczne (wsparcie zdrowia psychicznego, rozwój odporności na stres); społeczno-aksjologiczne (wychowanie patriotyczne, kształtowanie tożsamości); innowacyjne (nowe metody nauczania, adaptacyjne modele edukacyjne).

Dla zapewnienia dostępności edukacji konieczne jest wspieranie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nie tylko materiałami metodycznymi, lecz także wsparciem społecznym i emocjonalnym oraz dostępem do nowoczesnych technologii. Należy również wdrażać i przestrzegać działań gwarantujących bezpieczeństwo wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego.

Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczycieli wymaga dalszego doskonalenia, w szczególności w zakresie tworzenia cyfrowego zaplecza dydaktyczno-metodycznego; zapewnienia spójności teorii i praktyki; aktualizacji treści przedmiotów pedagogicznych i psychologicznych na zasadach integracji międzyprzedmiotowej, z uwzględnieniem problematyki personologii edukacji, kompensowania strat edukacyjnych, wprowadzania modułów tematycznych dotyczących traumy psychicznej wynikającej z działań wojennych oraz zagadnień zdrowia psychicznego.

Bibliografia

Астахова К., Михайльова К., Зверко Т. (2023). Освіта в умовах війни: макро- та мікроконтексти аналізу. *Вища освіта України, 2,* 18–24. DOI 10.32782/UDU-VOU.2023.2(89).02

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. *Revista Brasileira De Educacao Do Campo, 8*, e17332. URL http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e17332ABNT

Domagalska, S. (2024). Kompetencje nauczycielskie–różne koncepcje w świetle literatury. *Prace naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu*, *54*(1), 27–39. https://pracenaukowe.wwszip.pl/prace/PN_54.pdf#page=29

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Teacher education for inclusive education: Poland*. https://www.european-agency.org/country-information/poland/teacher-education-for-inclusive-education

Koperna, P. (2023). Studia pedagogiczne a przygotowanie do zawodu nauczyciela, pedagoga. Raport z badań jakościowych. Perspektywa mężczyzn nauczycieli edukacji przedszkolnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia--Psychologia, 36*(4), 37–75. DOI: 10.17951/j.2023.36.4.37-75.

Kovalenko, O. (2024). Przygotowanie psychologiczne pracowników socjalnych do pracy z seniorami: kształcenie przez całe życie. *Edukacja ustawiczna dorosłych, 4*, 127-136. DOI: 10.34866/nxrm-yv35

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2019). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450). https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/standard-ksztalcenia-przygotowujacego-do-wykonywania-zawodu-18880113

Вовк, М., і Грищенко, Ю. (2025). Рекомендації з удосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів в Україні. *Професійна педагогіка*, *1*(30), 231–245. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746221/1/%D0%9C%D0%B8%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B0%2B%D0%92%D0%BE%D0%B2%D0%BA%2B1%2C%2B%D0%AE%D0 %BB%D1%96%D1%8F%2B%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%89%D0%B5%D0%B D%D0%BA%D0%BE%2B%2B--UA%E2%80%93.pdf.

Войтович А. (2024). Освіта в Україні в умовах війни: виклики та реалії підготовки вчителів. *Науково-педагогічний журнал «Освітні обрії», 2*(59), 72–78.

Грубі Т., Мірошніченко В. (2023). Розвиток вищої освіти в умовах війни: виклики сьогодення. *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць / [редкол.: С. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.], 1*(143), 231-242. https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/3799/1/1.6.%20%281%29.pdf.

Гурковський, В., Семененко, Л., Вербовенко, О., Ованесян , Р., Козлов, В., & Тристан, А. (2025). Трансформація системи освіти в умовах війни: виклики, адаптаційні стратегії й перспективи розвитку цивільної та військової освіти в Україні (2022–2025 рр.). *Міжнародний науковий журнал «Military Science»*, *3*(1), 329-352. https://doi.org/10.62524/msj.2025.3.1.14.

Дудник, Н. (2022). Шляхи формування національної ідентичності майбутніх педагогів в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, (2(8), 91–98. https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(8).2022.268059

Ігнатович О., Радзімовська О., Татаурова-Осика Г. (2022). Психологічна готовність педагогічних працівників НУШ до професійної діяльності в умовах воєнного стану. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», 5*, 126–136. 74-Article Text-225-1-10-20230113.pdf.

Кириченко А. В. (2020). Феноменологія категорії “психологічна готовність особистості до діяльності” у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету оборони України: зб. наук. пр. Київ: НУОУ, 1*(54), 114–121. file:///C:/Users/Sv/Downloads/199349-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82% 20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-445213-1-10-20200325%20(2).pdf.

Кремень, В. Г., Биков, В. Ю., Ляшенко, О. І., Литвинова, С. Г., Луговий, В. І., Мальований, Ю. І., … Топузов, О. М. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи», 18-19 листопада 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *4*(2), 1–49. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223.

Чикалова, М. ., & Юхно, Н. (2023). Особливості освітнього процесу в умовах повномасштабних бойових дій. *Український педагогічний журнал*, (3), 13–22. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-13-22.

Iryna REHEILO
ORCID: 0000-0003-0512-2456

Ruslana LUTSYK-ANDRUSHKO
ORCID: 0009-0006-0431-1561

SUPERVISION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL RESILIENCE AMONG PSYCHOLOGISTS WORKING WITH MILITARY PERSONNEL

NADZÓR JAKO CZYNNIK WPŁYWAJĄCY NA ROZWÓJ ODPORNOŚCI ZAWODOWEJ PSYCHOLOGÓW PRACUJĄCYCH Z PERSONELEM WOJSKOWYM

Abstract: The relevance of this study stems from the growing need for psychological support for military personnel, veterans and individuals with traumatic experiences in the context of full-scale war, which is accompanied by a significant increase in the professional workload on mental health specialists and highlights the issue of maintaining their professional resilience. The aim of this article is to provide a theoretical justification for supervision as a factor in the development of professional resilience among psychologists working with military personnel.

The study employed methods of analysing and synthesising academic literature and regulatory documents, a comparative analysis of international and Ukrainian practices in the organisation of supervision, methods of systematising, synthesising and interpreting the results of contemporary academic research, as well as a predictive approach.

Current approaches to understanding professional resilience among psychologists in the context of working with military trauma have been analysed. The emotional, cognitive, ethical and interpersonal components of professional resilience have been identified. The interconnection between prolonged exposure to traumatic situations and the emergence of professional risks, in particular secondary traumatic stress, burnout syndrome, professional exhaustion, moral stress and moral trauma, was substantiated. Based on an analysis of international approaches, the potential of supervision as a mechanism for professional support, the development of

professional reflection, the prevention of professional exhaustion, the maintenance of professional boundaries and the assurance of the quality of psychological assistance has been investigated.

It has been established that supervision is a key factor in the development of professional resilience among psychologists, as it helps to maintain professional functioning under conditions of prolonged psychological and emotional stress. Current trends in the development of supervisory practice have been identified, relating to the spread of trauma-informed models of supervision, digital formats for professional support, interdisciplinary collaboration, and the institutionalisation of supervisory support in the field of mental health.

Keywords: supervision, professional resilience, psychologists, military personnel, military trauma, secondary traumatic stress, professional burnout.

Streszczenie: Aktualność badania wynika z rosnącego zapotrzebowania na pomoc psychologiczną dla żołnierzy, weteranów oraz osób z traumatycznymi doświadczeniami w warunkach wojny na pełną skalę, co wiąże się ze znacznym wzrostem obciążenia zawodowego specjalistów zajmujących się zdrowiem psychicznym i uwidacznia problem zachowania ich odporności zawodowej. Celem artykułu jest teoretyczne uzasadnienie superwizji jako czynnika rozwoju odporności zawodowej psychologów pracujących z wojskowymi.

W badaniu wykorzystano metody analizy i syntezy źródeł naukowych oraz dokumentów normatywno-prawnych, analizę porównawczą międzynarodowych i ukraińskich doświadczeń w zakresie organizacji superwizji, metody systematyzacji, uogólnienia i interpretacji wyników współczesnych badań naukowych, a także metodę prognostyczną.

Przeanalizowano współczesne podejścia do rozumienia odporności zawodowej psychologów w kontekście pracy z traumą wojskową. Określono emocjonalne, poznawcze, etyczne i interpersonalne komponenty odporności zawodowej. Uzasadniono związek między długotrwałym kontaktem z traumatycznymi doświadczeniami a pojawieniem się ryzyka zawodowego, w tym wtórnego stresu pourazowego, zmęczenia empatią, wypalenia zawodowego, stresu moralnego i traumy moralnej. Na podstawie analizy międzynarodowych podejść ujawniono potencjał superwizji jako mechanizmu wsparcia zawodowego, rozwoju refleksji zawodowej, profilaktyki wypalenia zawodowego, zapewnienia granic zawodowych oraz jakości pomocy psychologicznej.

Ustalono, że superwizja jest ważnym czynnikiem rozwoju odporności zawodowej psychologów, ponieważ sprzyja utrzymaniu sprawności zawodowej w warunkach długotrwałego obciążenia psychoemocjonalnego. Określono współczesne trendy w rozwoju praktyki superwizyjnej, związane z upowszechnianiem się modeli superwizji zorientowanych na traumę, cyfrowych formatów wsparcia zawodowego, współpracy międzydyscyplinarnej oraz instytucjonalizacji wsparcia superwizyjnego w dziedzinie zdrowia psychicznego.

Słowa kluczowe: superwizja, odporność zawodowa, psychologowie, żołnierze, trauma wojenna, wtórny stres pourazowy, wypalenie zawodowe.

Introduction

The current military context in Ukraine has significantly altered the scale and nature of the demand for psychological support, particularly among service personnel, veterans and those affected by the conflict. The prolonged impact of combat stress, loss, injury, forced displacement and uncertainty increases the risk of developing post-traumatic stress disorder (PTSD), complex PTSD, depressive and anxiety disorders, as well as adjustment disorders (World Health Organization, 2022). According to the International Classification of Diseases, 11th Revision (ICD-11), PTSD and complex PTSD are classified as disorders directly linked to the experience of extremely threatening or catastrophic events, which determines their clinical relevance in the context of armed conflict (World Health Organization, 2022).

According to the Cabinet of Ministers of Ukraine, the system of psychological support for war veterans and their families is being expanded, and the number of requests for psychological support and psychosocial services continues to rise, placing an additional strain on mental health professionals (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2022).

According to estimates by the World Health Organization, as a result of the full-scale war, around 9.6 million people in Ukraine are in need of psychological or psychiatric support. At the same time, the results of an assessment of the Ukrainian population's healthcare needs indicate that 68% of the population report a deterioration in their health compared to the pre-war period, with mental health disorders and chronic stress being the most prevalent issues (World Health Organization, 2024; World Health Organization, 2025). Under these conditions, the professional workload on mental health specialists is increasing significantly, particularly for psychologists working with military personnel, veterans and those with traumatic experiences, highlighting the need to develop systems of professional support and supervisory guidance.

The practical work of psychologists in wartime is often characterised by a high volume of clinical cases and prolonged exposure to experiences of loss, violence, combat and crisis situations, which creates risks of professional burnout, emotional overload and a decline in the professional resilience of these specialists. The development of professional support systems for specialists becomes crucial, as these systems must ensure not only the quality of psychological care but also the professional functioning of the psychologists themselves in situations of prolonged stress.

A mandatory component of professional training for psychologists, in accordance with EuroPsy standards, is practical training under the guidance of a qualified supervisor (EFPA, 2023). The issue of supervision is particularly relevant in the context of preventing professional burnout, secondary traumatic

stress, and supporting professional reflection among specialists working with trauma (Bradley & Becker, 2021; Schreyer et al., 2025).

In accordance with EuroPsy standards, practice under the guidance of a qualified supervisor is a mandatory component of professional training for psychologists (EFPA, 2023), which underscores the importance of supervision in ensuring professional competence and the quality of psychological support.

Unlike international practice, supervision in Ukraine still lacks a unified national standard. Although the Concept for the Development of Mental Health Care until 2030 provides for improving the quality of services and developing human resources, the mechanisms for organising supervision remain insufficiently defined (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2017). In wartime conditions, this exacerbates the gap between the professional workload of psychologists and the available institutional forms of support. Furthermore, the issue of the role of supervision in fostering professional resilience among psychologists working with military personnel remains under-explored in Ukrainian academic discourse, despite a significant body of research on professional burnout and secondary traumatic stress.

The aim of this study is to provide a theoretical justification for supervision as a factor in the development of professional resilience among psychologists working with military personnel.

To achieve this aim, the following objectives have been identified:

- to analyse contemporary academic approaches to understanding professional resilience among psychologists and to elucidate its nature and components in the context of working with military personnel;
- to characterise the professional risks associated with prolonged exposure to military trauma and their impact on the professional functioning of specialists;
- to substantiate the theoretical foundations and elucidate the role of supervision through an analysis of competence-based, reflective and trauma-informed approaches in supporting professional resilience, preventing professional burnout and ensuring the quality of psychological support;
- to identify current trends in the development of supervisory practice in the field of mental health in the context of war and post-war recovery.

Research methods. The study employed methods of analysis and synthesis to reveal the essence of professional resilience among psychologists, identify its structural components and professional risks when working with military personnel and individuals with traumatic experiences. An analysis of regulatory and legal documents was used to examine the current state of regulatory support for supervisory activities and the development of the mental health system in Ukraine. A comparative analysis enabled a comparison of international and Ukrainian approaches to the organisation of supervision, its functions, principles

and professional purpose. Statistical analysis was used to summarise data from international and national reports on the prevalence of mental disorders, the population's need for psychological support, and the increasing workload on mental health professionals in wartime conditions. The method of systematisation and generalisation was applied to identify the main components of professional resilience, professional risks, principles, and current trends in the development of supervisory practice. Based on a prognostic approach, supervision is justified as a factor in the development of professional resilience among psychologists, and its role in preventing professional burnout and ensuring the quality of psychological support is identified.

Summary of the main content

To gain a comprehensive understanding of the issue of supervision, it is first necessary to analyse the definition of 'professional resilience', which will enable us to identify the relevant legislation and the views of both international and domestic researchers on this issue, and to identify the key approaches and components of professional resilience, as well as the professional risks that should be prevented should they arise as a result of a specialist's prolonged exposure to traumatic experiences.

Over the past few decades, the interpretation of professional resilience in academic discourse has undergone significant transformations. Whereas it was previously viewed primarily as an individual personality trait that enables one to cope with professional difficulties and stressful influences, contemporary approaches emphasise the multidimensional nature of this phenomenon. Professional resilience is now interpreted as a dynamic process of adaptation, encompassing personal resources, professional competencies, social support and organisational conditions of work.

In particular, in the 1990s, within the field of psychological support, professional resilience was associated with maintaining the quality of clinical decisions, upholding professional boundaries, and ensuring the stability of the therapeutic relationship in the context of prolonged exposure to traumatic experiences (Cook et al., 2023; Figley, 1995). In contrast, contemporary research views professional resilience as a practitioner's ability to maintain professional effectiveness, emotional stability and an appropriate level of professional functioning under conditions of prolonged stress and high emotional strain (Skovholt & Trotter-Mathison, 2014). In the field of psychological support, this concept is also associated with effective adaptation to challenging professional conditions, the restoration of one's own resources following exposure to stressors,

and the maintenance of ethical standards and professional responsibility in interactions with clients (Connor & Davidson, 2003).

Particular attention is paid to working with service personnel, veterans and individuals with post-traumatic disorders, and the need for specialised training of professionals and supervisory support for clinical practice is emphasised (American Psychological Association, 2021; Department of Veterans Affairs & Department of Defense, 2017, 2023). This is because a link has been observed between professional burnout, secondary traumatic stress (STS) and emotional exhaustion among psychologists, psychotherapists and social workers who work with traumatised clients (Bride, 2007; Cieślak et al., 2014). A meta-analysis of 41 studies confirmed their high correlation (Cieślak et al., 2014), whilst longitudinal data suggest that exhaustion may also predict an increase in secondary traumatic stress (Shoji et al., 2015). In this regard, contemporary research is increasingly focusing on factors of professional resilience and support mechanisms for professionals working with trauma.

In the Ukrainian context, the issue of professional resilience—and, in particular, supervisory support for mental health professionals—is becoming particularly relevant in light of the reform of the mental health care system and the growing need for high-quality psychological support in the context of the war. Indeed, the Concept for the Development of Mental Health Care in Ukraine until 2030 highlights the inadequacy of regulation in this sector, the insufficiency of the system for developing and maintaining the professional competencies of specialists, and the lack of systematic implementation of standards and quality control for care (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2017). At the same time, the Law of Ukraine 'On the Mental Health Care System in Ukraine' has already established the legal and organisational foundations for ensuring the accessibility and quality of mental health services, and provides for regulatory changes regarding the certification of specialists, taking into account the importance of clinical practice for supervision (Law of Ukraine 2025; Cabinet of Ministers of Ukraine, 2026). Thus, despite the gradual legislative standardisation of the mental health system, supervision as a systemic factor in supporting the professional resilience of psychologists working with military personnel and traumatic experiences requires further theoretical reflection, standardisation and institutional implementation.

Within the domestic academic community, the exploration of professional resilience in the context of martial law and post-war recovery is of paramount importance, given that a professional's resilience determines their ability to maintain the quality of care under conditions of heightened psychological and emotional stress (Kokun et al., 2024). Professional resilience is viewed as professional resilience, defined as a specialist's ability to maintain the

effectiveness of their professional functioning, adapt to challenging working conditions, and sustain internal resources in situations of prolonged stress (Kokun, 2020, 2021).

Psychophysiological resources, professional self-regulation and professional recovery play a significant role as key conditions for maintaining a professional's resilience in situations of prolonged stress and emotionally demanding professional activity (Kokun, 2024; Kokun, 2025). Thus, Ukrainian research on professional resilience provides an important theoretical foundation for considering supervision as one of the mechanisms for supporting the professional resilience of psychologists working with military personnel and traumatic experiences.

Psychologists prolonged contact with service personnel, veterans and those with combat experience, as well as with issues such as loss, violence, life-threatening situations, injuries and the consequences of combat stress places a significant emotional and cognitive burden on professionals, which may affect professional reflection, therapeutic rapport and the ability to make sound clinical decisions. This is why, in our view, professional resilience should be regarded as a multidimensional construct comprising emotional, cognitive, ethical and interpersonal components.

The emotional component relates to the psychologist's ability to maintain emotional balance, regulate their own reactions and withstand high levels of professional distress. Working with traumatic experiences involves constant exposure to clients' intense emotions, which increases the risk of emotional exhaustion and secondary traumatic stress (Cook et al., 2023; Ulaş & Seçer, 2025). Emotional resilience enables one to maintain an empathetic presence without compromising professional boundaries.

The cognitive component reflects the specialist's ability to maintain professional clarity, analytical thinking and the quality of clinical decisions in situations of uncertainty and high responsibility. Therefore, cognitive resilience involves the ability to reflectively analyse clinical practice and critically evaluate professional decisions. (Falender & Shafranske, 2021; Bradley & Becker, 2021).

The ethical component of professional resilience manifests itself in the psychologist's ability to adhere to professional standards, boundaries of competence and ethical consistency in complex clinical situations. Working with military personnel may involve moral dilemmas and clients experiencing crises, which requires maintaining professional responsibility and ethical sensitivity (European Federation of Psychologists' Associations, 2023).

The interpersonal component relates to the ability to maintain therapeutic rapport, professional boundaries and effective communication with clients who

may be experiencing severe distress, mistrust or emotional detachment (Bradley & Becker, 2021; Shatto et al., 2023).

Therefore, a psychologist's professional resilience when working with military personnel is a key factor in maintaining emotional stability, professional reflection and the quality of psychological support in situations involving prolonged exposure to traumatic experiences.

The basic components outlined above provide grounds for identifying professional risks within professional resilience, including: secondary traumatic stress, compassion fatigue, professional burnout, moral stress and moral trauma.

Secondary traumatic stress (STS) is regarded as a set of psychological reactions arising in a professional as a result of prolonged exposure to the traumatic experiences of others (Bride, 2007). Manifestations of STS may include emotional exhaustion, increased anxiety, intrusive thoughts, sleep disturbances, and avoidance of professionally significant situations. Research indicates that psychologists and other professionals in the helping professions who work with traumatised clients are at increased risk of developing secondary traumatisation (Cieślak et al., 2014).

The concept of compassion fatigue is used to describe a state of emotional exhaustion resulting from prolonged empathy towards people in a state of severe distress or suffering (Cook et al., 2023; Shatto et al., 2023). Under conditions of prolonged professional stress, compassion fatigue can lead to a reduction in empathic sensitivity, a loss of professional motivation, and inner exhaustion.

One of the most common occupational risks is professional burnout, characterised by emotional exhaustion, detachment from professional activities, and a reduced sense of professional efficacy (Maslach & Leiter, 2016). When working with military personnel, burnout can be exacerbated by high levels of responsibility, the intensity of clinical cases, and prolonged exposure to a crisis context. Research also demonstrates a link between professional burnout and secondary traumatic stress, where chronic exhaustion increases the risk of secondary traumatisation (Shoji et al., 2015).

Moral stress and moral trauma constitute a distinct category of occupational risks. Moral stress arises in situations involving ethical conflicts, resource constraints, or the need to make complex clinical decisions under conditions of high responsibility. Moral trauma is associated with experiencing an internal conflict arising from exposure to events or decisions that contradict a person's fundamental moral convictions (Litz et al., 2009). In this context, these phenomena may be exacerbated by constant exposure to themes of loss, violence, guilt and the severe consequences of combat experience.

Consequently, a psychologist's prolonged work with traumatic experiences leads to associated risks (secondary traumatic stress, professional burnout,

moral stress and moral trauma), which can negatively affect emotional stability, professional effectiveness and the quality of psychological support, necessitating the development of professional support mechanisms aimed at maintaining the professional functioning of the specialist when working with military trauma.

Given the interrelationship between the components of professional resilience and occupational risks, it is advisable to examine them in a holistic and systematic manner within the context of supervisory support. This makes it possible to investigate the specific ways in which these factors influence individual aspects of a psychologist's professional practice and to define the role of supervision as a mechanism for supporting and optimising it. A summary of these interrelationships is presented in Table 1.

Table 1 systematises the interrelationship between the components of a psychologist's professional resilience, the occupational risks of working with military trauma, and the main areas of supervisory support. These interrelationships form the basis for examining the theoretical foundations of supervision as a factor supporting a psychologist's professional functioning.

In contemporary international academic discourse, supervision is regarded as a key component in ensuring the quality of psychological care and professional support for specialists working with traumatic experiences. In accordance with international professional standards, supervision is defined as a structured process of professional guidance and an integral component of psychologists' training, aimed at maintaining professional competence and the quality of practical work (American Psychological Association, 2015; British Psychological Society, 2024; European Federation of Psychologists' Associations, 2023). Given the multifunctional nature of supervision, its theoretical justification should be approached through competence-based, reflective and trauma-informed approaches.

With this in mind, the theoretical justification of supervision as a factor in the development of psychologists' professional resilience is best carried out through a combination of competence-based, reflective and trauma-informed approaches.

Within the competency-based approach, supervision aims to develop psychologists' clinical skills, ethical responsibility, professional autonomy and the quality of psychological practice (American Psychological Association, 2015), whilst also supporting professional reflection and the effectiveness of professional decisions. During the supervisory interaction, the psychologist is given the opportunity to analyse their own professional reactions, complex clinical cases and the limits of professional competence, which helps to maintain a reflective professional stance (Bradley & Becker, 2021; Schreyer et al., 2025).

Table 1. Interrelationship between the components of professional resilience, professional risks and the functions of supervision in the work of psychologists with military personnel

Components of professional resilience	Occupational risks	Negative impact on professional functioning	Functions of supervision	Expected outcomes
Emotional	– Secondary traumatic stress, – compassion fatigue, – occupational burnout.	– Emotional exhaustion, – increased anxiety, – reduced emotional resilience.	– Emotional support, – prevention of professional burnout, – professional recovery.	– Maintaining emotional stability and professional competence.
Cognitive	– Chronic psychological and emotional strain, – high intensity of clinical cases.	– Cognitive overload, – reduced professional reflection, – difficulties in clinical decision-making.	– Analysis of clinical cases, – development of reflective practice, – support for professional thinking.	– Ensuring professional clarity and sound clinical decision-making.
Ethical	– Moral stress, – moral trauma, – complex clinical and moral dilemmas.	– Ethical uncertainty, – doubts regarding professional decisions, – risk of breaching professional standards.	– Support for ethical reflection, – analysis of complex professional situations, – professional guidance	– Maintaining professional responsibility and ethical consistency.
Interpersonal	– Prolonged exposure to clients' traumatic experiences, – excessive emotional involvement.	– Breaching professional boundaries, – difficulties in therapeutic interaction, – professional isolation.	– Support for professional boundaries, – development of communication skills, – reduction of professional isolation.	– Maintaining effective therapeutic interaction and professional boundaries.

Source: Original work by R. Yu. Lutsk-Andrushko, based on an analysis of the scientific works of Figley (1995), Connor and Davidson (2003), Bride (2007), Litz et al. (2009), Cieślak et al. (2014), Shoji et al. (2015), Falender and Shafranske (2021), Bradley and Becker (2021), European Federation of Psychologists' Associations (2023), Cook et al. (2023), Kokun (2020, 2021, 2024, 2025).

The reflective approach emphasises the practitioner's ability to reflect on their own professional responses, analyse complex clinical situations, maintain the boundaries of their competence, and preserve critical professional thinking. (Falender & Shafranske, 2021; Bradley & Becker, 2021).

The trauma-informed approach involves organising the supervision process with a focus on psychological safety, trust, collaboration, supporting self-regulation, and preventing re-traumatisation (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014).

Integrating these approaches will enable supervision to be viewed not merely as a form of professional control, but as a systematic means of supporting professional resilience, reflexivity and the quality of psychological support when working with military trauma.

An important aspect of supervisory support is the prevention of professional burnout. Regular supervision creates conditions for the professional processing of complex traumatic material, reducing emotional overload and enabling the timely identification of signs of secondary traumatic stress and compassion fatigue (Cieślak et al., 2014; Skovholt & Trotter-Mathison, 2014).

Supervision also helps to maintain cognitive clarity and the soundness of clinical decisions. Structured analysis of clinical cases helps to reduce cognitive overload, maintain professional analytical skills, and prevent impulsive or ineffective clinical interventions.

Particular importance is attached to upholding and maintaining the psychologist's professional boundaries. Working with severe traumatic experiences can lead to excessive emotional involvement or a loss of professional distance. The supervision process enables the analysis of the characteristics of the therapeutic interaction, the psychologist's professional stance, and potential professional risks.

In working with military trauma, the effectiveness of supervision is determined not only by its formal presence, but above all by the substance of its professional content. In the context of constant exposure to traumatic stories, experiences of loss, violence, moral conflicts and the consequences of combat operations, the psychologist requires professional oversight and a safe space to reflect on their own professional reactions, emotional burden and complex clinical decisions. The successful implementation of these tasks requires adherence to the fundamental principles of supervision, which include the principles of psychological safety, ethical sensitivity, reflexivity, professional support and systematicity.

One of the basic principles of supervision is the principle of psychological safety, which creates conditions for open professional discussion of difficulties without fear of judgement, professional devaluation or formal evaluation (Falender

& Shafranske, 2021; Shatto et al., 2023). Equally important is the principle of ethical sensitivity, as working with military personnel and traumatic experiences is often accompanied by a high level of professional responsibility, ethical dilemmas and the risk of breaching professional boundaries (American Psychological Association, 2015; European Federation of Psychologists' Associations, 2023). The principle of reflexivity enables not only the analysis of a clinical case but also an awareness of one's own professional stance, modes of response, level of emotional involvement, and the influence of professional experience on clinical decision-making (Falender & Shafranske, 2021; Bradley & Becker, 2021).

The principle of professional support takes on particular significance in the work with military trauma; it involves creating conditions to reduce the psychologist's professional isolation, stabilise their emotional state, and maintain their ability to remain professionally effective under conditions of prolonged psychological and emotional strain (Cook et al., 2023; Shatto et al., 2023). In this context, supervision fulfils not only an analytical but also a supportive function, contributing to professional recovery and the prevention of chronic professional burnout. The principle of systematicity is also important, as it determines the regular, structured and integrated nature of supervisory support as a component of a psychologist's professional functioning (American Psychological Association, 2015; European Federation of Psychologists' Associations, 2023). It is precisely the combination of psychological safety, ethical sensitivity, reflexivity and systematicity that creates the conditions under which supervision becomes not a formal procedure, but a real mechanism for supporting the professional resilience of psychologists working with military personnel and traumatic experiences.

An analysis of the regulatory framework governing supervisory practice, academic research and international professional standards has made it possible to identify current trends in the development of supervision within the mental health sector, including (American Psychological Association, 2015; European Federation of Psychologists' Associations, 2023; Kohrt et al., 2025; World Health Organization, 2025):

- strengthening the role of trauma-informed supervision;
- institutionalisation of supervisory support;
- the spread of interdisciplinary and digital formats of professional support;
- the development of a culture of supervision in the mental health sector;
- the reorientation of supervision towards ensuring professional resilience and the sustainability of the mental health system as a whole.

The growing importance of trauma-informed supervision stems from the fact that, in both international and Ukrainian practice, trauma-informed supervision models are becoming increasingly significant; within these models, supervision

is viewed not merely as a form of professional oversight or training, but as a safe professional space for processing complex clinical experiences, preventing professional burnout and supporting the psychologist's professional functioning.

Institutionalisation of supervisory support. The need for the systematic implementation of supervision in the field of mental health stems from the increasing workload on specialists and the necessity of ensuring their professional support. The effectiveness of psychological support depends to a large extent on the psychologist's ability to maintain professional resilience, reflectiveness and emotional balance whilst working with traumatic experiences over the long term. In this regard, supervision is increasingly viewed not merely as a separate professional practice, but as a vital component of the mental health system, aimed at maintaining the quality of psychological support, the professional well-being of specialists, and the stability of their professional functioning.

The proliferation of interdisciplinary and digital formats of professional support. One of the characteristic trends in the development of supervisory practice is the expansion of professional support formats. Alongside traditional forms of supervision, remote and digital formats are becoming increasingly widespread, providing access to professional support even under conditions of high workload, staff shortages or limited opportunities for face-to-face interaction. At the same time, alongside individual supervision, group and interdisciplinary forms of supervisory work are actively developing, creating conditions for collegial analysis of complex cases, professional exchange of experience, reducing professional isolation and maintaining the professional resilience of specialists.

Against a backdrop of growing demand for mental health services, supervision is becoming increasingly important not only for individual professionals but also for the effective functioning of multidisciplinary teams. Professional burnout, staff shortages, the high intensity of clinical work and prolonged exposure to traumatic experiences affect the quality of interaction between specialists and the consistency of psychological support provision. In such circumstances, supervisory support facilitates the professional exchange of experience, the harmonisation of approaches to working with complex cases, the strengthening of team interaction, and the maintenance of the quality of care for those who have experienced traumatic events.

Fostering a culture of supervision in the field of mental health. Integrating supervision into daily professional practice helps to establish the habit of regular professional reflection, adherence to ethical standards, and timely access to professional support. This approach creates the conditions for preventing professional burnout, maintaining professional competence and developing a responsible attitude towards one's own professional well-being. When working with military personnel, veterans and individuals with traumatic experiences,

a culture of supervision is a key component in maintaining professional resilience and ensuring the quality of psychological support.

Supervision, by serving in the field of mental health to prevent chronic professional burnout, foster teamwork, maintain professional effectiveness and ensure the stability of psychological support in conditions of prolonged societal stress, helps to foster a culture of supervision. This is precisely why the development of a culture of supervision can be seen as one of the ways to strengthen the professional resilience of specialists and support the effectiveness of Ukraine's mental health system during the war and in the post-war recovery period.

Reorienting supervision towards ensuring professional resilience and the stability of the mental health system. In contemporary professional discourse, supervision is increasingly viewed not merely as a form of individual professional support, but as a vital component of the professional environment and institutional culture within the mental health sector. In this context, supervision serves as a mechanism for sustaining professional resilience not only for individual psychologists but also for the professional functioning of the mental health system as a whole.

Thus, supervision acts as a systemic mechanism for supporting the professional resilience of psychologists working with military trauma. Its significance lies in fostering professional reflection, preventing professional burnout, maintaining professional boundaries, and ensuring the quality of psychological support in the context of prolonged exposure to traumatic experiences.

Conclusions

The relevance of this issue stems from the increasing professional workload on mental health professionals in wartime conditions and the need to develop professional support systems. The study provides a theoretical basis for supervision as a factor in the development of professional resilience among psychologists working with military personnel, veterans and individuals with traumatic experiences.

It has been established that professional resilience is a multidimensional dynamic process that ensures the maintenance of professional effectiveness, emotional stability, reflexivity and ethical consistency in conditions of prolonged stress. Its main components have been identified: emotional, cognitive, ethical and interpersonal, the interaction of which ensures the quality of the psychologist's professional functioning.

It has been established that prolonged exposure to military trauma increases the risk of developing secondary traumatic stress, compassion fatigue, professional

burnout, moral stress and moral trauma, which negatively impact professional effectiveness and the quality of psychological support.

The theoretical foundations of supervision have been substantiated through a combination of competence-based, reflective and trauma-informed approaches. It has been demonstrated that supervision fulfils not only an educational or supervisory function, but is a systemic mechanism for supporting professional resilience, promoting the development of professional reflection, preventing professional burnout, maintaining professional boundaries and ensuring the quality of psychological care.

Current trends in the development of supervisory practice have been identified, including the strengthening of the role of trauma-informed supervision, the institutionalisation of supervisory support, the spread of interdisciplinary and digital formats of professional support, and the formation of a supervisory culture in the field of mental health, as well as the reorientation of supervision towards ensuring professional resilience and the sustainability of the mental health system as a whole.

Further research should focus on exploring the possibilities of integrating supervision into the training and professional development of mental health professionals.

References

American Psychological Association (2015). Guidelines for clinical supervision in health service psychology. *American Psychologist,* 70(1), 33–46. https://doi.org/10.1037/a0038112

American Psychological Association. (2021). Guidelines for psychological practice with military service members, veterans, and their families. https://www.apa.org/about/policy/guidelines-military-service-members-veterans-families.pdf (date accessed: 01.05.26).

Bradley, W.J., & Becker, K.D. (2021). Clinical supervision of mental health services: A systematic review of supervision characteristics and practices associated with formative and restorative outcomes. *The Clinical Supervisor*, 40(1), 88–111. https://doi.org/10.1080/07325223.2021.1904312

Bride, B.E. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. *Social Work*, 52(1), 63–70. https://doi.org/10.1093/sw/52.1.63

British Psychological Society (2024). Supervision guidance for psychologists. https://www.bps.org.uk/guideline/supervision-guidance-psychologists (date accessed: 01.05.26).

Cieślak, R., Shoji, K., Douglas, A., Melville, E., Luszczynska, A., & Benight, C.C. (2014). A meta-analysis of the relationship between job burnout and secondary traumatic stress among workers with indirect exposure to trauma. *Psychological Services,* 11(1), 75–86. https://doi.org/10.1037/a0033798

Connor, K.M., & Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Cook, R.M., Fye, H.J., & Wind, S.A. (2023). Trauma-informed supervision and related predictors of burnout and secondary traumatic stress among prelicensed counsellors during the COVID-19

pandemic. International Journal for the Advancement of Counselling, 45, 310–329. https://doi.org/10.1007/s10447-022-09493-x

Department of Veterans Affairs & Department of Defense (2017). VA/DoD clinical practice guideline for the management of posttraumatic stress disorder and acute stress disorder. U.S. Department of Veterans Affairs.

Department of Veterans Affairs & Department of Defense (2023). VA/DoD clinical practice guideline for the management of posttraumatic stress disorder and acute stress disorder. Retrieved June 2, 2026, from https://www.healthquality.va.gov/guidelines/mh/ptsd/ (date accessed: 01.05.26).

European Federation of Psychologists' Associations. (2023). EuroPsy: The European Certificate in Psychology regulations. Brussels: EFPA. Retrieved June 2, 2026, from https://europsy.pl/wp-content/uploads/2024/06/europsy_regulations.pdf (date accessed: 01.05.26).

Falender, C.A., & Shafranske, E.P. (2021). Clinical supervision: A competency-based approach (2nd ed.). American Psychological Association.

Figley, C.R. (Ed.). (1995). Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. Brunner/Mazel.

Cabinet of Ministers of Ukraine (2017). On approval of the Concept for the Development of Mental Health Care in Ukraine until 2030 [Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров›я в Україні на період до 2030 року]: Decree No. 1018-r of December 27, 2017. Retrieved May 1, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/go/1018-2017-%D1%80

Cabinet of Ministers of Ukraine (2022). Certain issues of providing psychological assistance to war veterans, their family members, and certain other categories of persons [Деякі питання надання психологічної допомоги ветеранам війни, членам їхніх сімей та деяким іншим категоріям осіб]: Resolution No. 1338 of November 29, 2022. Retrieved May 1, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/go/1338-2022-%D0%BF

Cabinet of Ministers of Ukraine (2026). Issues of certification and continuing professional development of mental health professionals [Питання сертифікації та безперервного професійного розвитку фахівців у сфері психічного здоров›я]: Resolution No. 288 of March 4, 2026. Retrieved May 1, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/go/288-2026-%D0%BF

Kohrt, B.A., Pedersen, G.A., Schafer, A., Carswell, K., Rupp, F., Jordans, M.J.D., West, E., Akellot, J., Collins, P.Y., Contreras, C., Galea, J.T., Gebrekristos, F., Mathai, M., Metz, K., Morina, N., Mwenge, M.M., Steen, F., Willhoite, A., van Ommeren, M., Underhill, J., & EQUIP Consortium. (2025). Competency-based training and supervision: Development of the WHO–UNICEF Ensuring Quality in Psychosocial and Mental Health Care (EQUIP) initiative. *The Lancet Psychiatry,* 12(1), 67–80. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(24)00183-4

Litz, B.T., Stein, N., Delaney, E., Lebowitz, L., Nash, W. P., Silva, C., & Maguen, S. (2009). Moral injury and moral repair in war veterans: A preliminary model and intervention strategy. *Clinical Psychology Review*, 29(8), 695–706. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.07.003

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry,* 15(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Ministry of Defence of Ukraine. (2025, October 14). MoD establishes a comprehensive system to safeguard the mental health of service members [Комплексна система захисту психічного здоров›я військовослужбовців]. Retrieved June 2, 2026, from https://mod.gov.ua/en/news/mo-d-establishes-a-comprehensive-system-to-safeguard-the-mental-health-of-service-members

Schreyer, B., Lindner, S., Meyer, B., & Moritz, S. (2025). The effects of clinical supervision on supervisees and patients: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 16, Article 1705578. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1705578

Shatto, E.H., Stefurak, J., Rinner, A.E., & Kantra, L.M. (2023). Trauma-informed supervision: The supervisory needs of mental health therapists engaged in trauma-related work. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision,* 17(5), Article 2. Retrieved June 2, 2026, from https://research.library.kutztown.edu/jcps/vol17/iss5/2/ (date accessed: 01.05.26).

Shoji, K., Lesnierowska, M., Smoktunowicz, E., Bock, J., Luszczynska, A., Benight, C.C., & Cieślak, R. (2015). What comes first, job burnout or secondary traumatic stress? Findings from two longitudinal studies from the U.S. and Poland. *PLoS ONE,* 10(8), e0136730. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136730

Skovholt, T.M., & Trotter-Mathison, M. (2014). The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals (3rd ed.). Routledge.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach (HHS Publication No. SMA 14-4884). U.S. Department of Health and Human Services. https://store.samhsa.gov/sites/default/files/sma14-4884.pdf (date accessed: 01.05.2026).

Україна. (2025). Про систему охорони психічного здоров'я в Україні: Закон України № 4223-IX від 15 січня 2025 року. https://zakon.rada.gov.ua/go/4223-20 (date accessed: 01.06.2026).

Ulaş, S., & Seçer, İ. (2025). Secondary traumatic stress and burnout in healthcare professionals: A systematic review and meta-analysis based on correlation coefficient. Scientific Reports, 15, Article 34680. https://doi.org/10.1038/s41598-025-06950-6 (date accessed: 01.05.26).

World Health Organization (2022). World mental health report: Transforming mental health for all. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338 (date accessed: 01.05.26).

World Health Organization (2024, March 12). Reaching patients with severe mental health disorders: WHO hands over 12 vehicles for community health providers in Ukraine. Retrieved June 2, 2026, from https://www.who.int/europe/news/item/12-03-2024-reaching-patients-with-severe-mental-health-disorders--who-hands-over-12-vehicles-for-community-health-providers-in-ukraine (date accessed: 01.05.26).

World Health Organization (2025). *Health needs assessment of the adult population: Survey report October 2024*. World Health Organization Regional Office for Europe. https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-6904-46670-77785

Olena IHNATOWYCZ
ORCID: 0000-0002-0588-0620

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS IN WARTIME: CHALLENGES, RESILIENCE, AND SYSTEMIC SOLUTIONS IN THE UKRAINIAN EDUCATIONAL CONTEXT

WSPARCIE PSYCHOLOGICZNE NAUCZYCIELI W WARUNKACH WOJNY: WYZWANIA, ODPORNOŚĆ ORAZ SYSTEMOWE ROZWIĄZANIA W UKRAIŃSKIM KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM

Abstract: The article addresses the issue of psychological support for teachers in wartime conditions and ongoing social transformations. The relevance of the study is determined by the significant increase in psychological and emotional burden on educators caused by military actions, prolonged stress, uncertainty, the digitalization of education, and European integration processes. Particular importance is attached to preserving teachers' mental health as a prerequisite for the stable functioning of the educational system. The aim of the study is to analyze the key challenges of teachers' professional activity during wartime and to identify effective approaches to psychological support at both individual and systemic levels. The methodological framework includes the analysis of regulatory documents in the field of education, a review of contemporary scientific literature, and the generalization of practical experience. The study identifies major challenges such as professional burnout, secondary traumatization, digital overload, emotional exhaustion, and a lack of psychological resources. The necessity of transforming psychological support into a comprehensive system is substantiated, including the development of institutional mechanisms, the promotion of psychological culture, and the enhancement of teachers' professional competencies. The results emphasize the importance of integrating psychological support into educational policy as a key factor in ensuring teachers' mental well-being and the stability of the educational process in Ukraine.

Keywords: psychological support, teachers, war, resilience, mental health, education, Ukraine

Streszczenie: Artykuł dotyczy problemu wsparcia psychologicznego nauczycieli w warunkach wojny oraz współczesnych przemian społecznych. Aktualność badań wynika ze znaczącego wzrostu obciążenia psychicznego nauczycieli spowodowanego działaniami wojennymi, długotrwałym stresem, niepewnością, cyfryzacją edukacji oraz procesami integracji europejskiej. Szczególnego znaczenia nabiera potrzeba ochrony zdrowia psychicznego nauczycieli jako warunku stabilnego funkcjonowania systemu edukacji. Celem artykułu jest analiza głównych wyzwań pracy nauczycieli w czasie wojny oraz określenie skutecznych strategii wsparcia psychologicznego na poziomie indywidualnym i systemowym. Podstawę metodologiczną stanowi analiza dokumentów normatywnych, przegląd współczesnej literatury naukowej oraz uogólnienie doświadczeń praktycznych. Zidentyfikowano kluczowe wyzwania, takie jak wypalenie zawodowe, wtórna traumatyzacja, przeciążenie cyfrowe, wyczerpanie emocjonalne oraz deficyt zasobów psychologicznych. Uzasadniono konieczność przekształcenia wsparcia psychologicznego w kompleksowy system obejmujący rozwiązania instytucjonalne, rozwój kultury psychologicznej oraz podnoszenie kompetencji zawodowych nauczycieli. Wyniki badań podkreślają znaczenie integracji wsparcia psychologicznego z polityką edukacyjną jako kluczowego czynnika zapewnienia dobrostanu psychicznego nauczycieli oraz stabilności procesu edukacyjnego w Ukrainie.

Słowa kluczowe: wsparcie psychologiczne, nauczyciele, wojna, odporność, zdrowie psychiczne, edukacja, Ukraina.

Introduction

The functioning of the educational system in Ukraine is currently taking place under conditions of profound social, political, and psychological transformations. The full-scale war, ongoing digitalization of education, and processes of European integration have significantly increased the psychological burden on teachers and have transformed the very nature of their professional roles (UNESCO, 2025; World Bank, 2024). In such conditions, teachers are required not only to perform traditional instructional functions but also to act as emotional support providers, mediators of stability, and agents of resilience within the educational environment.

The war has created a context of prolonged uncertainty, chronic stress, and exposure to traumatic events that affect both students and educators. Teachers often work with children who have experienced displacement, loss of family members, destruction of homes, or other forms of war-related trauma. This significantly increases the emotional complexity of pedagogical interaction and requires teachers to develop new competencies related to psychological support and trauma sensitivity. As a result, the professional activity of teachers is becoming increasingly emotionally demanding and psychologically intensive.

These conditions contribute to the intensification of psychological risks associated with the teaching profession, including emotional exhaustion, professional burnout, secondary traumatization, and reduced psychological well-being (Tsybuliak et al., 2023). The phenomenon of secondary traumatization is

particularly relevant in wartime, as teachers are indirectly exposed to the traumatic experiences of their students on a daily basis. In addition, the necessity to rapidly adapt to distance, blended, and crisis-based learning formats further increases cognitive and emotional overload.

The relevance of this study is determined by the growing need to develop effective and sustainable models of psychological support for teachers operating under conditions of war. Contemporary scientific discourse emphasizes the importance of resilience as a dynamic and multidimensional process of adaptation to adverse circumstances (Antonovsky, 1996). Within this framework, resilience is not understood as a fixed personal trait but rather as a process that involves the mobilization of internal psychological resources and the availability of external support systems.

In the context of teaching, resilience is closely related to the capacity to maintain professional functioning, emotional stability, and meaningful engagement in pedagogical activities despite prolonged exposure to stressors. Empirical research has demonstrated that higher levels of resilience are associated with better psychological outcomes, improved coping strategies, and more effective adaptation to challenging conditions (McGuire et al., 2018). Therefore, the development of resilience among teachers can be considered a key factor in maintaining both individual well-being and the overall stability of the educational system.

Another important conceptual framework for understanding the role of teachers in crisis conditions is trauma-informed education. This approach emphasizes the necessity of recognizing the impact of trauma on learning processes, behavior, and social interactions, as well as the importance of creating psychologically safe and supportive educational environments (UNESCO & Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023). Trauma-informed practices involve not only supporting students but also addressing the psychological needs of teachers themselves, who may also be directly or indirectly affected by traumatic experiences.

At the same time, international and European educational systems increasingly recognize teacher well-being as a fundamental component of educational quality and sustainability. Various support mechanisms, including supervision, peer support, mentoring, and professional development programs focused on emotional competencies, are being actively implemented to support educators in high-stress contexts (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). These approaches highlight the importance of systemic solutions that go beyond individual coping strategies and involve institutional responsibility for psychological support.

In the context of Polish–Ukrainian scientific and educational cooperation, there is significant potential for the exchange of best practices and the development of joint approaches to supporting teachers affected by war and social

instability. The shared historical and socio-political experiences of the region create a common ground for collaborative research and practical interventions aimed at strengthening the resilience of educational systems.

Aim of the study

The aim of this study is to analyze the key psychological challenges faced by teachers in wartime conditions and to identify effective approaches to psychological support at individual, institutional, and systemic levels.

Methodology

The methodological framework of this study is based on an interdisciplinary approach that integrates concepts from educational psychology, trauma studies, resilience theory, and contemporary approaches to teacher well-being. Such integration allows for a comprehensive analysis of the complex challenges faced by teachers in wartime and provides a conceptual basis for identifying effective strategies of psychological support at individual, institutional, and systemic levels.

The study employs a qualitative, theoretical-analytical research design, which is particularly appropriate for examining multifaceted social and psychological phenomena in contexts characterized by instability, uncertainty, and rapid change (Braun & Clarke, 2006). Wartime conditions significantly limit the possibilities for controlled empirical research; therefore, the selected methodological approach enables the synthesis of diverse sources of information and supports the development of a coherent analytical framework grounded in both theory and practice.

The primary methods used in this study include content analysis of regulatory and policy documents, a systematic review of contemporary scientific literature, and the generalization of practical experience. The analysis of policy documents, including reports and recommendations of international organizations such as UNESCO and the World Bank, allows for an understanding of institutional responses to the challenges faced by educators (UNESCO, 2025; World Bank, 2024). These sources provide valuable insights into the strategic priorities and support mechanisms implemented at the national and international levels.

The literature review component focuses on key theoretical and empirical contributions that address the psychological aspects of teaching under conditions of stress and crisis. Special attention is given to studies on professional burnout, secondary traumatization, and adaptive coping strategies among educators (Tsybuliak et al., 2023). This allows for the identification of recurring patterns and risk factors that characterize teachers' experiences in wartime contexts.

In addition to the analysis of Ukrainian sources, the study incorporates a comparative perspective that includes European approaches to teacher well-being and support. The inclusion of materials from the European Agency for Special Needs and Inclusive Education enables the identification of best practices related to supervision, peer support, and professional development programs (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, n.d.). This comparative dimension enhances the analytical depth of the study and contributes to the development of context-sensitive recommendations.

The conceptual framework of the study is grounded in the theory of resilience as a dynamic and process-oriented phenomenon (Antonovsky, 1996). Within this framework, resilience is understood not as a stable personality trait but as a process that involves continuous adaptation to adverse conditions through the mobilization of both internal psychological resources and external support systems. This perspective is particularly relevant in the context of teaching, where professional functioning depends on the interaction between individual capacities and institutional conditions.

Empirical evidence suggests that resilience is associated with improved psychological outcomes, including reduced levels of stress and burnout, as well as more effective coping strategies (McGuire et al., 2018). Therefore, resilience is considered in this study not only as an individual characteristic but also as a key indicator of the effectiveness of psychological support systems.

Another essential component of the methodological framework is the concept of trauma-informed education. This approach emphasizes the need to recognize the impact of trauma on cognitive, emotional, and behavioral processes, and to design educational environments that promote psychological safety and trust (UNESCO & Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023). The integration of trauma-informed principles into the analysis allows for a more nuanced understanding of the role of teachers in supporting both students and themselves in conditions of crisis.

The concept of teacher well-being is also central to this study and is approached as a multidimensional construct that includes emotional, psychological, and professional components. According to European research, teacher well-being is closely linked to educational quality and student outcomes, which underscores the importance of systemic support measures (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). This conceptualization provides a framework for analyzing how institutional factors, such as workload, organizational culture, and availability of support services, influence teachers' overall functioning.

The analytical process involved the identification of key thematic categories derived from the reviewed sources. These categories include: psychological risks and stress factors in wartime, manifestations of professional burnout and secondary traumatization, individual and systemic dimensions of resilience, and

models and practices of psychological support. The categorization was conducted through an iterative process of coding and thematic grouping, consistent with qualitative analytical approaches (Braun & Clarke, 2006).

The identified categories were subsequently interpreted within the broader theoretical frameworks outlined above, allowing for the integration of empirical findings and conceptual insights into a unified analytical model. This model serves as a basis for understanding the interconnections between psychological challenges, available resources, and support mechanisms in the educational context.

It is important to acknowledge the limitations of the methodological approach. The reliance on secondary data and theoretical analysis may limit the ability to capture the full diversity of individual experiences among teachers. However, this approach is justified by the exploratory and conceptual nature of the study, which aims to provide a systemic understanding of the phenomenon rather than to generate statistically generalizable results.

Overall, the selected methodological approach ensures the analytical rigor and conceptual coherence of the study. It allows for a comprehensive examination of the psychological support of teachers in wartime, facilitating the identification of key challenges and the formulation of evidence-informed recommendations for educational policy and practice.

Main body psychological challenges of teachers in wartime

The professional activity of teachers in Ukraine during wartime is characterized by a high level of psychological complexity and emotional tension. The combination of external stressors, such as military threats, social instability, destruction of infrastructure, and forced displacement, with internal professional demands creates a unique context of chronic stress (UNESCO, 2025; World Bank, 2024). Teachers are required to maintain instructional continuity while simultaneously supporting students who may be experiencing trauma, loss, or uncertainty. This dual responsibility significantly intensifies the emotional and cognitive burden associated with teaching.

One of the most significant challenges is emotional exhaustion, which develops as a result of prolonged exposure to stress and the need for continuous emotional involvement in students' experiences. Teachers are often expected to demonstrate empathy, emotional stability, and resilience, even when they themselves are affected by the consequences of war. This imbalance between professional expectations and personal psychological resources frequently leads to professional burnout, manifested in decreased motivation, emotional detachment, and reduced effectiveness in pedagogical activity (Tsybuliak et al., 2023). In wartime

conditions, burnout should not be viewed solely as an individual issue but as a systemic risk that directly affects the quality and sustainability of the educational process (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

Another critical issue is secondary traumatization. Teachers are regularly exposed to students' narratives of trauma, including experiences of displacement, family separation, and loss. This indirect exposure to traumatic events may lead to the internalization of stress, emotional overload, and symptoms similar to those observed in primary trauma. The cumulative effect of such experiences can undermine teachers' psychological well-being and reduce their capacity to provide effective support to students (UNESCO & Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023). The risk of secondary traumatization is particularly high in contexts where structured psychological support systems are limited or absent.

In addition to emotional challenges, teachers face increased cognitive demands associated with the rapid transformation of the educational environment. The transition to distance and blended learning formats has significantly increased cognitive load. Teachers must quickly adapt to digital platforms, redesign curricula, and implement new teaching strategies while maintaining student engagement under unstable conditions. These demands require not only technical skills but also considerable mental effort, which contributes to fatigue and reduces overall work efficiency (World Bank, 2024).

Another important dimension of psychological challenges is the persistent state of uncertainty. Wartime conditions are characterized by unpredictability, frequent disruptions, and a lack of control over the future. Teachers must plan and conduct educational activities in environments where schedules may change suddenly due to security threats or infrastructure failures. This constant need for adaptation creates a heightened level of anxiety and reduces the sense of professional stability (UNESCO, 2025).

Furthermore, the blurring of boundaries between professional and personal life represents an additional source of stress. Many teachers work remotely or under hybrid conditions, often from environments that are themselves affected by war. The lack of clear separation between work and personal space contributes to prolonged working hours and reduces opportunities for psychological recovery. As a result, teachers may experience chronic fatigue and decreased resilience (McGuire et al., 2018).

Social factors also play a significant role in shaping teachers' psychological experiences. The weakening of social support networks due to displacement or community disruption limits opportunities for emotional support and professional collaboration. In such conditions, teachers may feel isolated and unsupported, which further exacerbates stress and reduces their coping capacity (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

Taken together, these factors create a complex and multidimensional system of psychological challenges that affect teachers in wartime. Emotional exhaustion, burnout, secondary traumatization, increased cognitive load, and chronic uncertainty interact and reinforce each other, leading to a cumulative negative impact on teachers' well-being. Understanding these challenges is essential for developing effective strategies of psychological support that address both individual needs and systemic conditions within the educational environment.

Resilience as an individual and systemic resource

In response to these challenges, resilience emerges as a key concept for understanding teachers' adaptation to wartime conditions. Within contemporary research, resilience is conceptualized not as a fixed personal trait but as a dynamic process involving the interaction between personal capacities and environmental support systems (Antonovsky, 1996). This process-oriented understanding is particularly relevant in crisis contexts, where the ability to adapt depends on both internal psychological resources and the availability of external support.

At the individual level, resilience includes a range of psychological resources such as emotional regulation, optimism, professional identity, self-efficacy, and the ability to find meaning in one's work. Emotional regulation enables teachers to manage stress and maintain psychological stability in situations characterized by uncertainty and emotional strain. Optimism contributes to a future-oriented perspective, supporting hope and persistence even under adverse conditions. Professional identity strengthens teachers' sense of purpose and commitment, which serves as an important protective factor against burnout. Additionally, the ability to derive meaning from professional activity allows teachers to maintain motivation and engagement despite the challenges under crisis conditions (McGuire et al., 2018).

These individual resources play a crucial role in enabling teachers to cope with stress, sustain their professional performance, and maintain emotional balance. However, reliance solely on personal capacities is insufficient in situations of prolonged crisis. The intensity and duration of wartime stressors often exceed the limits of individual coping mechanisms, making external support essential.

Therefore, resilience cannot be reduced to individual characteristics alone. It is also shaped by systemic factors, including institutional support, organizational culture, leadership practices, and access to psychological services. Educational institutions that promote supportive environments, open communication, and collaboration among staff contribute significantly to the development of resilience. For example, the presence of peer support networks, mentoring systems, and

structured opportunities for professional reflection enhances teachers' ability to manage stress and share emotional experiences (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

Empirical studies indicate that resilience is significantly enhanced when teachers operate within environments that provide opportunities for professional development and emotional support (McGuire et al., 2018). Continuous professional development not only improves pedagogical skills but also strengthens teachers' confidence and adaptability. At the same time, access to psychological services, including counseling and supervision, helps prevent the accumulation of stress and reduces the risk of burnout and secondary traumatization.

An important aspect of resilience in wartime conditions is its variability and context-dependence. Teachers' ability to cope with stress may fluctuate depending on changing external circumstances, such as escalation of military actions, displacement, or disruptions to educational processes. This highlights the need to view resilience as a flexible and evolving process rather than a stable characteristic.

Furthermore, resilience is closely linked to the concept of teacher well-being, which includes emotional, psychological, and professional dimensions. Research demonstrates that higher levels of resilience are associated with lower levels of stress and burnout, as well as improved job satisfaction and professional effectiveness (Tsybuliak et al., 2023). In this sense, resilience functions not only as a coping mechanism but also as an indicator of the overall sustainability of teachers' professional activity.

At a broader level, resilience can also be understood as a collective and institutional phenomenon. Educational systems that are capable of adapting to crisis conditions, maintaining continuity of learning, and supporting their staff demonstrate a form of organizational resilience (UNESCO, 2025). This collective dimension emphasizes that resilience is not solely an individual responsibility but a shared outcome of coordinated efforts within the educational system.

Thus, resilience should be understood as a multidimensional construct that integrates both personal and systemic elements. This perspective shifts the focus from individual responsibility to shared responsibility within educational systems, highlighting the importance of creating supportive environments that enable teachers to function effectively under conditions of prolonged stress.

In conclusion, resilience represents a critical resource for teachers navigating the complexities of wartime conditions. Its development depends on the interaction between internal psychological capacities and external support systems, making it both an individual and systemic phenomenon. Recognizing this dual nature is essential for designing effective strategies of psychological

support and ensuring the long-term sustainability of the educational process in crisis contexts.

Models and practices of psychological support

Effective psychological support for teachers in wartime requires the implementation of comprehensive and multi-level support systems that address both individual needs and systemic conditions within the educational environment. Given the prolonged nature of stressors associated with war, isolated or short-term interventions are insufficient. Instead, sustainable support must be structured, continuous, and integrated into institutional practices and educational policy (UNESCO, 2025).

At the institutional level, psychological support involves the development of structured programs aimed at preventing burnout, enhancing emotional competencies, and promoting overall well-being among teachers. These programs should be embedded in the organizational framework of educational institutions and supported by leadership practices that prioritize teacher well-being. Institutional policies that recognize psychological support as a core component of educational quality contribute to the creation of stable and supportive working environments (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

One important component of such systems is professional supervision, which provides teachers with a safe space for reflection, emotional processing, and professional dialogue. Supervision allows educators to discuss challenging situations, share experiences, and receive guidance from trained professionals or peers. This process helps reduce the impact of secondary traumatization and prevents the accumulation of emotional stress. Moreover, supervision supports the development of adaptive coping strategies and enhances teachers' reflective capacities, which are essential for effective pedagogical practice in crisis conditions (McGuire et al., 2018).

Peer support networks also play a significant role in strengthening teachers' resilience. Both informal and formal communities of practice enable educators to exchange experiences, share teaching resources, and provide mutual emotional support. These networks foster a sense of belonging and reduce professional isolation, which is particularly important in contexts where social structures have been disrupted by war. Collaborative environments encourage collective problem-solving and contribute to the development of shared coping mechanisms, thereby enhancing both individual and group resilience (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

Training and professional development programs represent another essential element of psychological support systems. Programs focused on emotional intelligence, stress management, and trauma-informed practices equip teachers with practical tools for managing their own emotional states and responding effectively to students' needs. Such training enhances teachers' psychological competence and increases their confidence in handling complex situations. Continuous professional development is especially important in wartime, where educational conditions are rapidly changing and require ongoing adaptation (UNESCO & Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023).

The concept of trauma-informed education is particularly relevant in this context. This approach emphasizes the necessity of recognizing the impact of trauma on learning processes, behavior, and interpersonal interactions. It promotes the creation of safe, predictable, and supportive learning environments that take into account the psychological needs of both students and teachers. Trauma-informed practices include establishing clear routines, fostering trust, and supporting emotional regulation. Importantly, this approach shifts the focus from purely academic outcomes to the holistic well-being of all participants in the educational process (UNESCO & Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023).

In addition to these practices, access to psychological services such as counseling and crisis intervention is a critical component of support systems. Professional psychological assistance enables teachers to address personal difficulties, process traumatic experiences, and prevent the escalation of stress-related problems. The availability of such services is particularly important in contexts where teachers are directly or indirectly affected by war-related events (Tsybuliak et al., 2023).

Furthermore, effective models of psychological support require coordination across different levels of the educational system. National and regional policies should align with institutional practices to ensure consistency and accessibility of support. This includes the allocation of resources, the development of guidelines, and the establishment of monitoring mechanisms to evaluate the effectiveness of support programs (World Bank, 2024).

Thus, models and practices of psychological support in wartime should be understood as interconnected components of a broader system that integrates institutional, professional, and policy-level interventions. Such an integrated approach ensures that teachers receive continuous and comprehensive support, enabling them to maintain their psychological well-being and professional effectiveness under conditions of prolonged crisis.

European and polish–ukrainian context of support

International experience demonstrates that teacher well-being is increasingly recognized as a strategic priority in educational policy. In recent years, European educational systems have actively implemented comprehensive support programs that address both the professional and psychological aspects of teaching. These initiatives reflect a growing understanding that teacher well-being is directly linked to the quality, stability, and sustainability of educational systems (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). In high-stress contexts, such as those caused by social crises or armed conflict, the importance of systematic support for educators becomes even more pronounced.

European approaches to supporting teachers are characterized by a strong emphasis on systemic and institutional solutions. These include the development of national frameworks for teacher well-being, the integration of psychological support into teacher training programs, and the implementation of school-based support mechanisms. For example, many European countries have introduced mentoring systems, professional supervision, and peer support networks as integral components of educational practice. Such measures are designed not only to enhance teachers' professional competencies but also to support their emotional resilience and psychological stability (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

A key feature of European support models is their preventive orientation. Rather than focusing solely on addressing existing psychological problems, these models aim to create conditions that reduce the risk of burnout and emotional exhaustion. This includes promoting work-life balance, fostering positive organizational cultures, and ensuring access to psychological services. Preventive strategies are particularly relevant in the context of prolonged crises, where continuous exposure to stress can gradually undermine teachers' well-being (World Bank, 2024).

In the context of Polish–Ukrainian cooperation, there is significant potential for the exchange of best practices and the development of joint initiatives aimed at supporting educators in crisis conditions. Poland, as a neighboring country that has actively responded to the consequences of the war in Ukraine, has gained valuable experience in integrating displaced students and supporting teachers working in multicultural and high-stress environments. This experience can serve as an important resource for developing adaptive and context-sensitive support models.

Collaborative programs between Polish and Ukrainian educational institutions can take various forms, including joint research projects, academic exchanges, and professional development initiatives. Such cooperation facilitates the sharing

of knowledge, the comparison of educational practices, and the identification of effective strategies for supporting teachers. It also contributes to the development of a common professional discourse focused on resilience, well-being, and psychological support in education.

Moreover, cross-border cooperation enhances institutional capacity by promoting innovation and flexibility within educational systems. The exchange of experiences allows for the adaptation of successful European practices to the Ukrainian context, taking into account local cultural, social, and organizational characteristics. This process of adaptation is essential, as direct transfer of models without contextualization may not produce the desired outcomes.

Another important dimension of Polish–Ukrainian cooperation is the alignment of educational policies with broader European standards. Ukraine's ongoing process of European integration creates additional opportunities for incorporating international approaches to teacher support into national educational reforms. This includes the development of policies that recognize teacher well-being as a key factor in educational quality and system resilience (UNESCO, 2025).

Such cooperation is particularly important in the current geopolitical context, where shared challenges require coordinated and collaborative responses. The war has created transnational educational challenges that cannot be effectively addressed within isolated national frameworks. Therefore, the development of joint strategies and partnerships becomes a necessary condition for ensuring the sustainability of educational systems in the region.

In conclusion, the European and Polish–Ukrainian context provides a valuable framework for understanding and improving models of psychological support for teachers in wartime. The integration of international experience, combined with the development of collaborative initiatives, can significantly enhance the resilience and adaptability of the Ukrainian educational system. At the same time, such cooperation contributes to the creation of a shared space for professional dialogue and innovation, which is essential for addressing the complex challenges faced by educators in crisis conditions.

Systemic transformation of psychological support

The analysis indicates that psychological support for teachers should not be limited to isolated interventions but should be conceptualized as a systemic and continuous process embedded within the broader educational framework. In the context of prolonged crisis conditions, such as war, fragmented or short-term support measures are insufficient to address the complex and cumulative nature of psychological stress experienced by educators. Instead, a systemic approach requires the

integration of psychological support into educational policy, institutional practices, and professional development frameworks, ensuring coherence, sustainability, and accessibility of support mechanisms (UNESCO, 2025).

A systemic perspective assumes that teachers' psychological well-being is not solely an individual responsibility but a shared outcome shaped by multiple interacting levels. These include individual coping capacities, interpersonal relationships within educational communities, institutional environments, and national educational policies. Therefore, effective support must operate simultaneously across these levels, creating a network of interconnected interventions that reinforce one another. This multi-level coordination is essential for addressing both immediate psychological needs and long-term professional sustainability (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

At the individual level, psychological support involves access to counseling services, stress management resources, and opportunities for emotional self-regulation. However, the effectiveness of such interventions depends largely on the presence of supportive institutional conditions. At the group level, peer support networks and collaborative practices facilitate the sharing of experiences and the normalization of emotional responses to stress. These interactions reduce feelings of isolation and contribute to collective coping mechanisms, which are particularly important in crisis contexts.

At the institutional level, systemic transformation requires the development of structured programs that integrate psychological support into the everyday functioning of educational organizations. This includes the implementation of supervision systems, mentoring programs, and continuous professional development initiatives focused on emotional competencies and resilience. Leadership practices play a crucial role in this process, as school administrators are responsible for creating organizational cultures that prioritize well-being, open communication, and mutual support. Institutions that actively recognize and address psychological challenges are better equipped to maintain stability and effectiveness under conditions of prolonged stress (World Bank, 2024).

At the policy level, the systemic approach involves the formal recognition of teacher well-being as a strategic priority within educational reforms. This includes the allocation of resources for psychological services, the development of national guidelines for teacher support, and the establishment of monitoring and evaluation mechanisms. Policy-level interventions ensure that psychological support is not dependent on individual institutions but becomes a standardized component of the educational system. Such institutionalization enhances the consistency and scalability of support measures across different regions and educational contexts.

In the context of war, the need for systemic transformation becomes particularly urgent. The scale and intensity of stressors associated with war

exceed the capacity of individual coping strategies and require coordinated responses at all levels of the educational system. Teachers are exposed not only to professional demands but also to broader social and psychological challenges, including displacement, insecurity, and exposure to traumatic events. Without comprehensive support, these factors may lead to a decline in teachers' well-being, reduced instructional quality, and increased attrition rates.

Another important aspect of the systemic approach is its preventive orientation. Rather than focusing solely on addressing existing psychological problems, systemic support aims to create conditions that reduce the likelihood of burnout and emotional exhaustion. Preventive strategies include promoting work-life balance, ensuring reasonable workloads, and fostering positive organizational climates. Such measures contribute to the long-term sustainability of teachers' professional activity and reduce the need for crisis interventions.

Furthermore, systemic transformation requires the integration of evidence-based practices into educational systems. This involves the use of research findings to inform the design and implementation of support programs, as well as the continuous evaluation of their effectiveness. The incorporation of international experience and best practices enhances the quality of support systems and facilitates their adaptation to local contexts (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

In addition, the systemic approach emphasizes the importance of coordination between different stakeholders, including educators, administrators, policymakers, and psychological professionals. Effective collaboration ensures that support measures are aligned, comprehensive, and responsive to the needs of teachers. In this regard, interdisciplinary cooperation becomes a key factor in the successful implementation of psychological support systems.

Therefore, the development and implementation of comprehensive support systems should be considered a priority for educational stakeholders. A systemic transformation of psychological support enables the creation of resilient educational environments in which teachers are able to maintain their psychological well-being and professional effectiveness despite the challenges of wartime conditions. Such an approach not only addresses immediate needs but also contributes to the long-term stability and adaptability of the educational system as a whole.

Conclusions

The findings of this study confirm that the psychological support of teachers is a critical factor in ensuring the stability, continuity, and overall effectiveness of the educational system in wartime. The unprecedented challenges caused by

the full-scale war in Ukraine have significantly transformed the professional role of teachers, expanding it beyond traditional instructional functions to include emotional support, crisis management, and the facilitation of resilience within the educational environment.

The analysis has demonstrated that teachers operate under conditions of prolonged stress, uncertainty, and increased emotional burden, which substantially elevate the risks of professional burnout, emotional exhaustion, and secondary traumatization. These challenges are not isolated individual experiences but systemic phenomena that require coordinated and comprehensive responses at multiple levels.

One of the key conclusions of the study is the recognition of resilience as a central concept in understanding teachers' adaptation to wartime conditions. Resilience should be conceptualized not only as an individual capacity but also as a systemic characteristic that emerges from the interaction between personal resources and institutional support mechanisms. This perspective shifts the focus from individual coping strategies to the development of supportive environments that enable teachers to maintain their professional functioning and psychological well-being.

The study also highlights the importance of trauma-informed approaches in education. The integration of trauma-informed principles into pedagogical practice allows for the creation of psychologically safe learning environments that support both students and teachers. This approach emphasizes the need for awareness, sensitivity, and structured support in addressing the psychological consequences of war.

Another important finding is the necessity of transforming psychological support into a comprehensive and multi-level system. Effective support should include individual interventions, such as counseling and stress management strategies, as well as institutional mechanisms, including supervision, peer support networks, and professional development programs. At the policy level, psychological support must be recognized as a strategic priority and integrated into educational reforms and national programs.

The analysis of international experience demonstrates that teacher well-being is increasingly regarded as a key component of educational quality. European approaches to supporting educators provide valuable insights into the development of sustainable and effective support systems. In this context, Polish–Ukrainian cooperation represents a significant opportunity for the exchange of knowledge, the implementation of joint initiatives, and the strengthening of institutional capacities.

At the same time, the study acknowledges certain limitations. The reliance on theoretical and analytical methods may limit the ability to capture the full

diversity of individual experiences among teachers. Future research should focus on empirical investigations, including qualitative and quantitative studies that explore the effectiveness of specific psychological support interventions in a war-affected environment.

Despite these limitations, the study makes an important contribution to the understanding of psychological support for teachers in crisis contexts. It provides a conceptual framework that integrates theoretical perspectives and practical considerations, offering a basis for further research and policy development.

In conclusion, the development of a holistic, systemic, and sustainable model of psychological support for teachers is an urgent task in the context of war. Such a model should be based on the principles of resilience, trauma-informed practice, and institutional responsibility. Strengthening teachers' psychological well-being is not only a matter of individual health but also a prerequisite for the resilience and effectiveness of the entire educational system.

Therefore, the integration of psychological support into everyday educational practice, professional training, and policy frameworks should be considered a priority direction for the development of education in Ukraine and in the broader European context.

References

Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18. https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (n.d.). EASNIE position on inclusive education systems. https://www.european-agency.org/about-us/who-we-are/agency-position-inclusive-education-systems

McGuire, A. P., Mota, N. P., Sippel, L. M., Connolly, K. M., & Lyons, J. A. (2018). Increased resilience is associated with positive treatment outcomes for veterans with comorbid PTSD and substance use disorders. *Journal of Dual Diagnosis,* 14(3), 181–186. https://doi.org/10.1080/15504263.2018.1464237

Tsybuliak, N., et al. (2023). Burnout dynamics among Ukrainian academic staff during wartime. *Scientific Reports*, 13(1). https://doi.org/10.1038/s41598-023-45229-6

UNESCO. (2025). *Learning amid war: How UNESCO supports education in Ukraine*. https://www.unesco.org/en/articles/learning-amid-war-how-unesco-makes-ukrainian-schools-safer-children-and-teachers

UNESCO & Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). *Strengthening resilience of education system in Ukraine for psychosocial support and socio-emotional learning.* https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2024-02-program-document-ukraine-unesco.pdf

World Bank. (2024). *Strengthening Ukraine's Primary and Secondary Education through World Bank Support.* https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2024/08/30/strengthening-ukraine-s-primary-and-secondary-education-through-world-bank-support

Nataliia MURANOVA
ORCID: 0000-0003-1527-0989

Vladyslav SARATOVSKY
ORCID: 0009-0004-4264-1604

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE TEACHERS IN THE CONTEXT OF FORMAL AND NON-FORMAL ADULT EDUCATION

PROFESJONALNY SAMOROZWÓJ NAUCZYCIELI W WARUNKACH FORMALNEJ I NIEFORMALNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH

Abstract: This article presents a theoretical analysis of the professional self-development of faculty members in higher education and pre-higher vocational education institutions within the context of formal and non-formal adult education. The methodological foundation of the study consists of a systematic analysis of academic sources, a synthesis of contemporary approaches and the conceptualization of key ideas regarding faculty professional development. The paper argues that, in the context of the transformation of the educational landscape and the digitalization of education, professional self-development takes on the characteristics of a continuous, purposeful, and creative process aimed at improving pedagogical skills and expanding competencies. The role of personal, activity-based, andragogical, and competency-based approaches in ensuring the integrity and effectiveness of this process is identified. The essence of professional self-development is outlined as a teacher's internally determined need for self-improvement and transition to innovative pedagogical activity. The stages of self-development are revealed: motivational-reflective, projective, activity-based, and control-evaluation. It is shown that the effectiveness of this process depends on both: the teacher's personal activity and institutional support. The possibilities of formal education, particularly postgraduate training, and non-formal education through digital platforms and open educational resources are analyzed. The significance of coaching technologies as a tool for developing teachers' professional reflection and self-regulation is substantiated. The paper summarizes the essence of professional self-development in formal and informal education and demonstrates

their complementary nature. It emphasizes that the integration of various forms of education creates a comprehensive model of continuous professional growth for teachers, focused on adaptability, innovation, and self-actualization.

Keywords: teacher, informal education, professional self-development, formal education, digital technologies.

Streszczenie: W artykule przeprowadzono analizę teoretyczną samorozwoju zawodowego nauczycieli uczelni wyższych i szkół policealnych w kontekście formalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Podstawę metodologiczną badania stanowią: systemowa analiza źródeł naukowych, uogólnienie współczesnych podejść oraz konceptualizacja głównych idei rozwoju zawodowego nauczyciela. W pracy wykazano, że w warunkach transformacji przestrzeni edukacyjnej i cyfryzacji edukacji samorozwój zawodowy nabiera cech procesu ciągłego, ukierunkowanego i twórczego, mającego na celu doskonalenie umiejętności pedagogicznych i poszerzanie kompetencji. Określono rolę podejścia osobistego, aktywnościowego, andragogicznego i kompetencyjnego w zapewnieniu integralności i skuteczności tego procesu. Nakreślono istotę samorozwoju zawodowego jako wewnętrznie zdeterminowanej potrzeby nauczyciela do samodoskonalenia i przejścia do innowacyjnej działalności pedagogicznej. Ujawniono etapy samorozwoju: motywacyjno-refleksyjny, projektowy, aktywnościowy oraz kontrolno-ocenowy. Wykazano, że skuteczność tego procesu zależy zarówno od aktywności osobistej nauczyciela, jak i od wsparcia instytucjonalnego. Przeanalizowano możliwości kształcenia formalnego, w szczególności kształcenia podyplomowego, oraz kształcenia nieformalnego za pośrednictwem platform cyfrowych i otwartych zasobów edukacyjnych. Uzasadniono znaczenie technologii coachingowych jako narzędzia rozwoju refleksji zawodowej i samoregulacji nauczycieli. Podsumowano istotę samorozwoju zawodowego w ramach edukacji formalnej i nieformalnej oraz wykazano ich wzajemne uzupełnianie się. Podkreślono, że integracja różnych form edukacji tworzy spójny model ciągłego rozwoju zawodowego nauczyciela, ukierunkowany na zdolność adaptacji, innowacyjność i samorealizację.

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja nieformalna, samorozwój, edukacja formalna, technologie cyfrowe.

Introduction

The modern development of the educational sphere is taking place under conditions of intensive digitalization, which objectively determines a profound transformation of the professional activity of teachers at institutions of higher and professional pre-higher education. In this context, the problem of the effective use of digital technologies as a tool for the professional self-development of pedagogical and scientific-pedagogical staff acquires particular scientific and practical significance. The importance of the digital transformation of education is confirmed at the level of state policy, where digitalization is defined as a strategic direction of social development. Global educational trends also demonstrate the

transition to a digital economy as a determining factor in the modernization of educational systems. In this regard, the formation of a teacher's digital culture becomes especially important as the basis of their professional effectiveness and capacity for lifelong learning.

The growing role of digital tools in the educational process creates the need for continuous updating of pedagogical approaches, forms, and methods of teaching. Therefore, the modern teacher must possess a high level of digital competence, which ensures the ability to respond flexibly to the challenges of the educational environment.

The increasing relevance of distance and blended learning formats for students in Ukrainian educational institutions has intensified the need to develop teachers' readiness to use modern digital platforms and services. As a result, the professional activity of teachers is increasingly integrated with digital educational resources. Professional self-development is acquiring the features of a continuous process implemented through a combination of formal, non-formal, and informal education, largely mediated by digital technologies.

Educational reforms must take into account the dynamics of technological change, in particular the implementation of the principles of "Industry 4.0" and the digitalization of the educational environment. At the same time, the rapid development of artificial intelligence technologies expands the possibilities for innovative renewal of teaching, while also imposing new requirements on the methodological support of the educational process.

Despite the significant potential of digital technologies, their implementation in the practice of teachers' professional self-development remains insufficiently conceptualized and methodologically substantiated. Thus, the relevance of this study is determined by the need for a comprehensive scientific understanding of the role of digital technologies in the professional self-development of university and college teachers, as well as the identification of effective mechanisms for their integration, which will contribute to improve the quality of education and the competitiveness of teachers in a digital society.

An analysis of recent scientific publications by Ukrainian and foreign scholars indicates a profound renewal of approaches to the professional self-development of teachers at institutions of higher and professional pre-higher education in the context of dynamic digital transformations in society.

At the center of research attention is rethinking of the content, forms, and mechanisms of professional growth, taking into account the challenges of digitalization in education. The theoretical and methodological foundations of this issue in the andragogical dimension have been thoroughly developed in the works of Ukrainian scholars O. Anishchenko (2023), O. Banit (2023; 2025) and O. Voliarska (2024), who emphasize the agency of the adult learner and the

continuity of professional development. The researchers pay special attention to the integration of education and science as a key factor in improving the quality of professional development and self-improvement among representatives of the academic environment of educational institutions. Studies by Ukrainian scholars reveal the technological aspects of this process, particularly the implementation of innovative educational practices and models for managing professional development.

At the same time, in the national context, the problem of adapting the educational process to crisis and extreme conditions becomes especially significant. In this respect, several authors (Kovalenko, Kutelmah, 2025; Nychkalo et al., 2022) emphasize the specifics of teachers' professional formation during wartime challenges and social instability. Alongside this, digitalization and development of open education are considered strategic resources for ensuring continuous professional growth.

In the international level, there is a steady tendency toward strengthening the role of universities as centers for supporting staff development and self-development. European studies of recent years (Dehtjare et al., 2022; Hordvik et al., 2021; Lukianova, Bera, 2025) confirm that teachers' professional development is becoming a determining factor in the strategic development of higher education institutions. In this context, necessity to introduce effective systems for managing professional development and self-development at the institutional level is emphasized. Additional attention is focused on the challenges of adult education and the need to develop coordinated approaches to improve the quality of teaching in the European educational space.

Publications by foreign researchers (Kalenda, Kočvarov, 2024; Klemse, 2024) substantiate conceptual approaches to the modernization of teachers' professional self-development under the conditions of European educational integration.

In general, the current stage is characterized by a transition from traditional forms of professional development to innovative ones, including team-oriented and personalized models of professional learning that take into account the individual needs and professional context of the teacher.

The purpose of the article is to theoretically analyze the professional self-development of teachers at institutions of higher and professional pre-higher education under the conditions of formal and non-formal adult education. In accordance with this purpose, we have identified the following objectives: to conduct a systematic analysis of scientific sources; to substantiate methodological approaches to consider the content of professional self-development of teachers at institutions of higher and professional pre-higher education under the conditions of formal and non-formal education; and to identify the content of teachers' professional self-development in formal and non-formal education. The study

employed a range of theoretical methods: analysis, systematisation and synthesis of academic sources relevant to its aims and objectives.

Presentation of the main material

The conditions of profound transformation of Ukrainian educational space and its active integration into the global educational context necessitate a rethinking of the essence, forms, and content of the professional self-development of teachers at institutions of higher and professional pre-higher education. In this dimension, formal and non-formal adult education appears not only as a means of professional development but also as a holistic strategy for forming and developing the teacher's professional mastery under contemporary challenges. It contributes to establish the pedagogical and scientific-pedagogical worker as an agent of change, mentor, researcher, and equal partner in an innovative educational environment.

O. Anishchenko (2023) considers the professional self-development of teachers at institutions of higher and professional pre-higher education as a key factor in their professionalization within the adult education system, the significance of which does not provoke scientific objections. In this context, it is interpreted as a holistic process of lifelong learning that ensures the systematic improvement of both: general and professional, competencies of teachers in accordance with contemporary educational challenges. At the same time, according to the researcher, the ability for personal and professional development is normatively established as one of the basic competencies of teachers, which emphasizes its strategic role in the structure of their professional activity.

Within the understanding of the issue of teachers' professional self-development, the integration of the number of methodological approaches becomes particularly important, namely the personal, activity-based, andragogical, and competence-based approaches. Their combination ensures a holistic vision of the organization of the educational process, in which each approach reveals a separate, but complementary aspect of the teacher's development as a subject of further professional growth.

The personal approach actualizes the idea of personalizing the process of professional self-development, which is implemented through using of digital resources and educational data analytics. In this context, the teacher's professional self-development acquires an individualized character focused on their needs, experience, and educational demands.

The activity-based approach contributes to the formation of teachers' readiness for lifelong learning under the conditions of formal and non-formal adult education, characterizes their active participation in cognitive activity, and their ability to design their own educational trajectories. It also emphasizes the

development of reflective skills, which is a necessary condition for professional growth. At the same time, the andragogical approach determines the specifics of organizing further learning and self-learning for adults, orienting it toward consideration of the individual, motivational, and cognitive characteristics of teachers as subjects of education. It is this approach that enables the construction of individual educational trajectories aligned with teachers' professional goals and previous experience. The competence-based approach focuses attention on the effectiveness of the professional development process, in which the formation of teachers' professional competencies serves as the key benchmark. This approach involves the using of monitoring to evaluate achieved results and adjust educational trajectories. Thus, the comprehensive using of the aforementioned scientific approaches creates a methodological foundation for the effective professional self-development of teachers, oriented toward adaptability, innovation, and continuity of self-educational activity.

The professional self-development of teachers at institutions of higher and professional pre-higher education should be considered as a continuous, purposeful, and creatively determined process of improving pedagogical mastery and expanding professional competencies. In scientific discourse, this self-development is interpreted as an internally determined need of the teacher for continuous professional self-movement and self-improvement. It involves overcoming of reproductive models of activity and transitioning to creative and innovative teaching practices under the conditions of the digital transformation of education. Its effectiveness is determined not only by the teacher's individual activity, but also by the presence of institutional conditions that facilitate the integration of self-educational activity into the strategic development of the educational institution. Therefore, effective professional self-development appears as a synergy between the teacher's personal initiative and the systematic organizational support of the educational institution.

The process of professional self-development of teachers in the institutions of higher and professional pre-higher education should be considered as a staged dynamic system encompassing interconnected stages of personal and professional growth. The first stage involves self-awareness and the formation of internal motivation for self-educational activity, which determines the direction of further actions. At this level, reflection on professional experience and awareness of the need for its improvement are actualized. The second stage is related to the design of an individual educational trajectory, implemented through the development of a personal program of self-education and self-development. Such a program is based on the definition of goals, resources, and strategies for professional development. The third stage encompasses the direct practical implementation of planned tasks, manifested in the teacher's involvement in active cognitive

and professional activity. In this context, the ability to integrate new knowledge into one's own teaching practice becomes particularly important. The final stage is self-control and evaluation of the results of self-educational activity, which ensures the correction of further actions and increases their effectiveness (Voliarska, 2024).

Within formal and non-formal adult education, teachers' professional self-development acquires particular flexibility and variability. It involves free access to educational resources, mastery of various learning formats, and effective use of digital tools. An important component is also the development of analytical skills necessary for critical reflection on information obtained from various educational platforms.

In the system of formal postgraduate education, teachers' professional self-development acquires an institutionally organized character and is implemented through purposeful educational practices. In particular, the State Higher Educational Institution "University of Educational Management" of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine presents coaching as an effective tool for developing teachers' professional reflectivity, self-regulation, and competence growth. The introduction of coaching technologies into formal education promotes teachers' awareness of their own professional goals and strategies for achieving them. This approach ensures a transition from externally determined professional development to internally motivated professional growth. At the same time, coaching serves as a mechanism for supporting the continuity of professional growth under the conditions of modernization of professional pre-higher education. As a result, teachers develop the ability to independently construct individual development trajectories within the formal educational system (Nychkalo et al., 2022).

The modern educational space offers a wide range of opportunities for professional development, particularly through online courses, blended learning, and distance learning formats. In particular, platforms such as Prometheus, MIT Open Course Ware, Coursera, edX, Udemy and Ed Era create conditions for teachers' continuous professional development. Innovative educational initiatives in this field have both: direct and indirect influence on the professionalization of pedagogical and scientific-pedagogical staff and contribute to the development of andragogically oriented educational practices.

A distinctive feature of the of teachers at institutions professional self-development of higher and professional pre-higher education under the conditions of non-formal adult education is the high degree of autonomy of each teacher in choosing the content, forms, and pace of self-learning in accordance with individual professional needs. The digital educational environment plays an important role, providing broad access to global knowledge resources and

contributing to the development of digital and research competence. As a result, non-formal education acts as an effective mechanism for individualizing teachers' professional growth and supporting their competitiveness under conditions of global social change. Let us summarize the content of professional self-development of teachers at institutions of higher and professional pre-higher education in Table 1.

Table 1. Content of professional self-development of teachers

Formal education	Non-formal education
An institutionally organized process of professional development, implemented through accredited educational programs, courses, trainings, and internships at higher education institutions. It is aimed at developing professional competencies in accordance with state standards and educational policy requirements. It involves systematic updating of knowledge, formation of pedagogical mastery, development of reflective skills, and implementation of innovative teaching technologies. It is realized through professional development educational programs, certification courses, coaching, supervision, scientific and methodological support, and assessment of learning outcomes. It ensures the alignment of the teacher's individual educational trajectories with the development strategy of the educational institution.	Voluntary, flexible, and variable self-educational activity of the teacher carried out outside formalized educational programs and oriented toward individual professional needs. It involves participation in webinars, online courses, professional communities, master classes, and conferences, including on platforms such as Prometheus, Coursera, edX, and Udemy. It contributes to the development of digital competence, critical thinking, self-organization, and lifelong learning. It is characterized by a high level of autonomy, motivational determination, and rapid response to the challenges of the educational environment. It ensures the individualization of professional development and the rapid updating of knowledge in accordance with contemporary educational trends.

Source: author's generalization.

The professional self-development of teachers in the system of higher and professional pre-higher education is implemented through a combination of formal and non-formal education, which complement one another. A formal education ensures systematicity, standardization, and compliance of professional development with institutional requirements, whereas non-formal education provides flexibility, individualization, and the rapid updating of competencies. In their unity, these components create a holistic model of continuous professional growth for the teacher.

The improvement of professional self-development of teachers in the institutions of higher and professional pre-higher education contains many debatable issues, primarily due to differing interpretations of the methodological foundations of its organization and evaluation of its effectiveness. In particular, scientific discussions arise around the relationship between formal and non-formal education in the structure of teachers' professional growth, as well as the determination of optimal mechanisms for their integration. No less controversial is the issue of standardizing professional competencies while simultaneously preserving the individual educational trajectory of the teacher's self-development. The problem of effective use of digital technologies is also becoming increasingly relevant; alongside new opportunities, these technologies generate risks of formalizing learning and reducing the quality of reflective activity. The balance between institutional support for professional development and the teacher's personal responsibility for lifelong professional self-development also requires further consideration.

Conclusions

As a result of the theoretical analysis of scientific sources, it has been established that the professional self-development of teachers at institutions of higher and professional pre-higher education is a complex of the multidimensional phenomenon. Its essence is defined as a continuous process of professional and personal improvement that ensures the enhancement of pedagogical mastery and the development of professional competencies. It has been proven that the effectiveness of professional self-development depends on both: the teacher's personal activity and institutional support of the educational institution. The systematic analysis of scientific sources made it possible to generalize modern approaches to interpreting professional self-development and to define it as an integrative category of adult education. It has been substantiated that the most productive approaches for its study are the personal, activity-based, andragogical, and competence-based approaches, which ensure a holistic understanding of the phenomenon under investigation.

It has been identified that in formal education, professional self-development has an institutionally organized character and is implemented through the system of professional development. In non-formal education, by the contrast, it acquires more flexible, variable, and self-managed forms that ensure the rapid updating of professional knowledge.

It has been found that the combination of formal and non-formal education creates a holistic environment for the teacher's continuous professional development. Digitalization of education plays a special role in this process,

expanding access to educational resources and contributing to the individualization of learning. The generalization of the research results allows us to assert that professional self-development is a key condition for the professionalization of pedagogical and scientific-pedagogical staff.

Prospects for further research are associated with the development of practical models for its implementation under the conditions of the digital transformation of education.

References

Аніщенко, О. В. (2023). Професійний розвиток викладачів закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти: інноваційні практики. *Педагогічна освіта:теорія і практика*, 35, 151–160. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-151-160

Баніт, О. В. (2023). Корпоративна освіта і навчання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 24(2), 36–46. https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.36

Баніт, О. (2025). Тенденції професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах корпоративного навчання. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 28(2), 9–21. https://doi.org/10.35387/od.2(28).2025.9-21

Волярська, О. (2024). Тенденції самоосвітньої діяльності викладачів ЗВО економічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 26(2), 80–90. https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.80-90

Коваленко, О., & Кутельмах, І. (2025). Цифрова трансформація професійного розвитку вчителів у політиці ЮНЕСКО: міжнародні орієнтири та український контекст. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 1(11), 7–21. https://doi.org/10.35387/ucj.1(11).2025.000 1

Dehtjare, J., Dudkina, I., Kasperavicius, R., Suhanova, S., & Paliepa, I. (2022). Changing approachto the development of higher educationin Latvia: keydrivers. *Management Theoryand Studies for RuralB usiness and Infrastructure Development,* 44(1), 13–19. https://doi.org/10.15544/mts.2022.02

Kalenda, J., & Kočvarov, I. (2024). Enduring inequality: Long-term trends and factors inparticipation in adult education and learning among older adults*. Gerontology & Geriatrics Education*, 45(1), 125–140. https://doi.org/10.1080/02701960.2022.2156866

Klemse, N. L. (2024). The Role of Digital Technology in Teacher Professional Development: Research Article*. Journal of Psychological Science and Research,* 4 (4), 1–6. https://doi.org/10.53902/JPSSR.2024.04.000574

Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A. L., Møller, L., & Engebretsen, B. (2021). Using collaborative self-study and rhizomatics to explore the ongoing nature of becoming teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 101. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103318

Lukianova L., & Bera R. (2025). Rozwój zawodowy i osobisty nauczycieli akademickich w perspektywie działania pedagogicznego: kontekst polsko-ukraiński. *Естетика і етика педагогічної дії*. 32, 30–48. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347810

Nychkalo, N. G., Muranova, N. P., Voliarska, O. S., & Kudina, V. V. (2022). Professional development of academic staff by means of information and communication technologies: the ukrainian experince. *Information Technologies and Learning Tools*, 90 (4), 162–172. https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4882

Ewa SKRZETUSKA
ORCID: 0000-0003-2035-6082

Agnieszka ROWICKA
ORCID: 0000-0002-0643-2213

EMOCJE, REAKCJE I POTRZEBY NAUCZYCIELI UCZĄCYCH W KLASACH ZRÓŻNICOWANYCH KULTUROWO

EMOTIONS, REACTIONS AND NEEDS OF TEACHERS TEACHING IN CULTURALLY DIVERSE CLASSROOMS

Streszczenie: Artykuł dotyczy pracy w klasach ze zróżnicowaną kulturowo grupą uczniów. Celem badań jest opis emocji i sposobów reakcji na trudne sytuacje edukacyjne, jakie wskazują nauczyciele szkół podstawowych oraz identyfikacja zgłaszanych potrzeb związanych z pracą z tą grupą uczniów. Przedmiotem badań są opinie nauczycieli na ten temat. Postawiono pytania badawcze: Jakie emocje i reakcje na sytuacje trudne dominują wśród nauczycieli i czy istnieją różnice między nauczycielami mającymi uczniów cudzoziemskich a nauczycielami, którzy nie mają takich uczniów? Jakie potrzeby zgłaszają nauczyciele pracujący w wielokulturowych klasach? Badanie ma charakter ilościowy i zostało przeprowadzone metodą sondażową (CATI+CAWI) w Polsce na próbie 100 nauczycieli szkół podstawowych, spośród których 62 deklaruje obecność 246 uczniów cudzoziemskich, w tym 205 osób z Ukrainy. W deklaracjach respondentów dominują emocje opisywane przez R. Lazarusa jako wyzwanie. Najczęściej wskazywane to empatia, zaciekawienie i nadzieja, rzadziej niepewność, niepokój, poczucie braku wpływu oraz złość i wściekłość. Reakcje są nieco inne wśród nauczycieli uczących dzieci z innych krajów, niż tych, w których klasach nie ma takich uczniów. Istotne różnice dotyczą sposobów radzenia sobie z napotykanymi trudnościami. Nauczyciele pracujący z dziećmi imigrantów częściej zwracają się do kolegów o sposoby radzenia sobie z problemami. Nauczyciele zgłaszają szereg potrzeb związanych ze zmianami w oświacie, obejmujących wsparcie metodyczne, instytucjonalne, emocjonalne i specjalistyczne.

Słowa klucze: nauczyciel, emocje, reakcje, potrzeby, edukacja włączająca, zmiany kulturowe.

Abstract: The article concerns working in classrooms with a culturally diverse group of students. The aim of the research is to describe the emotions and ways of responding to difficult educational situations indicated by primary school teachers, as well as to identify the reported needs related to working with this group of students. The subject of the study is teachers' opinions on this topic. The research questions posed are: What emotions and reactions to difficult situations dominate among teachers, and are there differences between teachers who have foreign students and those who do not have such students? What needs do teachers working in multicultural classrooms report? The study is quantitative in nature and was conducted using a survey method (CATI+CAWI) in Poland on a sample of 100 primary school teachers, among whom 62 declare the presence of 246 foreign students, including 205 from Ukraine. In respondents' declarations, emotions described by R. Lazarus as challenge dominate. The most frequently indicated are empathy, curiosity, and hope, less often uncertainty, anxiety, a sense of lack of control, as well as anger and rage. Reactions are somewhat different among teachers who have children from other countries than those in whose classes there are no such students. Significant differences concern ways of coping with encountered difficulties. Teachers working with immigrant children more often turn to colleagues for ways to deal with problems. Teachers report a range of needs related to changes in education, including methodological, institutional, emotional, and specialist support.

Keywords: teacher, emotions, reactions, needs, inclusive education, cultural changes.

Wprowadzenie

Współczesna szkoła podlega licznym przemianom, które istotnie zwiększają wymagania stawiane nauczycielom. W ostatnich latach wyraźnie zmienił się także skład narodowościowy uczniów w polskich szkołach. W wielu klasach, dotychczas jednolitych kulturowo, pojawili się uczniowie ukraińscy, jest to wynikiem znacznej imigracji w związku z wojną Rosji przeciwko Ukrainie. Narasta też grupa dzieci cudzoziemskich z innych kultur, co w polskim systemie edukacji stanowi zjawisko relatywnie nowe. Celem badań jest opis emocji deklarowanych przez nauczycieli i sposoby ich reakcji na stres związany z sytuacjami trudnymi. Badanych pytano, jakie potrzeby są najbardziej nasilone w związku z nowymi warunkami w pracy, jakich oczekują zmian w organizacji edukacji i jakich specjalistów im brakuje. Badania przeprowadzono na grupie nauczycieli szkół podstawowych, spośród 100 badanych wyodrębniono grupę 62 nauczycieli, którzy w swoich klasach mieli uczniów cudzoziemskich.

Emocje, reakcje i potrzeby nauczycieli uczących w klasach zróżnicowanych kulturowo – przegląd badań w literaturze światowej

Wyniki badań wskazują, że nauczyciele pracujący w klasach wielokulturowych doświadczają zarówno emocji sprzyjających efektywnemu funkcjonowaniu

zawodowemu, jak i emocji o charakterze obciążającym. Wśród pozytywnych emocji odnotowuje się wysoki poziom empatii oraz silne poczucie więzi z uczniami. W przypadku nauczycieli ze Stanów Zjednoczonych sprzyja to kształtowaniu postaw altruistycznych oraz lepszemu rozumieniu społecznych uwarunkowań funkcjonowania uczniów (Hong, Cross, Wang, Recknagel, Lewis, Parsons, Jeon, 2025). Podobne tendencje obserwuje się w Australii, gdzie emocjonalne zaangażowanie nauczycieli wspiera zdrowie psychiczne uczniów zróżnicowanych kulturowo i językowo (Tankosić, Dovchin, Oliver, 2025). W Arabii Saudyjskiej emocje nauczycielek mają charakter ambiwalentny i kształtowane są przez współwystępowanie czynników sprzyjających satysfakcji zawodowej oraz źródeł obciążenia emocjonalnego. Pozytywne doświadczenia związane z zaangażowaniem uczestników procesu kształcenia, docenianiem pracy nauczycielek oraz możliwością realizowania pasji do nauczania sprzyjają odczuwaniu szczęścia i dumy. Z kolei trudności pojawiające się podczas prowadzenia zajęć oraz ograniczenia wynikające z uwarunkowań instytucjonalnych wiążą się z częstszym występowaniem lęku, złości, frustracji, smutku i zniechęcenia, szczególnie w sytuacjach, gdy nauczycielki odczuwają ograniczoną sprawczość (Alzaanin, 2024). W przypadku trudnych emocji nauczyciele w Niemczech doznają lęku oraz obniżonego poczucia własnej skuteczności, wynikających z obaw przed oskarżeniami o rasizm oraz presji związanej z pracą z uczniami o zróżnicowanych potrzebach, co obniża satysfakcję z pracy (Hölscher, Gharaei, Schachner, Ott, Umlauft, *Hölscher,* 2024; *Glock, Kleen, Morgenroth,* 2019). Emocjonalne wyczerpanie i symptomy wypalenia zawodowego odnotowano wśród nauczycieli w Kanadzie (Chahar, Sevigny, 2021) oraz w Niemczech (Glock, Kleen, Morgenroth, 2019).

R*eakcje nauczycieli na sytuacje trudne w nauczaniu uczniów cudzoziemców są zróżnicowane. W Niemczech obserwuje się wzrost stresu* wraz z nasileniem różnorodności kulturowej w szkołach *(Glock, Kleen, Morgenroth, 2019), natomiast w Australii pojawia się „szok kulturowy" i poczucie przytłoczenia* (Tualaulelei, 2021). Praca w klasach wielokulturowych bywa postrzegana jako szczególne wyzwanie. W Turcji nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zmagają się z problemami adaptacyjnymi uczniów, prześladowaniami międzyetnicznymi, trudnościami w realizacji programu nauczania oraz wypaleniem zawodowym (Güven, Babayiğit, Sever, Çam Aktaş, Kip Kayabaş, Senel, 2023). Trudności w prowadzeniu zajęć w przedszkolach i szkołach podstawowych zgłaszają nauczyciele w Stanach Zjednoczonych, mimo deklarowanego przygotowania do pracy w klasach zróżnicowanych (Gomez, Diarrassouba, 2014). W szkolnictwie zawodowym w Niderlandach reagują nasilonym napięciem w interakcjach z uczniami, wynikającym z różnic światopoglądowych, braku odpowiednich kompetencji i wiedzy pedagogicznej oraz postaw utrudniających adekwatne reagowanie (Tielman, Wesselink, Brok, 2022). W Polsce nauczyciele szkół podstawowych i średnich wskazują na bariery

komunikacyjne, trudności ucznia, niedoskonałości organizacyjne dodatkowych zajęć językowych, brak materiałów dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego, poświęcanie dodatkowego czasu i uwagi uczniowi cudzoziemskiemu, brak kwalifikacji do pracy z uczniami słabo znającymi język polski, utrudniony kontakt z rodzicami, problemy z ewaluacją ucznia (Majewska, Northeast, 2019).

W odpowiedzi na te wyzwania nauczyciele zgłaszają trzy główne kategorie potrzeb. Pierwsza dotyczy doskonalenia zawodowego, w tym rozwijania kompetencji międzykulturowych, postawy szacunku, ciekawości doświadczeń i kultury uczniów oraz umiejętności pracy z tematami kontrowersyjnymi (Theeuwes, Saab, Denessen, Admiraal, 2025). Podkreślana jest także potrzeba szkoleń z zakresu integrowania treści kulturowych w dydaktyce (Gomez, Diarrassouba, 2014) oraz rozwijania strategii nauczania, poszerzania wiedzy o wartościach i zwyczajach różnych grup etnicznych (Jones, Bustamante, Nelson, 2016). Skuteczność programów doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji wielokulturowej potwierdzają dane z badania TALIS 2018, wskazujące na wzrost poczucia własnej skuteczności nauczycieli (Choi, Mao, 2021). Druga kategoria potrzeb odnosi się do budowania relacji i wspierania międzykulturowych interakcji uczniów, w tym wzmacniania poczucia przynależności, akceptacji różnorodności, więzi rówieśniczych, kompetencji interwencyjnych w sytuacjach wykluczenia (Hancock, Midthassel, Fandrem, 2021) oraz przygotowania uczniów cudzoziemskich do życia i pracy w globalnym społeczeństwie (Ahmad, Hamzah, Hussin, Ismail, 2023). Trzecia kategoria obejmuje potrzeby wsparcia metodycznego, instytucjonalnego i emocjonalnego oraz większej autonomii i uznania, sprzyjających efektywnemu funkcjonowaniu nauczycieli w środowisku wielokulturowym (Miller, 2011).

Podstawy teoretyczne i metodologiczne badań własnych

Teoretyczną podstawę badań stanowi poznawczo-transakcyjna teoria stresu Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman (1984, 1986, 1987), zgodnie z którą stres stanowi szczególny typ relacji między jednostką a otoczeniem, oceniany jako obciążający lub przekraczający jej zasoby. W ujęciu Lazarusa (1986) stres wynika z dynamicznej interakcji człowieka z jego środowiskiem i jest determinowany sposobem poznawczej oceny sytuacji, obejmującej dwa etapy. W pierwszym (ocena pierwotna) jednostka określa znaczenie zdarzenia, kwalifikując je jako stratę/krzywdę, zagrożenie lub wyzwanie, czemu towarzyszą emocje negatywne (np. złość, lęk, bezradność) lub pozytywne (np. nadzieja, entuzjazm, zaciekawienie). W drugim etapie (ocena wtórna) analizuje własne zasoby, pozwalające poradzić sobie z wymaganiami sytuacji. Na tej podstawie osoba uruchamia strategie radzenia sobie rozumiane jako „stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki,

mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań" (Lazarus, Folkman1984, s. 141). Autorzy dzielą je na strategie skoncentrowane na problemie, ukierunkowane na zmianę lub kontrolę sytuacji stresowej oraz strategie skoncentrowane na emocjach, mające na celu regulację przeżywanych emocji i przywrócenie równowagi psychicznej (Lazarus, Folkman, 1984).

W badaniach własnych, uwzględniając specyfikę środowiska pracy nauczycieli, odwołano się do powyższej koncepcji oraz opracowanego przez autorów Kwestionariusza Sposobów Radzenia Sobie ze Stresem (WCQ, Folkman, Lazarus, 1988). Posłużono się własnym kwestionariuszem opartym na tych założeniach. Respondentów poproszono o ocenę nasilenia doświadczanych emocji oraz częstości stosowania strategii reagowania na trudne sytuacje, wykorzystując pięciostopniową skalę Likerta. W konstrukcji narzędzia wyróżniono strategie skoncentrowane na problemie, w ramach których wyodrębniono dziesięć kategorii reakcji: *porozumiewam się ze specjalistami z tego zakresu*, *porozumiewam się z dyrekcją, pytam innych nauczycieli*, *jak postępowali w takiej sytuacji*, *porozumiewam się z rodzicami uczniów*, *przypominam sobie wiedzę ze studiów*, *poszukuję rozwiązania w literaturze i stosuję z niej wskazówki*, *widzę w tym zadanie do rozwiązania*, *próbuję zrozumieć problem i samodzielnie go rozwiązać*, *poszukuję rozwiązań w Internecie/w sieciach społecznościowych, traktuję to jako wyzwanie i doskonalenie siebie*. W ramach strategii emocjonalnych wyodrębniono trzy kategorie o charakterze unikowym lub dystansującym, obejmujących przekonania: *uważam, że tych uczniów należy oddać do specjalnych placówek*, *myślę, że trzeba zmienić pracę*, *staram się ten problem powierzyć innym (np. specjalistom)* oraz dwie skoncentrowane na samokontroli bez podejmowania działania: *zajmuję się czymś innym, odsuwam od siebie ten problem* oraz *staram się nie myśleć o tym i czekam, że samo się ułoży*.

Zapytano też o problemy, jakie obserwują w swoich klasach oraz o najbardziej potrzebnych specjalistów i konieczne zmiany w organizacji pracy.

Metodologia badań

Przedmiotem badań były emocje i reakcje nauczycieli w sytuacjach trudnych, a także zgłaszane potrzeby zmian.

W związku z tym postawiono następujące pytania badawcze: Jakie emocje i reakcje na sytuacje trudne dominują wśród nauczycieli uczących w klasach wielokulturowych? Czy w tym zakresie istnieją różnice między nauczycielami mającymi uczniów cudzoziemskich a nauczycielami, którzy nie mają takich uczniów? Jakie potrzeby zgłaszają nauczyciele pracujący w wielokulturowych klasach?

Przyjęta ogólna hipoteza jest następująca: nauczyciele reagują na trudne sytuacje zróżnicowanymi emocjami, ale dominują emocje prowadzące do pozytywnej oceny sytuacji i podejmowania działań mających na celu rozwiązanie

problemów. Oczekują dostosowania warunków pracy do zróżnicowanych potrzeb swoich uczniów oraz wsparcia tych działań przez otoczenie.

Badani nauczyciele pracowali w różnych środowiskach. Zauważono, że klasy, w których uczyli się uczniowie z rodzin imigrantów, częściej znajdują się w większych miejscowościach niż na wsi i małych miastach (por. tabela 1).

Tabela 1. Miejsce pracy badanych nauczycieli

Miejsce pracy	Wieś		Mm (do 50 tys)		Dm (do 300 tys)		Wm (pow. 300 tys)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
N = 62*= 100%	13	20,1	19	30,6	18	29,0	14	22,6
N= 38**= 100%	11	28,9	14	36,1	10	26,3	7	18,4

* Klasy, w których były dzieci imigrantów
** Klasy, w których nie było dzieci imigrantów
Źródło: badanie własne.

Tabela 2. Dane szczegółowe o grupie badanych

Dane szczegółowe	Zatrudnienie badanych	Edukacja wczesnoszkolna		Nauczyciele przedmiotów w klasach 4–8		Razem	
		N	%	N	%	N	%
Płeć badanych	kobiety	25	(40.3)	23	(37,1)	48	(77,4)
	mężczyźni	2	(3,2)	12	(19,4)	14	(22,6)
Wiek badanych	Do 39 lat	15	(24,2)	14	(22,6)	29	(46,8)
	Pow. 40	12	(19,4)	21	(33,9)	33	(53,2)
N= 62 osoby	Razem	27	(43,5)	35	(56,5)	62	(100%)

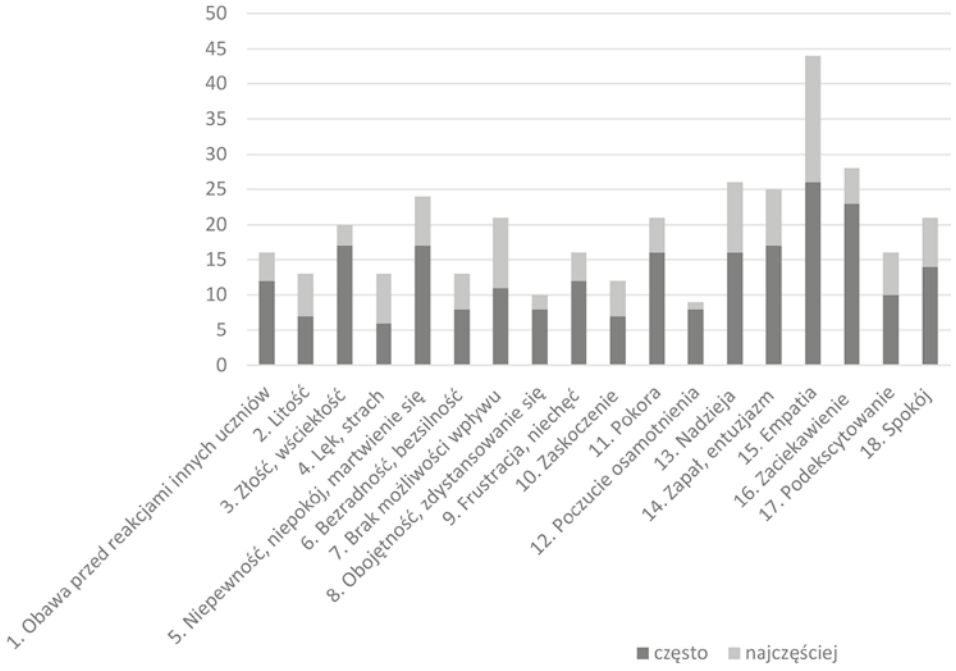
Źródło: badanie własne.

Analiza wyników badań własnych

Spośród 100 badanych nauczycieli, 62 deklaruje obecność 246 uczniów cudzoziemskich w swoich klasach (średnio 3,97 na jednego nauczyciela). Jedna klasa jest tylko dla uczniów z Ukrainy (31 uczniów), w 6 klasach jest blisko połowa uczniów cudzoziemskich (10–15 osób). Uczniowie ukraińscy to 205 osób (83,3%), uczniowie z Białorusi to 18 osób (7,3%), Rosja, Gruzja, Anglia – po 3 osoby (po 1,2%), Włochy, Chiny – po 2 osoby, Armenia, Argentyna, Syria – po 1 osobie (poniżej 1%).

Trudności, które zostały wskazane przez nauczycieli: 14 – wychowawcze, 2 opiekuńcze, 13 – społeczno-emocjonalne, 18 – komunikacji, 12 – trudna współpraca z rodzicami, 20 osób deklaruje brak konfliktów.

Wykres 1. Często i najczęściej odczuwane emocje deklarowane przez badanych (N=62)



Źródło: badanie własne.

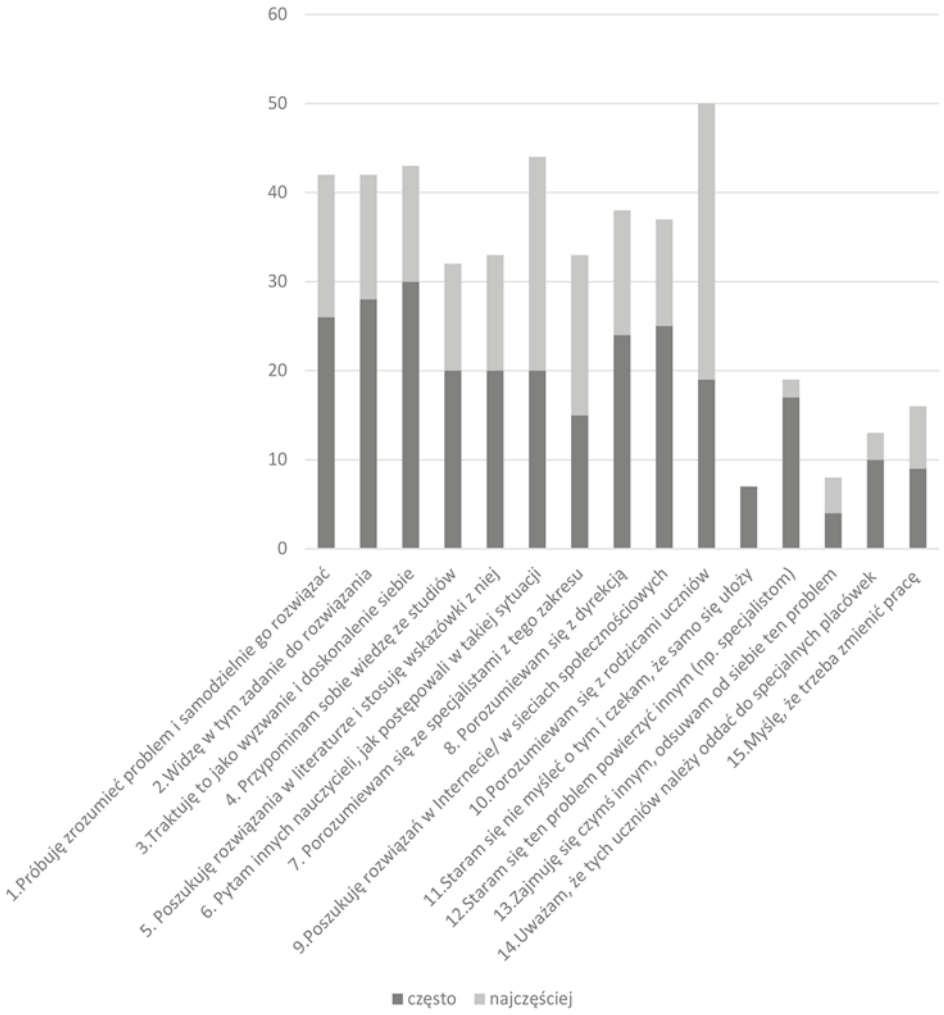
Często i najczęściej badani deklarowali empatię (71,0%), zaciekawienie (45,2%) oraz wyrażano nadzieję (41,9%), były to emocje pozytywne. Rzadziej częstymi i najczęstszymi emocjami o charakterze negatywnym były niepewność i niepokój (38,7%), brak możliwości wpływu (33,9%) oraz złość czy wściekłość (32,3%). Znacznie rzadziej deklarowano, że często i najczęściej towarzyszą trudnym sytuacjom obojętność i dystansowanie się (16%) czy poczucie osamotnienia (11,3%).

Nauczyciele deklarowali, że często i najczęściej w sytuacjach trudnych porozumiewają się z rodzicami (80,6%), ale też w tych sprawach pytają innych nauczycieli, jak postępowali (71%). Stwierdzają też, że stanowi to dla nich wyzwanie (69,4%), jednocześnie próbują zrozumieć problem i samodzielnie go rozwiązać (67,7%).

Rzadziej odsuwają od siebie problem (12,9%) czy też nie myślą o tym i czekają, że samo się ułoży (11,3%).

Zaobserwowano różnice między w deklaracjach osób uczących w klasach wielokulturowych i bez cudzoziemców (62 i 38 osób), niezbyt istotne w odniesieniu do przeżywanych emocji, natomiast znacznie bardziej zróżnicowane są reakcje tych osób.

Wykres 2. Często i najczęściej deklarowane reakcje w trudnych sytuacjach



Źródło: badanie własne.

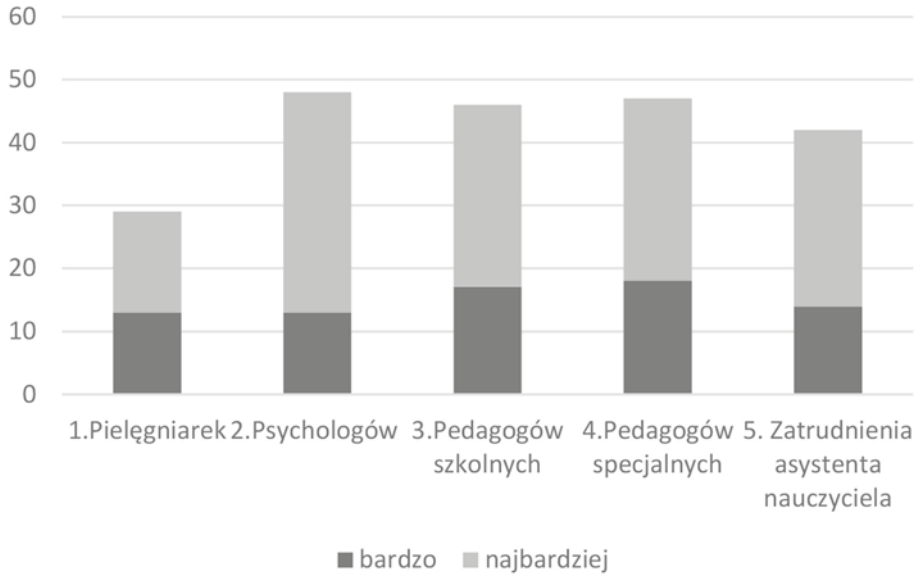
Niektóre emocje istotnie różnią obie grupy. Nauczyciele pracujący w klasach wielokulturowych istotnie rzadziej deklarowali zaskoczenie trudnymi sytuacjami (różnica między grupami badanych istotna na poziomie 0,05) i istotnie częściej nie deklarowali osamotnienia (0,01). Natomiast w większym stopniu nauczyciele, w klasach których nie ma dzieci imigrantów, deklarowali zapał i entuzjazm (0,05).

Reakcje nauczycieli pracujących z dziećmi imigrantów bardzo istotnie różnią się w zakresie rozmowy z innymi nauczycielami (0,001). Znacznie częściej pytają

oni innych nauczycieli, jak rozwiązują takie sytuacje. Oni też istotnie częściej porozumiewają się z rodzicami uczniów (0,05). Nauczyciele, w których klasach nie ma uczniów cudzoziemskich, znacznie częściej (0,05) deklarują, że pozostawiają sprawy, żeby same się ułożyły.

Oczekiwania w zakresie potrzeb, bardzo i najbardziej oczekiwanej pomocy od specjalistów przedstawia wykres 3.

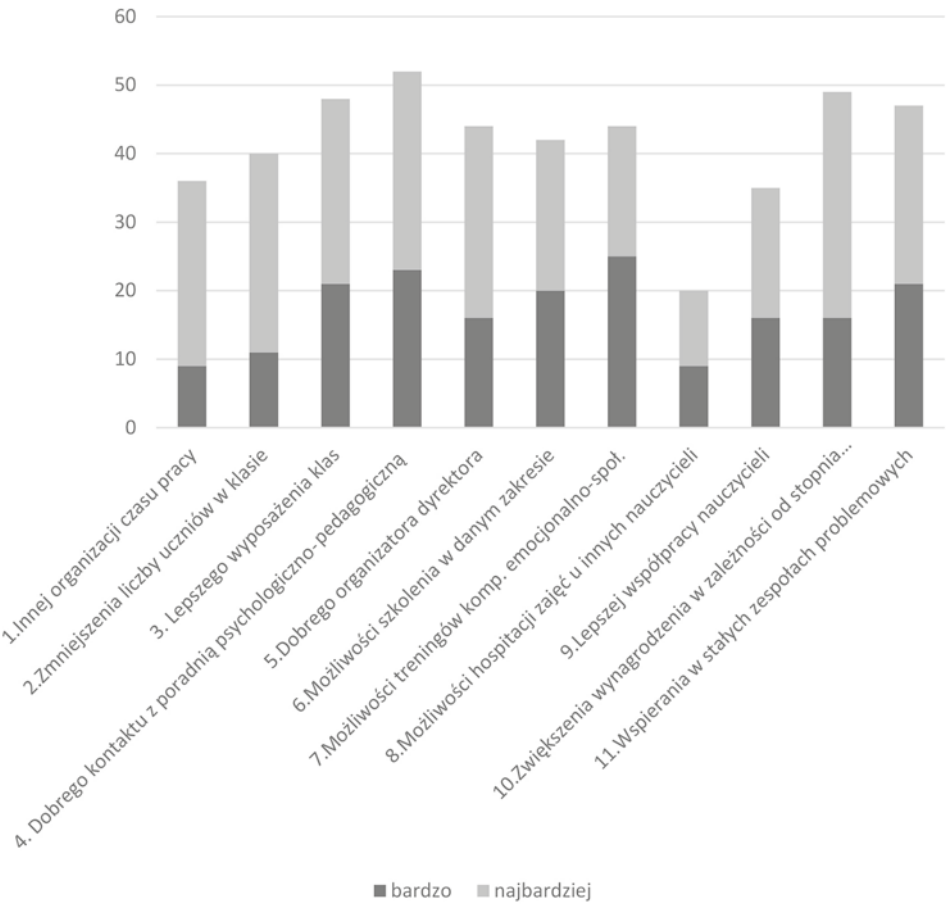
Wykres 3. Sygnalizowane potrzeby pomocy specjalistów



Źródło: badanie własne.

Bardzo mocno badani sygnalizują potrzebę zwiększenia dostępu do specjalistów takich jak psychologów (77,4% badanych), pedagogów specjalnych (75,8%), pedagogów szkolnych (74,2%), asystentów nauczyciela (67,7%). „Za mało jest specjalistów" – stwierdza jeden z badanych. Oczekują, że wizyta w poradni „nie powinna być dobrowolna dla rodzica", ale obowiązkowa. W poradniach powinni być „bardziej kompetentni specjaliści" i „szybko reagujący" na potrzeby uczniów. Podkreślają konieczność specjalistów interwencyjnych. Badani sygnalizują też potrzeby zmian w organizacji pracy. Najbardziej oczekiwane zmiany w organizacji pracy też dotyczą współpracy z poradnią (83,8%), zwiększenia wynagrodzenia za dodatkowe obowiązki (79%), lepszego wyposażenia klas (77,4%) oraz spotkań w stałych zespołach problemowych (75,8%).

Wykres 4. Sygnalizowane potrzeby zmian w organizacji pracy



Źródło: badanie własne.

Dodatkowo piszą o potrzebie organizowania spotkań rodziców z psychologiem czy treningów emocjonalnych dla rodziców dzieci z problemami, zwiększenia liczby godzin indywidualnych dla uczniów w potrzebie, dodatkowego wsparcia nauczyciela w klasie. Podkreślają konieczność zmniejszenia grup uczniów, ale też skrócenia czasu lekcji oraz zmniejszenia wymaganego materiału nauczania.

Wnioski i dyskusja wyników

Wśród nauczycieli pracujących w klasach zróżnicowanych kulturowo najczęściej deklarowanymi pozytywnymi emocjami są empatia, zaciekawienie i nadzieja, które mają charakter oceny sytuacji trudnych w kategorii wyzwania. Występowanie empatii jako dominującej emocji jest zgodne z wynikami licznych badań prowadzonych za granicą (Hong i in., 2025; Tankosić, Dovchin, Oliver, 2025).

Wysoki poziom empatii może sprzyjać lepszemu rozumieniu potrzeb uczniów pochodzących z różnych środowisk kulturowych oraz budowaniu atmosfery wzajemnego szacunku w klasie.

Rzadziej wskazywanymi emocjami o charakterze trudnym były niepewność, niepokój, poczucie braku wpływu, a także złość i wściekłość. Może to świadczyć, że ta grupa nauczycieli ocenia pracę z uczniami cudzoziemskimi jako zagrożenie oraz stratę lub krzywdę. Emocje te pozostają zgodne z wynikami wielu badań (Alzaanin, 2024; Hölscher i in., 2024; Glock, Kleen, Morgenroth, 2019). Tego rodzaju deklarowane emocje mogą wynikać z poczucia bezradności wobec złożoności sytuacji dydaktycznych, różnic językowych czy braku odpowiednich narzędzi do pracy w klasach wielokulturowych, a także z niepewności co do adekwatnego stosowania metod pracy do potrzeb wszystkich uczniów.

Między nauczycielami mającymi uczniów cudzoziemskich a nauczycielami niepracującymi z takimi uczniami występuje kilka istotnych różnic w zakresie przeżywanych emocji.

Nauczyciele z pracujący w klasach wielokulturowych rzadziej deklarują zaskoczenie trudnymi sytuacjami oraz istotnie częściej nie doświadczają poczucia osamotnienia. Wyniki dotyczące zaskoczenia nie są jednak zbieżne z rezultatami innych badań, z których wynika, że ta grupa nauczycieli doświadcza tzw. „szoku kulturowego" (Tualaulelei, 2021). Z kolei brak poczucia osamotnienia pozostaje zgodny wynikami badań wskazujących, iż nauczyciele pracujący z uczniami cudzoziemskimi często doświadczają silnego poczucia bliskości (Tankosić, Dovchin, Oliver, 2025) oraz więzi z uczniami (Hong i in., 2025).

Reakcje nauczycieli są na ogół ukierunkowane na rozwiązywanie problemu – porozumiewają się z rodzicami, konsultują z innymi nauczycielami, a także starają się zrozumieć sytuację i samodzielnie znaleźć rozwiązanie, traktując trudne zdarzenia jako wyzwanie.

Jednakże w obszarze rozmowy z innymi nauczycielami zauważalne są istotne różnice – nauczyciele pracujący z dziećmi imigrantów znacznie częściej zwracają się do kolegów po rady dotyczące sposobów radzenia sobie z napotykanymi trudnościami.

Uzyskane rezultaty są w pewnym stopniu zbieżne z ustaleniami innych badaczy, z których wynika, że nauczyciele pracujący w klasach zróżnicowanych

kulturowo doświadczają różnorodnych wyzwań wynikających z licznych trudności i towarzyszących im napięć (Güven i in., 2023; Tielman, Wesselink, Brok, 2022; Gomez, Diarrassouba, 2014; Majewska, Northeast, 2019). Nauczyciele pracujący z dziećmi imigrantów wykazują aktywną postawę wobec problemów, większą skłonność do współpracy i refleksyjność w działaniu, co może wynikać z większej złożoności ich pracy.

Nauczyciele sygnalizują silną potrzebę zmian w oświacie w zakresie wsparcia metodycznego, instytucjonalnego, emocjonalnego i specjalistycznego, zwłaszcza ze strony psychologów, pedagogów specjalnych i pedagogów szkolnych oraz specjalistów interwencyjnych usprawnienia współpracy z poradniami specjalistycznymi i spotkań w stałych zespołach problemowych, co koresponduje z wynikami badań przeprowadzonych wśród nauczyciel uczących w klasach różnorodnych kulturowo i językowo (Miller, 2011).

Badani mają też silną potrzebę zmian w organizacji pracy w kierunku zwiększenia liczby godzin indywidualnych dla uczniów w potrzebie oraz wynagrodzenia za dodatkowe obowiązki, a także zmniejszenia grup uczniów, skrócenia czasu lekcji, zmniejszenia materiału nauczania oraz lepszego wyposażenia klas. Niedoskonałości organizacyjne zostały także zauważone w polskich badaniach (Majewska, Northeast, 2019). Nie deklarują jednak potrzeby doskonalenia zawodowego w obszarze edukacji wielokulturowej, co pozostaje w sprzeczności z wynikami licznych badań prowadzonych za granicą. (Theeuwes, Saab, Denessen, Admiraal, 2025; Ahmad, i in., 2023; Choi, Mao, 2021; Hancock, Midthassel, Fandrem, 2021; Jones, Bustamante, Nelson, 2016; Gomez, Diarrassouba, 2014).

Bibliografia

Ahmad, Y., Hamzah, M.R., Hussin, H. & Ismail, A. (2023). Intercultural sensitivity among teachers and prospective teachers. *A review AIP Conference Proceedings*, 2544 (050026).

Alzaanin, E.I. (2024). Capturing the emotional experiences of English as a foreign language university teachers: A critical perspective. *Language Teaching Research*, 28 (3), 931–947. DOI: 10.1177/13621688211012863.

Chahar M. S. & Sevigny, P. (2021). Multicultural Classrooms: Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy among A Sample of Canadian Preservice Teachers. *Education and Urban Society*. 54 (8). https://doi.org/10.1177/0013124521106252.

Choi, S. & Mao, X. (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural education. *International Journal of Educational Research*, 105 (101711). DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101711.

Glock, S., Kleen, H. & Morgenroth, S. (2019). Stress Among Teachers: Exploring the Role of Cultural Diversity in Schools. *Journal of Experimental Education*, 87 (4), 696–713. https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1574700.

Gomez, M. N. & Diarrassouba, N. (2014). What do teachers need to support English learners? *English Language Teaching*, 7 (5), 89–101. DOI:10.5539/elt.v7n5p89.

Güven, M., Babayiğit, B., Sever, D., Çam Aktaş, B., Kip Kayabaş, B. & Senel, E.A. (2023). What happens in 650 multicultural primary classrooms?: A critical incident technique. *Teaching and Teacher Education*, 130 (104154). DOI:10.1016/j.tate.2023.104154.

Hancock, C.H.H., Midthassel, U.V. & Fandrem, H. (2021). Upper secondary teachers' experiences promoting belonging and engagement in culturally diverse classrooms.[Læreres erfaringer med å fremme tilhørighet og engasjement i flerkulturelle klasser i videregående skole]. *Acta Didactica Norden*, 15 (2). DOI:10.5617/adno.8381.

Hölscher, S., Gharaei, N., Schachner, M.K.,, Ott, P. & Umlauft, S. (2024). Do my students think I am racist? Effects on teacher self-efficacy, stress, job satisfaction and supporting students in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education,* 138 (104425). DOI:10.1016/j.tate.2023.104425.

Hong, J., Cross, F.D., Wang, Q., Recknagel, C., Lewis, L., Parsons, A. & Jeon, M. (2025). Step into another's shoes: unpacking teachers' empathy dispositions in culturally diverse classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 53 (4), 412–427. https://doi.org/10.1080/1359866X.2025.2506648.

Jones, B. E., Bustamante, R.M. & Nelson, J. A. (2016). Cultural competence preparation: Pre-service teachers'perceptions of their Leeds. K. Lowell (ed.) *Cultural Competence: Elements, Developments and Emerging Trends*. Book Chapter. Nowy Jork: Nova Science Publishers, Inc., 1–19.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169.

Lazarus, R.S. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie*. Nowiny Psychologiczne.* 40–41 (3–4), 2–39.

Majewska, A. i Northeast, K. (2019). Problemy i wyzwania nauczycieli uczących dzieci cudzoziemskie we wrocławskich szkołach. *Roczniki Humanistyczne*, LXVII (10), 83–98. DOI: http://dx.doi.org/10.18290/rh.2019.67.10–6.

Miller, J. (2011). Teachers' work in culturally and linguistically diverse schools. Teachers and Teaching. *Theory and Practice*. 17 (4), 451–466. https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580521.

Tankosić, A., Dovchin, S. & Oliver, R. (2025). Educators' reflections in Australian aboriginal translingual classrooms. Entanglement of language, culture, and emotionality. *Entangled Englishmen*, 218–231.

Theeuwes, B., Saab, N., Denessen, E. i & Admiraal, W. (2025). Unraveling teachers' intercultural competence when facing a simulated multicultural classroom. Teaching and Teacher Education, 162 (105053), 1–11. DOI:10.1016/j.tate.2025.105053.

Tielman, K., Wesselink, R. & den Brok, P. (2022). Tensions experienced by teachers of Dutch culturally diverse senior secondary vocational education and training: An exploratory study. *International Journal of Training and Development*, 26 (1), 102–119. https://doi.org/10.1111/ijtd.12238Digital Object Identifier (DOI).

Tualaulelei, E. (2021). Professional development for intercultural education: learning on the run. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49 (1), 99–112. https://doi.org/10.1080/1359866x.2020.1753168.

IV

EDUKACJA DZIECI I MŁODZIEŻY WOBEC ZAGROŻEŃ CYWILIZACYJNYCH

THE EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN THE FACE OF CIVILIZATIONAL THREATS

ОСВІТА ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ПЕРЕД ЦИВІЛІЗАЦІЙНИМИ ЗАГРОЗАМИ

Tetiana BURŁAJENKO
ORCID: 0000-0001-5734-4611

EDUKACJA POZASZKOLNA 2.0 W UKRAINIE: JAK KOŁA ZAINTERESOWAŃ STAJĄ SIĘ PRZESTRZENIAMI ZAWODÓW PRZYSZŁOŚCI

OUT-OF-SCHOOL EDUCATION 2.0: HOW UKRAINIAN HOBBY CLUBS ARE BECOMING HUBS FOR THE PROFESSIONS OF THE FUTURE

Streszczenie: Artykuł analizuje współczesne przemiany edukacji pozaszkolnej w Ukrainie w kontekście transformacji cyfrowej, wyzwań wojennych oraz procesów integracji europejskiej. Przedstawiono ewolucję tradycyjnych form działalności pozaszkolnej w kierunku rozwijania kompetencji przyszłości, w tym umiejętności cyfrowych, przedsiębiorczych i społecznych. Omówiono znaczenie edukacji STEM, rolę Małej Akademii Nauk Ukrainy, wdrażanie hybrydowych modeli kształcenia oraz wykorzystanie nowoczesnych technologii edukacyjnych. Szczególną uwagę poświęcono funkcji edukacji pozaszkolnej jako przestrzeni wspierającej dobrostan psychiczny dzieci i młodzieży w warunkach wojny. Artykuł wskazuje również na znaczenie europejskich doświadczeń w zakresie uznawania efektów uczenia się pozaformalnego oraz identyfikuje główne wyzwania związane z rozwojem infrastruktury, zasobów kadrowych i przeciwdziałaniem wykluczeniu cyfrowemu. W konkluzji podkreślono, że współczesna edukacja pozaszkolna staje się ważnym elementem przygotowania młodego pokolenia do funkcjonowania w gospodarce opartej na wiedzy i innowacjach. Szczególną uwagę poświęcono zmianom zachodzącym w ofercie edukacyjnej placówek pozaszkolnych, wdrażaniu innowacyjnych form i metod pracy, rozwojowi kompetencji przyszłości wśród dzieci i młodzieży oraz określeniu roli edukacji pozaszkolnej w przygotowaniu młodego pokolenia do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy i innowacjach.

Słowa kluczowe: edukacja pozaszkolna, technologie cyfrowe, kompetencje, sztuczna inteligencja, transformacja cyfrowa, Ukraina, integracja europejska.

Abstract: The article analyzes the contemporary transformations of out-of-school education in Ukraine in the context of digital transformation, wartime challenges, and European integration processes. The evolution of traditional forms of

out-of-school activities towards developing future competences, including digital, entrepreneurial, and social skills, is presented. The significance of STEM education, the role of the Junior Academy of Sciences of Ukraine, the implementation of hybrid learning models, and the use of modern educational technologies are discussed. Particular attention is paid to the function of out-of-school education as a space supporting the psychological well-being of children and youth in wartime conditions. The article also highlights the importance of European experience in recognizing non-formal learning outcomes and identifies the main challenges related to infrastructure development, human resources, and combating digital exclusion. In conclusion, it is emphasized that modern out-of-school education is becoming an important element in preparing the younger generation to function in a knowledge- and innovation-based economy. Particular attention is paid to the changes occurring in the educational offers of out-of-school institutions, the implementation of innovative forms and methods of work, the development of future competences among children and youth, and defining the role of out-of-school education in preparing the younger generation to function in a knowledge- and innovation-based society.

Keywords: out-of-school education, digital technologies, competences, artificial intelligence, digital transformation, Ukraine, European integration.

Wprowadzenie

Jeszcze kilkanaście lat temu edukacja pozaszkolna była kojarzona głównie z rozwijaniem zainteresowań i organizacją czasu wolnego dzieci oraz młodzieży. Koła modelarskie, plastyczne czy muzyczne pełniły przede wszystkim funkcję rekreacyjną i wychowawczą. Współcześnie jednak ten obraz ulega zasadniczej zmianie. W warunkach postępującej transformacji cyfrowej, rozwoju sztucznej inteligencji oraz dynamicznych przemian społeczno-gospodarczych edukacja pozaszkolna w Ukrainie staje się przestrzenią rozwijania kompetencji przyszłości, przygotowując młodych ludzi do funkcjonowania na rynku pracy XXI wieku.

Szczególnego znaczenia nabrała edukacja pozaszkolna po 2022 roku. Wojna, konieczność organizowania nauczania zdalnego, migracje wewnętrzne i zagraniczne oraz potrzeba zapewnienia dzieciom bezpiecznych przestrzeni edukacyjnych sprawiły, że placówki pozaszkolne zaczęły pełnić nie tylko funkcje edukacyjne, ale również społeczne i psychologiczne. W rezultacie ukraińska edukacja pozaszkolna przechodzi transformację od modelu skoncentrowanego na organizacji czasu wolnego do elastycznego systemu rozwijania kompetencji twardych i miękkich, niezbędnych w gospodarce cyfrowej.

Celem badań jest analiza współczesnych tendencji rozwoju edukacji pozaszkolnej w Ukrainie oraz identyfikacja kierunków jej transformacji w kontekście wyzwań społecznych, cyfryzacji, integracji europejskiej i potrzeb rynku pracy.

Metodologia

W celu osiągnięcia założonego celu badawczego zastosowano zespół komplementarnych metod naukowych. W szczególności wykorzystano analizę i syntezę literatury przedmiotu oraz dokumentów normatywnych dotyczących funkcjonowania i rozwoju edukacji pozaszkolnej w Ukrainie. Metoda porównawcza umożliwiła identyfikację współczesnych trendów oraz uogólnienie doświadczeń praktycznych związanych z realizacją ukraińskiej edukacji pozaszkolnej w warunkach transformacji cyfrowej i integracji europejskiej. Zastosowano również analizę terminologiczną, która pozwoliła doprecyzować podstawowe pojęcia związane z edukacją pozaszkolną, edukacją pozaformalną oraz kompetencjami przyszłości. Ponadto wykorzystano analizę strukturalno-logiczną w celu określenia głównych kierunków rozwoju edukacji pozaszkolnej oraz wzajemnych zależności pomiędzy jej funkcjami edukacyjnymi, społecznymi i rozwojowymi.

Przyjęte podejście metodologiczne umożliwiło kompleksowe zbadanie procesów transformacji współczesnej edukacji pozaszkolnej w Ukrainie oraz identyfikację jej potencjału w zakresie kształtowania kompetencji niezbędnych w społeczeństwie wiedzy i gospodarce cyfrowej.

Przegląd literatury

Problem edukacji pozaszkolnej rozważali następujący naukowcy: podstawy teoretyczne rozwoju samodzielności zostały położone w pracach pedagogicznych V. Kremenia, J.A. Komeńskiego, J. Pestalozziego, S. Rusowej, J.J. Rousseau, K. Uszynskiego i in.; współczesne aspekty rozwoju samodzielności uczniów podkreślają w swoich pracach A. Borowyk, T. Burłajenko, K. Chałas, O. Dubinina, M. Grzegorzewska, H. Ignatenko, I.J. Lerner, A. Makarenko, O. Sawczenko, W. Suchomłynski i in.

Jednocześnie ugruntowanie edukacji pozaszkolnej jako elementu struktury edukacji Ukrainy, co zostało zapisane w dokumentach normatywno-prawnych, oraz zwiększenie uwagi poświęcanej rozwojowi samodzielności uczniów w pozaszkolnych placówkach oświatowych, warunkują określenie i wypracowanie jej podstaw teoretyczno-metodycznych.

Wyniki i dyskusja

Edukacja pozaszkolna stanowi istotny komponent systemu edukacji ustawicznej, zdefiniowany w Konstytucji Ukrainy, Ustawach Ukrainy „O edukacji", „O pełnej ogólnej edukacji średniej", „O edukacji pozaszkolnej" oraz „O ochronie dzieciństwa". W trudnych warunkach stanu wojennego kluczowe jest również

uwzględnienie Ustawy Ukrainy „O zasadniczych podstawach polityki młodzieżowej". Ustawa ta podkreśla wagę wysokiego poziomu przygotowania specjalistów dla dziecięcych organizacji i stowarzyszeń społecznych (do pracy z dziećmi w wieku 6–18 lat), organizacji i stowarzyszeń młodzieżowych (do pracy z dziećmi i młodzieżą w wieku 14–35 lat), a także dla centrów młodzieżowych (instytucji, przedsiębiorstw i organizacji prowadzących pracę z młodzieżą) oraz nieformalnych zrzeszeń młodzieżowych. Ponadto akcentuje zapewnienie wsparcia projektowego dla realizacji inicjatyw młodzieżowych oraz rozwój współpracy międzyresortowej i międzysektorowej. Istotny kontekst prawno-społeczny stanowią także Koncepcja Państwowego Celowego Programu Społecznego „Młodzież Ukrainy: pokolenie niezłomności – 2030" (Кабінет Міністрів України, 2024) oraz Ogólnoukraiński Program Zdrowia Psychicznego „Jak się masz?" (ukr. Ти як?), zainicjowany przez pierwszą damę Ołenę Zełenską w maju 2022 roku w celu wsparcia Ukraińców w czasie wojny (Ministerstwo Zdrowia Ukrainy, 2022).

Celem edukacji pozaszkolnej jest rozwój zdolności dzieci i młodzieży w sferze nauki, kultury, kultury fizycznej i sportu, twórczości technicznej i innej, a także zdobywanie przez nich pierwotnej wiedzy, umiejętności i nawyków zawodowych niezbędnych do socjalizacji, dalszej samorealizacji i/lub działalności zawodowej (Ustawa o edukacji pozaszkolnej, 2000).

Według danych państwowej statystyki edukacyjnej oraz materiałów analitycznych Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, na początku 2026 roku w systemie edukacji pozaszkolnej funkcjonuje około 1380 placówek, w ramach których działają dziesiątki tysięcy kółek zainteresowań, sekcji i innych zrzeszeń twórczych, zapewniających działalność dydaktyczną w różnych kierunkach (Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy, 2025). Liczba uczestników edukacji pozaszkolnej wynosi obecnie ponad 840 tysięcy osób. System ten obejmuje znaczną liczbę dzieci z różnych kategorii społecznych, w tym: dzieci z grup wrażliwych społecznie, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dzieci wymagające wsparcia społecznego i integracji (Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy, 2025).

Jednocześnie, w porównaniu z okresem przedwojennym, obserwuje się spadek ogólnej liczby osób kształcących się, co jest uwarunkowane procesami demograficznymi oraz skutkami stanu wojennego. Pomimo tego edukacja pozaszkolna pozostaje jednym z najbardziej mobilnych i elastycznych elementów systemu oświaty. Aktywnie wdraża ona zdalne oraz hybrydowe formy kształcenia, zapewnia wsparcie psychologiczne dzieciom i sprzyja ich socjalizacji (Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy, 2025).

Edukacja pozaszkolna to elastyczny i dynamiczny komponent systemu edukacyjnego, który zabezpiecza rozwój potencjału twórczego, aktywności społecznej oraz kompetencji obywatelskich młodzieży. W warunkach wojny pełni ona kluczowe funkcje w zakresie wsparcia społecznego i stabilizacji emocjonalnej.

Biorąc pod uwagę najnowsze tendencje – w szczególności fakt, że liczba uczestników edukacji pozaszkolnej w latach 2023–2025 wahała się od 1 miliona do 847 tysięcy osób, a liczba kadry pedagogicznej ulega zmniejszeniu – pojawia się wyraźna potrzeba kształcenia nowych specjalistów. Równolegle rośnie znaczenie edukacji włączającej oraz cyfrowych formatów nauczania (Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy, 2025).

Redukcja zatrudnienia wśród pracowników pedagogicznych w sferze edukacji pozaszkolnej nie może negatywnie wpływać na jakość usług edukacyjnych świadczonych dzieciom i młodzieży. Sytuacja ta wymaga podniesienia standardów kształcenia specjalistów dedykowanych tej dziedzinie. Szczególnego znaczenia nabiera rola edukacji pozaszkolnej w kształtowaniu świadomości obywatelskiej, tożsamości kulturowej i aktywności społecznej.

Rozwój edukacji pozaszkolnej jest krokiem na czasie i ma znaczenie strategiczne, odpowiadając państwowym priorytetom w sferze edukacji, potrzebom społeczeństwa w warunkach wojennych, współczesnym trendom rozwoju oświaty oraz strategicznym celom Ukrainy.

Realizacja tych założeń wymaga jednak nie tylko zmian organizacyjnych i normatywnych, lecz przede wszystkim modernizacji treści edukacyjnych. W rezultacie obserwuje się stopniową transformację obszarów aktywności edukacyjnej oferowanych przez placówki pozaszkolne, które coraz częściej koncentrują się na rozwijaniu kompetencji przyszłości. Wśród najbardziej znaczących kierunków zmian można wskazać następujące obszary:

Od modelarstwa lotniczego do sztucznej inteligencji – ewolucja kierunków kształcenia. Jednym z najbardziej widocznych przejawów przemian jest zmiana oferty edukacyjnej placówek pozaszkolnych. Tradycyjne koła techniczne, które niegdyś koncentrowały się na modelarstwie czy radioelektronice, przekształcają się w nowoczesne laboratoria robotyki, programowania, druku 3D, projektowania cyfrowego oraz analizy danych.

Zmiany te wpisują się w globalny trend rozwoju edukacji STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Podejście STEM zakłada integrację nauk przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyki w celu rozwijania kompetencji problemowych, kreatywności oraz umiejętności współpracy. W ukraińskich placówkach pozaszkolnych coraz częściej realizowane są projekty interdyscyplinarne, podczas których uczniowie projektują roboty, tworzą aplikacje mobilne lub rozwiązują rzeczywiste problemy społeczne i środowiskowe.

Szczególną rolę odgrywa Mała Akademia Nauk Ukrainy (Мала академія наук України, 2024), która stanowi unikalną platformę wspierania młodych talentów naukowych. Uczestnicy programów Akademii prowadzą własne badania, współpracują z uczelniami i instytutami naukowymi oraz reprezentują Ukrainę podczas międzynarodowych konkursów i wystaw naukowych. Działalność ta

sprzyja kształtowaniu kompetencji badawczych i przedsiębiorczych już na etapie edukacji szkolnej.

Nowe formaty pracy: elastyczność, technologia i bezpieczeństwo. Współczesna edukacja pozaszkolna coraz częściej wykorzystuje model hybrydowy, łącząc zajęcia stacjonarne z nauczaniem online. Rozwiązanie to pozwala zapewnić ciągłość edukacji nawet w warunkach zagrożenia bezpieczeństwa lub ograniczonej dostępności infrastruktury edukacyjnej.

Cyfryzacja wpłynęła również na metody pracy z dziećmi i młodzieżą – w wielu placówkach wykorzystywane są technologie rzeczywistości wirtualnej (VR), interaktywne tablice, platformy e-learningowe oraz aplikacje mobilne wspierające proces uczenia się. Gamifikacja edukacji zwiększa zaangażowanie uczestników i umożliwia bardziej efektywne rozwijanie kompetencji cyfrowych (Binkley, 2012).

Nie mniej istotna jest funkcja psychologiczna edukacji pozaszkolnej. W czasie wojny placówki te stały się bezpiecznymi przestrzeniami wspierającymi dobrostan dzieci i młodzieży. W odróżnieniu od tradycyjnej szkoły nacisk położony jest tutaj nie tyle na ocenianie osiągnięć, ile na budowanie relacji społecznych, rozwijanie zainteresowań oraz wzmacnianie odporności psychicznej. W literaturze międzynarodowej podkreśla się, że uczestnictwo w edukacji pozaformalnej sprzyja rozwojowi kompetencji społecznych i poczucia sprawczości młodych ludzi (European Commission, 2018).

Europejski kierunek rozwoju: integracja i uznawalność efektów uczenia się. Proces integracji europejskiej Ukrainy wpływa również na rozwój edukacji pozaszkolnej. Coraz większe znaczenie zyskuje wymiana doświadczeń z krajami Unii Europejskiej, w tym z Polską. Szczególnie interesującym przykładem są polskie Młodzieżowe Domy Kultury, które od lat skutecznie łączą funkcje edukacyjne, artystyczne i społeczne.

Ważnym kierunkiem zmian jest uznawanie efektów uczenia się osiąganych poza systemem formalnym. Zgodnie z zaleceniami Unii Europejskiej kompetencje zdobywane w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnej powinny być dokumentowane i uwzględniane przy planowaniu ścieżki edukacyjnej oraz zawodowej (Council of the European Union, 2012). W Ukrainie coraz częściej podejmowane są działania zmierzające do tworzenia cyfrowych portfolio uczniowskich, które pozwalają dokumentować osiągnięcia zdobywane podczas uczestnictwa w kołach zainteresowań, projektach badawczych czy działaniach wolontariackich.

Istotnym źródłem wsparcia rozwoju infrastruktury pozostają także programy międzynarodowe i granty europejskie. Dzięki nim możliwa jest modernizacja placówek, zakup nowoczesnego sprzętu technologicznego oraz realizacja wspólnych projektów edukacyjnych z partnerami zagranicznymi.

Pomimo dynamicznego rozwoju system edukacji pozaszkolnej w Ukrainie stoi przed licznymi wyzwaniami. Jednym z nich pozostają nierówności infrastrukturalne pomiędzy dużymi miastami a mniejszymi społecznościami lokalnymi. Podczas gdy w metropoliach funkcjonują nowoczesne centra technologiczne wyposażone w laboratoria robotyczne i drukarki 3D, wiele placówek w małych gminach nadal boryka się z ograniczeniami sprzętowymi.

Kolejnym problemem jest kwestia kadrowa – w warunkach rosnącego zapotrzebowania na kompetencje cyfrowe niezbędne staje się pozyskiwanie specjalistów z branż technologicznych, inżynieryjnych i kreatywnych do pracy edukacyjnej. Wymaga to tworzenia atrakcyjnych warunków zatrudnienia oraz rozwijania partnerstw między sektorem edukacji a biznesem.

Istotnym wyzwaniem pozostaje również ograniczanie zjawiska wykluczenia cyfrowego. Dotyczy ono szczególnie dzieci mieszkających na terenach przyfrontowych, zdeokupowanych lub dotkniętych skutkami działań wojennych. Zapewnienie równych szans dostępu do wysokiej jakości edukacji pozaszkolnej wymaga inwestycji zarówno w infrastrukturę technologiczną, jak i w rozwój kompetencji cyfrowych nauczycieli oraz uczestników zajęć.

Wnioski

W wyniku przeprowadzonych badań teoretycznie uzasadniono, że edukacja pozaszkolna w Ukrainie przestała pełnić wyłącznie funkcję uzupełniającą wobec szkoły. Współcześnie staje się dynamiczną i elastyczną ekosferą edukacyjną, która szybko reaguje na potrzeby rynku pracy, rozwój technologii oraz zmieniające się potrzeby społeczne dzieci i młodzieży. Transformacja ta pokazuje, że nowoczesne koła zainteresowań mogą być miejscem kształtowania przyszłych naukowców, inżynierów, projektantów, przedsiębiorców i liderów społecznych.

Udowodniono, że inwestowanie w rozwój edukacji pozaszkolnej oznacza inwestowanie w kapitał ludzki niezbędny do odbudowy i dalszego rozwoju Ukrainy. Wymaga to jednak współpracy państwa, samorządów, środowiska akademickiego, organizacji pozarządowych oraz sektora biznesowego, aby potencjał młodego pokolenia mógł zostać w pełni wykorzystany.

Perspektywicznym kierunkiem dalszych badań jest analiza trwałości kompetencji nabywanych w edukacji pozaszkolnej, a także ocena potencjału sztucznej inteligencji i technologii VR/AR we wspieraniu procesów uczenia się oraz rozwoju kompetencji przyszłości.

Bibliografia

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining twenty-first century skills*. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), Assessment and teaching of 21st century skills (pp. 17–66). Springer.

Council of the European Union. (2012). *Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01).* Official Journal of the European Union, C398, 1–5. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01)

European Commission. (2018). *Engaging, connecting and empowering young people: A new EU youth strategy.* Publications Office of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018DC0269

Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). Education reimagined: The future of learning. New Pedagogies for Deep Learning.

Lytwynowa, S. (2021). *Konceptualne podejścia do wykorzystania narzędzi rozszerzonej rzeczywistości w procesie edukacyjnym.* Nowoczesne technologie informacyjne i innowacyjne metody nauczania w kształceniu specjalistów: metodologia, teoria, doświadczenie, problemy. 55. 46–62,

Mała Akademia Nauk Ukrainy. (2024). *Strategiia rozvytku Maloi akademii nauk Ukrainy 2024–2030*. Kyiv.

Державна служба зайнятості. (2025). *Прогноз потреби у фахівцях на ринку праці України на перспективу 2026–2030 років*. Київ: Державна служба зайнятості.

Дубініна, О. В., & Бурлаєнко, Т. І. (2023). *Спадщина Марії Гжегожевської в моделях спеціалізованої освіти, як шлях до формування наукової компетентності здобувача освіти*. Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки», 26(55), 11–25. https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-26(55

Кабінет Міністрів України. (2024). *Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми „Молодь України: покоління стійкості – 2030”* (Розпорядження № 263-р). Міністерство молоді та спорту України.

Конституція України. (1996). Закон України № 254к/96-ВР від 28 червня 1996 року. Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80

Міністерство освіти і науки України. (2025). *Концепція розвитку позашкільної освіти (2025–2030).* Міністерство освіти і науки України. https://surl.li/wslrvpПро позашкільну освіту. (2000).

Закон України № 1841-III від 22 червня 2000 року. Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14

Teresa JANICKA-PANEK
ORCID: 0000-0001-7526-9002

WYCHOWANIE DZIECI I MŁODSZYCH UCZNIÓW DO BEZPIECZNEJ PRZYSZŁOŚCI W KONTEKŚCIE OBSERWOWANYCH ZAGROŻEŃ ORAZ PROJEKTOWANYCH ZMIAN W EDUKACJI

RAISING CHILDREN AND YOUNGER STUDENTS FOR A SAFE FUTURE IN THE CONTEXT OF OBSERVED THREATS AND PLANNED CHANGES IN EDUCATION

Streszczenie: Celem artykułu jest omówienie zmian w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej (i nie tylko) w Polsce, obowiązującej od 1 września 2026 r. na podstawie wprowadzonego w dniu 11 marca 2026 r., rozporządzenia Ministra Edukacji. Jedna z wielu zmian polega na dodaniu modułu *bezpieczeństwo i obrona,* w przypadku edukacji wczesnoszkolnej (edukacja najmłodszych uczniów), w ramach kształcenia zintegrowanego a w szczególności podczas zajęć praktyczno-technicznych oraz zajęć z wychowania fizycznego. W artykule przywołane zostały argumenty potwierdzające słuszność wychowania do bezpieczeństwa i obrony, obejmujące takie kryzysy, jak COVID-19, powódź 2024 i współczesne konflikty zbrojne oraz negatywne skutki tych zdarzeń dla rodzin; w tym dzieci. Zadaniem współczesnej edukacji jest kształtowanie u dzieci w wieku 7–9 lat kompetencji futurystycznych, obejmujących między innymi analizę współczesności, antycypowanie zdarzeń, przewidywanie pożądanych zachowań, podejmowanie decyzji i radzenie sobie w warunkach kryzysowych.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, obrona, współczesne kryzysy, edukacja najmłodszych, antycypacja.

Abstract: The aim of the article is to discuss the changes in the core curriculum of early school education (and not only) in Poland, which will be in force from September 1, 2026, based on the regulation of the Minister of Education introduced on March 11, 2026. One of many changes involves the addition of a security and defense module in the case of early school education (education of the youngest

students), as part of integrated education and especially during practical-technical classes and physical education classes. The article cited arguments confirming the correctness of education for safety and defense, including crises such as COVID-2019, the 2024 flood, and contemporary armed conflicts, as well as the negative effects of these events on families; including children. The task of contemporary education is to develop futuristic competencies in children aged 7–9, including, among others, the analysis of the present, anticipating events, predicting desired behaviors, making decisions, and coping in crisis situations.

Key words: security, defense, contemporary crises, education of the youngest, anticipation.

Wprowadzenie

Globalna niepewność, która jest charakterystyczna dla współczesnego świata, ma swoje źródło w dokonujących się – nieustannie i dynamicznie – przemianach gospodarczych, społecznych i politycznych. Narastającej niepewności towarzyszą trudności z zakresu prognozowania, które nawet zniechęcają zainteresowanych do podejmowania tych niezwykle istotnych dla przyszłości społeczeństw działań. Prognozowanie a bardziej życiowo-*przewidywanie* – jest zadaniem o tyle trudnym co i potrzebnym. Jeśli w zamyśle autorki jest podejmować problematykę wychowania, to ten proces zawsze dotyczy przyszłości. Dociekaniami dotyczącymi przyszłości zajmuje się *futurologia.* Sam termin powstał w latach 40. XX w. Aktualnie – jak podaje Waldemar Furmanek – ,,istnieje wiele znaczeń i koncepcji prowadzenia tego typu poszukiwań. Według jednej z nich futurologia jest działalnością polegającą na formułowaniu prognoz; jest synonimem prognostyki. Celem większości dociekań futurologicznych jest nie tyle nakreślenie obrazu przyszłości, ile interpretacja teraźniejszości z punktu widzenia przyszłych konsekwencji obecnych zjawisk, procesów, zachowań i decyzji, która ma ułatwić świadome kształtowanie kierunku rozwoju (Furmanek, 2021, s. 288).

Podejście futurystyczne ma tyluż zwolenników, co i przeciwników; ci ostatni podają w wątpliwość sens próby hipotetycznych przewidywań. Uważam, iż mimo tych ograniczeń konieczne staje się poszukiwanie strategii, które umożliwią zbliżony do rzeczywistości opis przyszłych zdarzeń społecznych i gospodarczych zachodzących w kraju, w Europie bądź w świecie. Innym terminem, będącym wynikiem prób pogodzenia różnych stanowisk, jest *prognostyka*[1], która jest definiowana jako działalność poznawcza, zmierzająca do ukazania kierunku i tempa

[1] Pojęcia *futurologia* i *prognostyka* są kluczowymi dla uzasadnienia wprowadzenia wychowania do bezpieczeństwa i obrony uczniów, poczynając już od klasy I szkoły podstawowej, co założono w obowiązującej od 1 września 2026 r. podstawie programowej. Analiza znaczeń tych pojęć i terminów nie jest celem niniejszego artykułu. Pogłębioną i staranną analizę przedstawił W. Furmanek w rozdziale zatytułowanym *Prognostyka pedagogiczna. Zarys koncepcji.* W: J. Szempruch, J. Smyła, J. Miko-Giedyk (red.). *Wyzwania, dylematy i perspektywy edukacyjne. Konteksty zmian,*

przemian społecznych oraz tendencji rozwojowych; umiejętność formułowania prognoz (Szymczak red., 1995, s. 889). Według jej założeń należy poświęcać czas na analizę i przewidywanie przyszłości, mimo tego, że może ona wydawać się nierozpoznawalna. Tak zachowują się przecież rynki walutowe, marketing rynku popytu i podaży, tworzone są prognozy zmian w pogodzie i w przyrodzie. Dla nauk społecznych; w tym dla wychowania, futurologia podejmuje próbę konstruowania przyszłości w oparciu o dane i prawidłowości stwierdzone w retrospekcjach. Opierając się na podejściu C. Bąbińskiego, najwłaściwszą i w dodatku prostą metodą badania przyszłości jest analiza współczesnych i przeszłych zjawisk, przeprowadzana na podstawie obserwacji społeczeństwa, mediów i wyodrębnianie z nich najważniejszych trendów, modelowanie nieznanego. Wspomniany autor podpowiada także metody matematyczne (rachunek prawdopodobieństwa), nowoczesną technologię cyfrową oraz wiele innych (Bąbiński, 2013, s. 216). Oparte są one najogólniej rzecz ujmując na przewidywaniu, czyli analizie współczesnych faktów i zjawisk.

Metodą tworzenia nowej wizji jest *foresight,* który według Jasińskiego można stosować do badania przyszłych kwestii społecznych, kulturowych i gospodarczych (Jasiński, 2007, s. 66). Angielskie słowo *foresight* oznacza zdolność przewidywania, zapobiegliwość i przezorność. Przeciwieństwem *foresight'u* jest *hindsight,* czyli wiedza po fakcie. *Foresight* oznacza również przewidywanie, prognozowanie i wizję. Próbuje dać odpowiedź na pytanie o przyszłość określonego wycinka rzeczywistości w wybranym odcinku czasu. Jest to proces poszukiwania wspólnej wizji; dodajmy – poszukiwania podejmowanego przez osoby zainteresowane i połączone celem działania. *Foresight* – jak podaje Furmanek – nie tyle zajmuje się przewidywaniem przyszłości, ile kieruje swe zainteresowanie ku tworzeniu modeli nowych sytuacji, nowych bardziej korzystnych rozwiązań (Furmanek, 2021, s. 291). Nowa terminologia została wzbogacona o określenie *preppers,* co oznacza osobę, która planuje, zarządza i tworzy różnego rodzaju scenariusze działań w razie wystąpienia niebezpiecznej sytuacji. *Preppers* (lub *prepper*) – to osoba, która aktywnie i w sposób wysoce przemyślany przygotowuje się na różnego rodzaju sytuacje kryzysowe, kataklizmy czy przerwy w dostawach energii i dostępności do niezbędnych informacji, do mediów. Wiodącym celem preppersów jest przetrwanie zagrażających życiu zdarzeń, między innymi takich jak wojna, epidemia, klęski żywiołowe, poprzez gromadzenie zapasów żywności, wody, sprzętu oraz zdobywanie praktycznych umiejętności samowystarczalności. Przygotowania te najczęściej dotyczą przetrwania jednostki w ciągu pierwszych trzech dób. Wymagają rozumienia pojęć z zakresu bezpieczeństwa i obronności.

(s. 287–302). Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe. W niniejszym opracowaniu wykorzystano zarys koncepcji prognostyki pedagogicznej tego autora.

Bezpieczeństwo i obrona jako treść kształcenia oraz wychowania

Wielowymiarowa analiza współczesnych zagrożeń na różnych poziomach dyskusji – globalnych, międzynarodowych, krajowych – jest coraz częściej odzwierciedlana w mediach oraz uwzględniana w procesie wychowania i edukacji. Takie podejście uzasadnia zmiany w podstawie programowej, planowane jako obowiązujące od 1 września 2026 r. (Dz. U. z 2026 r., poz. 378). W przypadku wybranych przedmiotów niektóre treści nauczania – wymagania szczegółowe, dotyczące wiedzy i umiejętności zostały oznaczone jako moduły tematyczne:

1) moduł bezpieczeństwo i obrona – w przypadku edukacji wczesnoszkolnej, zajęć praktyczno-technicznych oraz zajęć z wychowania fizycznego;
2) moduł medialny – w przypadku zajęć z języka polskiego, informatyki, geografii i edukacji obywatelskiej oraz zajęć praktyczno-technicznych;
3) moduł filozoficzny – w przypadku zajęć z języka polskiego i historii;
4) moduł ekonomiczno-finansowy – w przypadku edukacji wczesnoszkolnej, zajęć praktyczno-technicznych oraz zajęć z matematyki, geografii i edukacji obywatelskiej;
5) moduł klimatyczny – w przypadku zajęć z przyrody, geografii, biologii, chemii, fizyki i edukacji zdrowotnej oraz zajęć praktyczno-technicznych;
6) moduł kultura – w przypadku edukacji wczesnoszkolnej oraz zajęć z języka polskiego, historii, plastyki i muzyki.

Moduły tematyczne dotyczą konkretnych zjawisk o charakterze interdyscyplinarnym i mają na celu integrowanie wiedzy i umiejętności z różnych przedmiotów wokół istotnych zagadnień i problemów. W dalszych rozważaniach podjęta będzie w szczególności potrzeba realizacji modułu *bezpieczeństwo i obrona* we współczesnej polskiej szkole, w edukacji wczesnoszkolnej. Wychowanie do bezpieczeństwa to nadrzędne zadanie społeczeństwa. Zyskuje ono na znaczeniu z uwagi na doniesienia medialne, dotyczące tej dziedziny funkcjonowania narodów i jednostek, kryzysy i zagrożenia, wyniki analiz statystycznych wypadków oraz bezpośrednie obserwacje nastawień i postaw obecnych oraz przyszłych pracowników wobec potrzeby edukacji z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy (…) (Janicka-Panek, Grzelka, Satarnus, Strożek, 2025, s. 13).

W naukach społecznych *bezpieczeństwo* w najogólniejszym znaczeniu obejmuje zaspokojenie takich potrzeb, jak: istnienie, przetrwanie, całość, tożsamość (identyczność), niezależność, spokój, posiadanie i pewność rozwoju. Bezpieczeństwo ma charakter podmiotowy, a będąc naczelną potrzebą człowieka i grup społecznych, jest zarazem podstawową potrzebą państw i systemów międzynarodowych; jego brak wywołuje niepokój i poczucie zagrożenia. Dlatego każdy z wymienionych podmiotów stara się oddziaływać na swoje otoczenie zewnętrzne

i sferę wewnętrzną, aby usuwać lub przynajmniej oddalać zagrożenia i eliminować własny lęk, obawy, niepokój i niepewność (Zięba, 1997, s. 3).

Obronność to wieloaspektowe działania wszelkich podmiotów mających na celu czynne i bierne przeciwstawianie się wszelkim zagrożeniom bezpieczeństwa. W odniesieniu do grup społecznych można mówić o systemie ochronno-obronnym. Obronność nie jest częścią bezpieczeństwa, lecz jest działaniem eliminującym zagrożenia, czyli działaniem mającym na celu obronę i ochronę bezpieczeństwa wszelkich bytów. Stanowi w najszerszym ujęciu podstawę (podłoże) bezpieczeństwa. W sensie poznawczym przedmiotem będą wszelkie działania ochronno-obronne, ich organizacja, przebieg, a także przygotowanie społeczeństwa i podmiotów indywidualnych do określonych działań. „Bezpieczeństwo traktuję – pisze B. Szulc – jako stan bytów (ludzi, społeczności, struktur oraz obiektów), który pozwala na przetrwanie, pewność, rozwój i swobodę funkcjonowania we wszelkich dziedzinach ludzkiej aktywności. Stan ten jest zmienny w czasie i przestrzeni w zależności od rozwijających się lub zanikających zagrożeń (tę zmienność niektórzy nazywają procesem). Te dwie nauki w wielu aspektach się uzupełniają, lecz ich przedmiot poznania jest różny (…)”[2] (Szulc, 2015, s. 41–42). Na użytek edukacji zastosowano termin *obrona,* który według *Słownika języka polskiego PWN* oznacza między innymi „odpieranie napaści, zwykle z bronią w ręku; bronienie kogoś lub czegoś lub bronienie się, chronienie, osłanianie przed niebezpieczeństwem, zniszczeniem” (1995, s. 404).

W ciągu ostatnich lat wiele krajów doświadcza traumatycznych zdarzeń kryzysowych, co przynosi trudności fizyczne i psychiczne, powoduje nieodwracalne straty (Janicka-Panek, 2024). Jeśli chodzi o zdarzenia kryzysowe (podaję je według chronologii pojawienia się), mam na myśli: pandemię COVID-19, konflikty zbrojne-wojny, w tym hybrydowe i powodzie.

Pandemia COVID-19, której skutkiem była edukacja zdalna w przedszkolach, szkołach oraz uczelniach, skłaniająca dzieci i uczniów do indywidualnego wysiłku, nauczycieli do przygotowywania zajęć w trybie online, rodziców do innego niż dotychczas świadczenia pracy, wzrost liczby zachorowań, śmierć bliskich stały się źródłem stresu i traumatycznych przeżyć dla wielu mieszkańców ziemi; w tym i naszych bliskich, przyjaciół i znajomych.

---

[2] Zagadnienie jest ważne z wielu względów – podkreśla B. Szulc. Podstawowa kwestia to wyodrębnienie w naukach społecznych dwóch dyscyplin w zasadniczym wymiarze zbliżonych zakresowo – nauk o bezpieczeństwie i nauk o obronności. Te dyscypliny naukowe zostały wprowadzone w 2011 r. w miejsce nauk wojskowych. Początkowo umieszczono je w naukach humanistycznych, później w dziedzinie nauk społecznych; uszeregowano je równolegle z takimi dyscyplinami jak, między innymi, nauki o polityce, pedagogika, psychologia i socjologia (Szulc, 2015, s. 1).

Konflikty zbrojne – wojny u naszych sąsiadów za wschodnią granicą, ale także na Bliskim Wschodzie spowodowały, że świat doświadczył zła wojny, poznaliśmy okrucieństwo wojen XXI w., słuchając relacji ludzi, którzy ratując rodzinę i siebie opuszczali swoją ojczyznę; wiele osób pozostało na obcej ziemi. Zagrożenia spowodowały przysłowiowe „wędrówki ludów", mogliśmy obserwować Ukraińców, którzy założyli swoje firmy w różnych krajach Europy i świata (Kanada). Sprowadzili swoje rodziny, przeciwdziałając rozłące, w przedszkolach bawią się razem dzieci ukraińskie i polskie, w ławkach szkolnych zasiadają od ponad kilku lat uczniowie polscy i ukraińscy, w uczelniach studiują z powodzeniem studenci z Ukrainy, w firmach i usługach słyszymy mowę ukraińską.

Katastrofa powodzi, która objęła dotkliwie południowo-zachodnie tereny Polski (14/15.09.2024). Tej klęski żywiołowej doświadczyli mieszkańcy Czech, Austrii, Niemiec, Słowacji, Rumunii i Węgier. Rzeki: Nysa Kłodzka i Odra oraz mniejsze ich dopływy zniszczyły domy, cały dobytek, ponad 400 szkół i przedszkoli nie mogło przyjąć dzieci i uczniów pomimo tego, że był początek roku szkolnego 2024/2025. Część dzieci wywieziono za zgodą rodziców na północ kraju, bo miasta takie jak Sopot przyjęły ich na zieloną szkołę, by dzieci w innych warunkach podjęły obowiązki szkolne, zwiedziły inne zakątki Polski, a rodzice w tym czasie mogli sprzątać po powodzi i załatwiać sprawy administracyjne. A trzeba się było spieszyć, bo zima za pasem! Powrót do tzw. „normalności" trwa do dziś.

Wszystkie kryzysy powodują ogromne straty fizyczne, które można w przybliżeniu oszacować. W czasie wojny, powodzi lub pandemii codzienne ludzkie zmagania zostały pozbawione godności i znaczenia. Bezsenność, napięcia, obniżony nastrój, konflikty międzyludzkie, agresja, utrata mienia, brak perspektyw życiowych, rozpad rodzin, rozwody – najczęściej wskazują na głębsze źródła ich etiologii, a sugestia, że wiele problemów da się rozwiązać przy pomocy tej lub innej prostej metody, upraszcza i bagatelizuje rozumienie człowieka. Liczne straty psychiczne, których nie można policzyć dokładnie, gdyż są one zindywidualizowane, osobiste, uzależnione od stanu psychicznego podmiotów/jednostek, uwarunkowane bywają zwykle wieloczynnikowo. Jak zauważa D. Skrocka, „refleksje, obejmujące poszukiwania istoty zdrowia psychicznego, nie pozwalają na jednoznaczną jego interpretację, może dlatego współcześnie zainteresowanie wzbudza propozycja codziennego dbania o kondycję psychiczną. Pomysły, jak na co dzień dbać o zdrowie psychiczne, mają na celu pomoc cierpiącym na bezsenność, fitoterapię, wsparcie i rozładowywanie napięć (Skrocka, 2020, s. 130–144). Skutki zdarzeń kryzysowych, dotykających człowieka i jego otoczenia, były, są i powinny być nadal przedmiotem naukowej refleksji nad zdrowiem psychicznym i dobrostanem człowieka, mogą stać się inspiracją do poszukiwania w literaturze przedmiotu oraz obserwowania ludzkich zachowań, aby jak najlepiej

przygotować się na nadejście ewentualnych innych zagrożeń i klęsk. Pojawiają się także w rozważaniach psychologicznych i pedagogicznych[3], których celem jest jak najlepsze przygotowanie się na nadejście podobnych kryzysów (Bera, Byra, Nyczkało, 2022). Interesujące jest także to, że jak pisze, za W. Tatarkiewiczem, Romana Miller, po drugiej wojnie światowej pojęcie zdrowia psychicznego wyparło pojęcie szczęścia, wskazując na podobieństwo oraz wieloznaczność tych koncepcji oraz różnorodność konstruowanych na ich temat teorii, z których żadna nie jest obowiązująca (Miller, 1985, s. 273). To sprawia, że tytułowe refleksje nad kondycją psychiczną współczesnego człowieka nadal pozostawiają otwartą przestrzeń do dyskusji, tym bardziej że K. Dąbrowski twierdził, że jednostki nerwowe i psychoneurotyczne (odznaczające się rozwojem uczuć wyższych: empatia, miłość, pomoc, opiekuńczość itp.) stają się przyszłością każdego społeczeństwa, pod warunkiem że nie będzie się ich odrzucać, uważać za innych, obcych, dziwacznych (Dąbrowski, 1985, s. 176). Konieczne wydaje się więc nie tylko kontynuowanie rozważań na temat zdrowia psychicznego, ale także realizacja badań i poszukiwanie rozwiązań, w których właściwa interpretacja witalnej psychiki sprzyjać będzie wspieraniu wartości i działań odwracających negatywne tendencje i zagrożenia, jakie przynosi współczesna cywilizacja. Potwierdzeniem uzasadniającym bezsprzecznie obecność tej właśnie narracji jest numer pierwszy czasopisma naukowego *ANNALES* o przewodnim i znamiennym tytule *Człowiek w świecie relacji, emocji i wyzwań współczesności* (Tychmanowicz, 2026).

Wnioski z analiz oraz przesłanki do edukacji dla bezpieczeństwa i obrony:

1) Zdarzenia kryzysowe wymagają dokumentowania, opisywania, analizowania i badania.
2) Ofiary zdarzeń kryzysowych potrzebują wsparcia psychicznego i duchowego oparcia.
3) Skutki doświadczonej traumy są zróżnicowane indywidualnie, społecznie i długotrwałe.
4) Czas terapii jest zróżnicowany i kosztowny.
5) Ważne są inicjatywy systemowe organizowane z poziomu państwa, rządu oraz inicjatywy oddolne, samorządowe lub szkolne, a także sąsiedzkie.
6) Organizacja procesu terapeutycznego powinna być systemowa (zorganizowana tak, by wszyscy chętni mogli z niej skorzystać, by nikogo potrzebującego nie wykluczać) i darmowa.

---

[3] Przykładem tego typu potrzebnych przedsięwzięć było IX Forum Naukowe Pedagogów Polskich i Ukraińskich, odbywające się w warunkach szczególnych – związanych z pandemią COVID-19 i z wojną w Ukrainie – które spowodowały głębokie zmiany zarówno w sposobie, jak i formach edukacji szkolnej oraz kształcenia akademickiego, a także w prowadzonych badaniach naukowych. Por.: R. Bera, S. Byra, N. Nyczkało (red.), *Drogi i bezdroża edukacji w okresie pandemii,* Wyd. UMCS, Lublin 2022, s. 652.

7) Warto skupiać wokół wartościowych inicjatyw ludzi dobrej woli, na przykład wolontariuszy, organizacje pozarządowe.
8) Teraźniejszość buduje przyszłość.
9) Przygotowujmy się na nieznane traumy; oby świat nam ich oszczędził!

Przywołane refleksje i trudne doświadczenia stają się (niestety) celem współczesnej edukacji, poczynając od uświadamiania dzieci i najmłodszych uczniów. Zdarza się, że do polskich placówek oświatowych trafiają – fałszywe jak się na szczęście okazuje – alarmy bombowe, na przykład ten z dnia 18 marca 2026 r., przekazany mailowo w języku polskim i białoruskim do przedszkoli oraz szkół. Dzieci obserwują i uczestniczą w rozmowach dorosłych na temat niepotwierdzonych zagrożeń, zestrzelonych dronów, budowanych schronów oraz organizowanych szkoleń, wezwanych na ćwiczenia wojskowe ojców (jak to się zdarzyło w rodzinie moich wnucząt). Pisząc o współczesnych zagrożeniach w kontekście przygotowania do radzenia sobie w takich trudnych sytuacjach nie sposób pominąć sytuacji rodziny i roli najbliższych dziecku osób[4]. Rodzina od wieków stanowi grupę o specyficznej sile oddziaływania. To w niej dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia z zakresu współżycia społecznego oraz emocjonalno-poznawczego. Stąd wynika wartość oraz bezdyskusyjna jakość tej podstawowej komórki społecznej. Rodzina ma fundamentalne znaczenie zarówno dla tworzących ją jednostek, jak i dla całego społeczeństwa. Dla prawidłowego rozwoju dziecku potrzebne są nie tylko odpowiednie warunki bytowe, ale przede wszystkim czynna, życzliwa obecność obojga rodziców (prawnych opiekunów), bowiem każde z nich wnosi do procesu wychowawczego właściwe sobie prozdrowotne i prospołeczne elementy (wartości). Wojny i inne kryzysy oraz ich okrucieństwa powodują często przymusowe migracje w celu zapewnienia bezpieczeństwa dzieciom lub/i członkom rodziny, rozłączenie rodziny i jej rozproszenie geograficznie, podjęcie obowiązków obronnych poza domem (oddelegowanie), utratę poczucia codziennego kontaktu a tym samym bezpieczeństwa, liczne traumy w zdrowiu psychicznym i wiele innych negatywnych skutków. Ta argumentacja zostaje przywołana, aby uzasadnić edukację dla bezpieczeństwa od najmłodszych lat. Wczesne przygotowywanie – podobnie jak uczenie języków obcych – spowoduje opanowanie niezbędnych kompetencji. Potwierdzeniem potrzeby wychowania

[4] Tę problematykę poruszyłam w artykule zatytułowanym *Ukraińska rodzina rozłączona – panorama sytuacji spowodowanej wojną,* ukazując złożoność sytuacji uchodźców ukraińskich; w tym dzieci (eurosieroctwo). Por.: Janicka-Panek T., *Ukraińska rodzina rozłączona – panorama sytuacji spowodowanej wojną,* Instytut Pedagogicznej Oświaty i Oświaty Dorosłych NAPN Ukrainy, UNESCO Chair Journal «Lifelong Professional Education in the XXI Century» (2022), Issue 5 (special issue): Scientific Journal [Chief ed. H. Sotska]. Kyiv: TALCOM. – 153 p. , Kijów 2022, ISSN 2708-2156, s. 94–102.

dla bezpieczeństwa są następujące zapisy obowiązującej od 1 września 2026 r. podstawy programowej:

„W szkole podstawowej uczniowie potrzebują wsparcia ze strony nauczyciela w planowaniu własnego rozwoju, wskazywaniu celów oraz ich realizacji. Proces ten wymaga współpracy ze środowiskiem domowym. Szkoła stopniowo przygotowuje uczniów do samodzielnego kierowania własnym rozwojem, tak aby na kolejnych etapach edukacyjnych przejmowali coraz większą odpowiedzialność za swój rozwój, ucząc się planowania, podejmowania decyzji i działań oraz refleksji. W trakcie zajęć z wychowawcą nauczyciel uwzględnia m.in. poniższe zagadnienia:

1) tworzenie dobrych relacji w różnych społecznościach i przygotowanie do pełnienia różnych ról, w tym w rodzinie;
2) budowanie własnego światopoglądu, wewnętrznego systemu wartości i sądów etycznych;
3) rozwiązywanie konfliktów i zapobieganie sytuacjom konfliktowym;
4) rozpoznawanie zachowań ryzykownych i wykorzystywanie strategii ich unikania;
5) podejmowanie refleksji na temat własnej roli w różnych wspólnotach;
6) kształtowanie kompetencji społecznych i rozwijanie uważności na potrzeby różnych osób i grup;
7) kształtowanie kompetencji osobistych i rozwijanie własnej sprawczości;
8) bezpieczne zachowanie się w sytuacjach zagrożeń występujących w czasie pokoju i w czasie wojny;
9) udzielanie pierwszej pomocy;
10) kształtowanie odpowiedzialności za swoje działania, grupę, klasę, szkołę, wspólnotę lokalną i ojczyznę;
11) podejmowanie refleksji o sobie jako człowieku uczącym się;
12) planowanie własnego rozwoju rozumianego jako proces trwający przez całe życie (Dz. U. z 2026 r., poz. 378, s. 39).

Kompetencje przyszłości w kontekście bezpieczeństwa i obrony

Antycypowanie zagrożeń wymaga niezbędnych kompetencji do opracowywania wizji odzwierciedlających stan prognozowanych zjawisk lub zdarzeń. Jak podaje W. Furmanek „w systemie tych kompetencji niebagatelne jest znaczenie wyobraźni strategicznej oraz umiejętność analizy futurologicznej" (Furmanek, 2020, s. 292). Modyfikację treści pod względem bezpieczeństwa w podstawie programowej 2026 r. należy interpretować jako racjonalną decyzję podjętą przez decydentów oświatowych. Kształtowanie wyobraźni strategicznej będzie wynikiem rozwijania myślenia antycypacyjnego. Ogólne wyobrażenie o tym, co może

nastąpić, jest bardzo pożądane. Nawet gdyby było opatrzone błędami, to ma swoje znaczenie, na przykład w formie już powszechnie znanej analizy SWOT. Analiza futurologiczna w pracy dydaktycznej nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej czy wyższych etapów kształcenia najpierw powinna być odzwierciedlona w formie celów ogólnych, na przykład:

„Działania wychowawcze szkoły wzmacniają sprawczość uczniów, o ile kształtują postawy proaktywne oraz pokazują, że indywidualny i zbiorowy głos ma znaczenie. Najważniejsze sposoby rozwijania sprawczości to:

1) rozwijanie samoregulacji, czemu sprzyja: indywidualizacja podejścia do uczniów, nauczanie oparte na doświadczeniu i działaniu, wiązanie nauki z potrzebami uczniów oraz wyzwaniami świata;
2) rozwijanie przekonania o własnej skuteczności, co odbywa się przez: wspieranie uczniów w wyznaczaniu celów edukacyjnych i ich osiąganiu, wzmacnianie ich odpowiedzialności i decyzyjności w nauce i codziennym życiu klasy i szkoły;
3) rozwijanie nastawienia na rozwój, co wymaga: kształtowania przekonania „jeszcze nie umiem, ale dalej się uczę", kultury prób i błędów, kultury wsparcia i współpracy, a nie rywalizacji;
4) rozwijanie poczucia przynależności do wspólnoty, co odbywa się w szczególności przez: wzmacnianie i celebrowanie więzi, tradycji i szkolnych rytuałów, docenianie różnorodności, budowanie relacji opartych na zaufaniu, a nie kontroli" (Dz. U. z 2026 r., poz. 378, s. 36–37).

Przykłady wyżej wymienionych założeń kierunkowych powinny zostać zoperacjonalizowane i osiągnięte przez nauczycieli w formie konkretnych zachowań uczniów (celów operacyjnych). Dali temu wyraz autorzy podstawy programowej, którzy w przewidywaniu pożądanych kompetencji zawarli między innymi *Rozwiązywanie problemów*, *Krytyczne myślenie i Kreatywne myślenie.* Kompetencje przekrojowe, a nich kompetencje poznawcze wymagają od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej takich działań, jak:

a) rozwiązywanie problemów, czyli zdolności poszukiwania i realizacji pomysłów, które umożliwią osiągnięcie zamierzonego celu; kompetencja ta obejmuje analizę problemu, identyfikowanie rozwiązań i ich ocenę oraz zastosowanie wybranego rozwiązania;
b) krytyczne myślenie, czyli zdolności oceny informacji w celu wyciągania racjonalnych wniosków, unikania uproszczeń, stereotypów, błędów poznawczych, manipulacji i uprzedzeń; kompetencja ta obejmuje gromadzenie, analizę i syntezę informacji, wnioskowanie i wykorzystywanie informacji oraz rozpoznawanie manipulacji;
c) kreatywne myślenie, czyli zdolności tworzenia nieszablonowych i wartościowych pomysłów; kompetencja ta obejmuje rozwijanie własnej ciekawości,

myślenie abstrakcyjne, kreowanie pomysłów i ich udoskonalanie oraz wytrwałość twórczą (Dz. U. z 2026 r., poz. 378, s. 29–31).

Kształtowanie kompetencji krytycznego myślenia powinno prowadzić do następujących umiejętności:

1) w zakresie gromadzenia, analizy i syntezy informacji uczeń:
   a) w różnych źródłach wyszukuje informacje wyrażone wprost i pośrednio,
   b) analizuje informacje (w tym odróżnia dane istotne od mniej ważnych) i syntetyzuje je (łącząc elementy w uporządkowaną całość), rozpoznaje powiązania między informacjami,
   c) dostrzega braki informacji oraz sprzeczności i wady w zbiorach danych;
2) w zakresie wnioskowania i wykorzystywania informacji uczeń:
   a) formułuje pytania i hipotezy,
   b) na podstawie zgromadzonych informacji formułuje i porządkuje wnioski w odpowiedzi na pytania i hipotezy,
   c) buduje różnorodną argumentację wspierającą przyjęte stanowisko i weryfikuje ją pod wpływem krytyki,
   d) rozwija krytycyzm wobec dotychczasowych przekonań i poglądów, w tym dostrzega ograniczenia własnej wiedzy;
3) w zakresie rozpoznawania manipulacji uczeń:
   a) krytycznie analizuje źródła informacji, odnosząc się do różnych kryteriów,
   b) rozpoznaje perswazyjny charakter komunikatu, identyfikuje poglądy, stanowisko, rolę i interes jego nadawcy,
   c) ocenia wiarygodność źródeł informacji, weryfikuje argumenty wspierające prezentowane poglądy,
   d) rozpoznaje przykłady manipulacji i reaguje na nie w sposób krytyczny i konstruktywny.

W roku szkolnym 2026/2027 nauczyciele i uczniowie klas I znajdą się w nowej rzeczywistości[5], ale zanim to nastąpi, konieczne jest przygotowanie odpowiednich warunków kształcenia: sal dydaktycznych (pracowni), pomocy dydaktycznych, podręczników i pakietów edukacyjnych, dzięki którym będzie można umożliwić uczniom działanie, zgodnie z postulatem sprawczości i osiągać zakładane cele. Ten postulat o poprawę warunków kształcenia technicznego w klasach młodszych wynika z marginalizacji kształcenia technicznego, obserwowanego w naszym kraju na przełomie XX i XXI w. (Janicka-Panek, 2019).

Przytoczę teraz zapisy z zakresu edukacji technicznej i informatycznej (tworzących od nowego roku szkolnego jeden obszar i obejmujących treści z zakresu

[5] Nowa podstawa programowa wprowadzana będzie od klasy I stopniowo: w roku szkolnym 2026/2027 – zmianą zostanie objęta klasa I; w roku szkolnym 2027/2028 – klasy I–II, w roku szkolnym 2028/2029 – klasy I, II i III.

bezpieczeństwa i obrony), z polecanym systemem kształcenia przez realizację projektów edukacyjnych, a jednocześnie wymagających odpowiedniej bazy w szkole podstawowej:

1) bezpieczeństwo i higiena – uczeń:
   a) wskazuje sytuacje niebezpieczne i sposoby reagowania, w tym wymienia podstawowe numery alarmowe, telefon zaufania i szkolne procedury bezpieczeństwa, z których może skorzystać w miarę swoich możliwości – moduł bezpieczeństwo i obrona,
   b) potrafi wezwać pomoc, w tym przekazać informacje o zdarzeniu i swoje dane – moduł bezpieczeństwo i obrona,
   c) stosuje podstawowe zasady udzielania pierwszej pomocy w sytuacjach zagrożenia zdrowia lub życia – moduł bezpieczeństwo i obrona,
   d) reaguje na instrukcje oraz komunikaty wizualne i dźwiękowe, a także stosuje zasady bezpieczeństwa, w tym bezpieczeństwa drogowego, w trakcie wyjść i wycieczek oraz zajęć w bezpośrednim otoczeniu szkoły, także podczas próbnych ewakuacji – moduł bezpieczeństwo i obrona,
   e) przygotowuje miejsce pracy i zachowuje w nim porządek, przestrzegając zasad bezpieczeństwa, w tym higieny cyfrowej oraz ergonomii określonych w regulaminie pracowni lub klasy – moduł bezpieczeństwo i obrona,
   f) zachowuje zasady bezpieczeństwa i higieny w sytuacjach życia codziennego,w tym podczas przygotowywania oraz spożywania posiłków,
   g) używa odpowiednich materiałów i posługuje się w sposób bezpieczny prostymi narzędziami, w tym młotkiem, śrubokrętem, igłą, nożyczkami oraz prostymi urządzeniami technicznymi i cyfrowymi – moduł bezpieczeństwo i obrona,
   h) stosuje zasady ochrony prywatności i bezpieczeństwa w codziennym i cyfrowym świecie, rozpoznaje i odpowiednio reaguje na sytuacje ryzykowne, dbając o wizerunek i dane osobowe – moduł bezpieczeństwo i obrona,
   i) współpracuje w grupie, w tym on-line, z poszanowaniem zasad komunikacji i etykiety lub netykiety,
   j) podejmuje samodzielne próby ustalenia przydatności i weryfikowania poprawności informacji uzyskanych z różnych źródeł, w tym generowanych przez sztuczną inteligencję;
2) projektowanie i tworzenie – uczeń:
   a) planuje i wykonuje własne projekty, w tym projekty zagospodarowania swojego otoczenia i lokalnej przestrzeni, z uwzględnieniem rozwiązań z zakresu adaptacji do zmiany klimatu, wykonując szkice i notatki oraz określając algorytmy w formie słownej, graficznej, a także z wykorzystaniem aplikacji do programowania blokowego,

b) wykonuje przedmioty użytkowe, dekoracyjne i modele techniczne, a także montuje wybrane urządzenia i przedmioty, wykorzystując oszczędnie dostępne materiały oraz poznane technologie,
c) wykonuje i edytuje proste materiały cyfrowe, wykorzystując przeglądarkę internetową, podstawowe programy, w tym aplikacje tekstowe, graficzne, filmowe, programowanie blokowe oraz narzędzia oparte na sztucznej inteligencji,
d) redaguje prostą instrukcję lub wskazówki dotyczące wykorzystania dostępnych narzędzi i urządzeń, w tym cyfrowych,
e) wykorzystuje zasoby cyfrowe w sposób etyczny, zgodny z prawem autorskim,
f) analizuje wpływ stosowanych materiałów i technik na środowisko oraz zdrowie, w tym rozpoznaje materiały szkodliwe i bezpieczne,
g) poszukuje alternatywnych zastosowań materiałów, narzędzi technicznych i rozwiązań algorytmicznych,
h) prezentuje efekty pracy własnej, w parze lub grupie na forum klasy, wykorzystując dostępne urządzenia i formy,
i) zauważa i nazywa pozytywne aspekty swojej pracy oraz pracy innych, ocenia efekty działań, formułując i wykorzystując konstruktywną informację zwrotną,
j) kończy rozpoczętą pracę i potrafi opowiedzieć o jej przebiegu oraz rezultacie ustnie lub pisemnie, także z wykorzystaniem technologii cyfrowych,
k) wykorzystuje narzędzia i technologie do rozwiązania problemów i realizacji prac z innych obszarów przedmiotowych (Dz. U. z 2026 r., poz. 378, s. 67–68).

Posiadając wieloletnie doświadczenie z zakresu edukacji wczesnoszkolnej oraz będąc wierną subdyscyplinie badaczką i nauczycielką akademicką pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zauważam, że realizacja ww. zagadnień stanowi ważne wyzwanie dla decydentów oświatowych, chociażby w zakresie takich zadań jak „wykonywanie przedmiotów użytkowych (…) i modeli technicznych, a także montowanie wybranych urządzeń i przedmiotów, wykorzystując oszczędnie dostępne materiały oraz poznane technologie", czy inny zapis „używa odpowiednich materiałów i posługuje się w sposób bezpieczny prostymi narzędziami, w tym młotkiem, śrubokrętem, igłą, nożyczkami, oraz prostymi urządzeniami technicznymi i cyfrowymi – moduł bezpieczeństwo i obrona" (Dz. U. z 2026 r., poz. 378, s. 67).

Postulowane i uzasadnione zmiany to także kierunek eksploracji badawczej dla teoretyków, praktyków i empiryków pedagogiki wczesnoszkolnej.

Bibliografia

Bąbiński, C. (1971). *Elementy nauki o projektowaniu.* Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.

Bera, R., Byra, S., Nyczkało, N.(red.). (2022). *Drogi i bezdroża edukacji w okresie pandemii. Lublin:* Wyd. UMCS.

Dąbrowski, K. (red.). (1985). *Zdrowie psychiczne*. Warszawa: PWN.

Furmanek, W. (2021). Prognostyka pedagogiczna. Zarys koncepcji. W: J. Szempruch, J. Smyła, J. Miko-Giedyk (red.). *Wyzwania, dylematy i perspektywy edukacyjne. Konteksty zmian,* (s. 287––302). Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.

Janicka-Panek. T., Grzelka. N., Satarnus. W., Strożek. D. (2025). Bezpieczeństwo dziecka i nauczyciela we współczesnych szkołach oraz placówkach oświatowych w Polsce, W: D. Kildjerow, W. Charłamienko (red.). *Aktualne doświadczenia kształcenia informatycznego: teoria, praktyka i kierunki rozwoju,* (s. 13–18). Kijów: Ukraiński Uniwersytet Państwowy im. M. Dragomanowa, Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy.

Janicka-Panek, T. (2022). Ukraińska rodzina rozłączona – panorama sytuacji spowodowanej wojną. Issue 5, (special issue), *Scientific Journal*, 94–102.

Janicka-Panek, T. (2024). *Rola i zadania uczelni zawodowej wobec zdarzeń kryzysowych (z doświadczeń lat 2020–2024; pandemia, wojna, powódź).*Wystąpienie podczas Sesji Plenarnej Naukowo-Praktycznej Konferencji Międzynarodowej (online) pt.: „Wsparcie społeczne i psychologiczne jednostki w kontekście przemian społecznych", Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (08.10.2024).

Janicka-Panek, T. (2019). *Marginalizacja kształcenia technicznego w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce.* Radom: Sieć Badawcza ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji.

Jasiński, I.J. (2007). *Myślenie perspektywiczne. Uwarunkowania badania przyszłości typu «foresight».* Warszawa: INE PAN.

Miller, R. (1985). Wychowanie i psychoterapia. W: K. Dąbrowski (red.). *Zdrowie psychiczne*.

Warszawa: PWN.

Skrocka, D. (2020). Dobre samopoczucie czy zdrowie psychiczne? Refleksje nad kondycją psychiczną współczesnego człowieka, W: E. Stokowska-Zagdan, M. Zaremba-Przybysz, J. Stepaniuk(red.). *Wybrane obszary diagnozy, profilaktyki, terapii w teorii i praktyce pedagogicznej,* (s. 130–144). Warszawa: Difin.

Szulc, B. M. (2015). Bezpieczeństwo i obronność jako przedmiot nauki. Kwartalnik *Bellona,* 4, 683.

Szymczak, M. (red.). (1995). *Słownik języka polskiego.* Warszawa: WN PWN.

Tychmanowicz, A. (red.). (2026). Człowiek w świecie relacji, emocji i wyzwań współczesności. *ANNALES,* 39 (1), 220.

Zięba, R. (1997). Kategorie bezpieczeństwa w nauce o stosunkach międzynarodowych. W: D.B. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba (red.). *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Małgorzata FRANC
ORCID: 0000-0002-0923-4538

Olga BANIT
ORCID: 0000-0001-9002-6439

PATRIOTYZM W CZASIE POKOJU OCZAMI MŁODYCH

PATRIOTISM IN PEACETIME THROUGH THE EYES OF YOUTH

Streszczenie: Artykuł podejmuje problematykę wartości patriotycznych oraz ich znaczenia w procesie wychowania młodego pokolenia. W części teoretycznej przedstawiono pojęcie wartości jako podstawowej kategorii aksjologicznej oraz omówiono różne ujęcia patriotyzmu obecne w literaturze pedagogicznej, filozoficznej i społecznej. Szczególną uwagę zwrócono na rolę wychowania patriotycznego realizowanego przez rodzinę i szkołę, które kształtują postawy odpowiedzialności za ojczyznę, szacunku dla symboli narodowych, tradycji, historii oraz dziedzictwa kulturowego. Celem empirycznej części opracowania było poznanie sposobu rozumienia patriotyzmu przez młodych ludzi oraz identyfikacja współczesnych form wyrażania wartości patriotycznych w warunkach pokoju. W tym celu przeprowadzono w kwietniu 2026 roku sondaż wśród 30 studentów w wieku 19–25 lat. Wyniki badań wskazują, że wszyscy respondenci utożsamiają patriotyzm przede wszystkim z miłością do ojczyzny. Wśród najczęściej wymienianych przejawów patriotyzmu znalazły się: szacunek dla symboli narodowych, udział w wyborach, troska o język ojczysty, znajomość historii i tradycji narodowych, rzetelna praca, płacenie podatków, działalność wolontariacka, zakładanie rodziny oraz dbałość o środowisko naturalne. Uzyskane wyniki potwierdzają, że współczesna młodzież ma świadomość znaczenia patriotyzmu i dostrzega jego wielowymiarowy charakter, obejmujący aspekty kulturowe, społeczne, gospodarcze, polityczne i ekologiczne.

Słowa kluczowe: wartości patriotyczne, patriotyzm, wychowanie patriotyczne, młodzież, czas pokoju.

Abstract: This article addresses the issue of patriotic values and their importance in educating the young generation. The theoretical section presents the concept of

values as a fundamental axiological category and discusses various approaches to patriotism found in pedagogical, philosophical, and social literature. Particular attention is paid to the role of patriotic education implemented by the family and school, which shape attitudes of responsibility for the homeland and respect for national symbols, traditions, history, and cultural heritage. The aim of the empirical part of the study was to understand young people's understanding of patriotism and to identify contemporary forms of expressing patriotic values in peacetime. To this end, a survey was conducted in April 2026 among 30 students aged 19–25. The results indicate that all respondents associate patriotism primarily with love for the homeland. The most frequently mentioned manifestations of patriotism included: respect for national symbols, voting, preserving the native language, knowledge of national history and traditions, diligent work, paying taxes, volunteering, starting a family, and caring for the natural environment. The results confirm that contemporary youth are aware of the importance of patriotism and recognize its multidimensional nature, encompassing cultural, social, economic, political, and ecological aspects.

Keywords: patriotic values, patriotism, patriotic education, youth, time of peace.

Wprowadzenie

Wartość – podstawową kategorię aksjologii – rozumie się w szczególności jako wszystko to, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi odczuciami i stanowi jednocześnie cel ludzkich dążeń. Wartość uchodzi również za określony miernik oceny interesujących nas osób, rzeczy, zjawisk, czy norm. Stanowi nierzadko podstawę lub istotny punkt odniesienia w uznaniu czegoś za dobre lub złe. Często utożsamiana jest także nie tyle z określonym kryterium oceny rozstrzygającym o tym, czy coś jest wartościowe lub pozostaje z nim w sprzeczności, ile z samym „dobrem". Pojęcie wartości identyfikuje się zatem z przedmiotem oceny uznawanym za dobro samo w sobie (Łobocki, 2002, s. 71).

Słownik języka polskiego definiuje patriotyzm jako „postawę społeczno-polityczną i formę ideologii, łączącą przywiązanie do własnej ojczyzny, poczucie więzi społecznej oraz poświęcenia dla własnego narodu z szacunkiem dla innych narodów i poszanowaniem ich suwerennych praw" (Słownik Języka Polskiego, 1979, s. 621).

Z połączenia „wartości" i „patriotyzmu" powstają „wartości patriotyczne". Są one rozumiane jako wartości społeczne – ważne i cenne, niosące w sobie desygnaty umiłowania ojczyzny, poświęcenia dla narodu. Stanowią punkt odniesienia dla czynienia dobra na rzecz własnego kraju.

Wychowanie patriotyczne – kształtowanie wartości patriotycznych – odbywa się głównie w domu rodzinnym i na różnych przedmiotach szkolnych. E. Wesołowska nacisk położyła na język polski i historię. Zaznaczyła, że już sama nauka

polskiego języka, poprawnej polszczyzny oraz poprawnej pisowni jest elementem rozwojowym, uczącym patriotyzmu. Przykładem tego może być literatura polska i występujące w niej postacie historyczne. „Postacie te pełnią ważną funkcję w procesie wychowania patriotycznego – wiążą się z naszą tradycją polityczną, historią narodu i państwa. Mogą służyć jako wzory osobowościowe, być powodem dumy narodowej" (Wesołowska, 1988, s. 94). Literatura pobudza więc pozytywne odczucia wobec ojczyzny i jej przeszłości. A mówiąc o przeszłości, mamy na myśli historię kraju. Tu z pomocą wychowaniu patriotycznemu przychodzą lekcje o niej mówiące. Zajęcia z historii szerzej pokazujące dzieje ojczyzny i ludności ją zamieszkującej mogą wzbudzać zachwyt, podziw dla tego, przez co przeszedł kraj, ile miał sukcesów i z ilu porażek się podniósł. Autorka podkreśla często, że właśnie przedstawianie tych faktów również może działać budująco na pozytywne odczucia w stosunku do kraju u ludzi młodych. Patriotyzm wśród uczniów może rozwijać również wiedza geograficzna. Przedstawianie piękna kraju, jego flory, fauny sprawia, że młodzi ludzie dowiadują się więcej o ojczyźnie. Piękno samo w sobie, według autorki, wzmaga miłość, w tym przypadku miłość do ojczyzny.

W czasach współczesnych, gdy Polska nie jest zagrożona wojną, nie ma potrzeby stawania w obronie kraju; postawy patriotyczne przybierają inną formę. Jakie sposoby wyrażania patriotyzmu uznają młodzi sprawdzono, przeprowadzając sondaż wśród studentów.

Wartości patriotyczne

Tematyką wartości interesuje się wiele dyscyplin naukowych. Próby definiowania tego pojęcia podejmowano zwłaszcza na gruncie filozofii, psychologii, socjologii, antropologii i ekonomii oraz etyki, teologii, estetyki, prawa czy pedagogiki. Każda z dyscyplin definiuje wartości odmiennie, zgodnie ze swoim obszarem zainteresowań. „Słowo wartość pochodzi od łacińskiego: *valor* lub *valere* (wartość, być wartym)" (Łobocki, 2002, s. 71), zaś pojęcie wartości wywodzi się z języka niemieckiego od słów *Wert* i *Wuerde*, które oznaczają godność, honor, powagę lub godny i wartościowy.

Wartości to podstawowa kategoria aksjologii oznaczająca wszystko to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń. Wartości to przedmioty i przekonania, determinujące względnie podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek. W rozumieniu kulturowym wartości to powszechnie pożądane w społeczeństwie przedmioty o symbolicznym charakterze oraz powszechnie akceptowane sądy egzystencjonalno-normatywne (orientacje wartościujące). Etycy, filozofowie oraz estetycy cały czas toczą spór o to, czy wartość jest czymś przysługującym przedmiotom subiektywnie, czy może też obiektywnie. Według zwolenników obiektywności wartość to pojęcie, które przysługuje przedmiotom bez względu na

subiektywną ocenę przez dany podmiot z danego punktu widzenia. Ci, którzy są przychylni teorii subiektywnej, uznają wartość jako cechę nadaną jakiemuś przedmiotowi przez pewien podmiot „ujawniając jedynie określone podstawy emocjonalne i wolicjonalne wobec wartościowania" (Encyklopedia Powszechna, 1987, s. 655).

Patriotyzm rozumiany jest jako „postawa społeczno-polityczna oparta na zasadach miłości i przywiązania do ojczyzny, jedności i solidarności z własnym narodem, poczucie więzi społecznej i wspólnoty kulturowej. Forma ideologii narodu i ojczyzny, jeżeli tego wymaga dobro" (tamże, s. 486). Patriotyzm objawiający się stawianiem na wysokiej pozycji w hierarchii wartości dobra własnego narodu i ojczyzny, wiąże się z przyjęciem także innych wartości społecznych, w szczególności z szacunkiem dla innych narodów i poszanowaniem ich suwerenności. Patriotyzm rozumiany w taki sposób jest przeciwieństwem kosmopolityzmu i nacjonalizmu (tamże, s. 486).

Dla M. Boruckiego patriotyzm to: ukazywanie postaw godnych naśladowania, utrzymywanie więzi teraźniejszości z przeszłością, uczenie szacunku dla symboli narodowych, jako że one zawierają bogatą treść polskich wartości w maksymalnym streszczeniu (Borucki, 2006, s. 5).

„Patriotyzm to nie nakaz kochania władzy państwa czy nawet okazywania jej szacunku, bo ta nierzadko składa się z ludzi przekupnych, skorumpowanych, o niskim morale, często gnębiących obywateli w imię własnego dobra. Ale patriotyzm to nakaz miłowania ojczyzny, własnego narodu, języka i historii, a ponadto rozumienie symboli narodowych i oddawanie im należytego szacunku" (tamże, s. 8).

Wartości patriotyczne są więc czymś ważnym i cennym dla jednostki i społeczeństwa. Patriotyzm oznacza miłość do kraju, ojczyzny, chęć walki o wolność i dobre imię ojczyzny, utożsamiany jest z miłością do narodu, ale narodu bez podziałów politycznych, rasowych, czy etnicznych, a także łączy się z poszanowaniem dla symboli narodowych.

Wychowanie patriotyczne

Patriotyzm jako stan pozytywnego nastawienia w stosunku do ojczyzny oraz jej problemów winien być jedną z wartości, które leżą u podstaw pracy dydaktyczno-wychowawczej. Stąd wśród wielu obszarowo różnych wychowań (m.in. poznawczego, społecznego, estetycznego, zdrowotno-fizycznego) pojawia się wychowanie patriotyczne.

Wychowanie patriotyczne to „wychowanie mające na celu jak najlepsze przygotowanie wychowanków do służby własnemu narodowi i krajowi" (Okoń, 1987, s. 349–350). Według W. Okonia wychowanie owo polega na kształtowaniu u ludzi, głównie młodzieży, przywiązania do własnego ojczystego kraju, do jego

dziejów przeszłych, jak i do tego, co dzieje się obecnie. Wychowanie to ma za zadanie wzbudzać poczucie odpowiedzialności za wielostronny rozwój ojczyzny, jak i za jej miejsce pośród innych krajów świata. Wychowanie patriotyczne realizowane przez placówki oświatowe, jak i inne różnego rodzaju instytucje społeczne ma stanowić fundament wychowania obronnego, jak i internacjonalistycznego oraz obywatelskiego.

Wychowanie patriotyczne to kształtowanie cnót obywatelskich przejawiających troskę o ojczyznę, realizowanych poprzez odpowiedzialność za jej rozwój. Cnotami tymi są przede wszystkim ofiarność, wierność (w tym wypełnianie obywatelskich obowiązków), duma narodowa oraz, co najważniejsze, szacunek dla narodowych symboli, jakimi są godło, pomniki, sztandary czy też flaga. Wychowanie patriotyczne łączy się z wdrażaniem w kulturę, kultura zaś jest wspólnym dobrem narodu, podporą jego życia duchowego.

Kształtowane w wyniku oddziaływań wychowania patriotycznego postawy patriotyczne powinny stanowić także jedno z kryteriów oceny zachowania. Patriotyzm powinien kojarzyć się młodzieży z szacunkiem dla przeszłości swojego narodu oraz tradycji. Nie powinien on objawiać się obojętnością wobec teraźniejszych zajść ojczyzny, a raczej troską o polityczne losy kraju oraz troską o rodzinę, poszanowanie własności prywatnej i społecznej.

A. Skreczko dookreśla, iż w warunkach pokoju i niepodległości przejawy miłości ojczyzny są z reguły mniej heroiczne i oczywiste, ale chyba równie trudne. Patriotyzm na co dzień to bowiem solidne wypełnianie podstawowych obowiązków obywatelskich, jak np. pełnienie służby wojskowej, płacenie podatków, ochrona środowiska, własności i zasobów naturalnych własnego kraju, aktywna troska o honor ojczyzny i dobre imię rodaków. Dojrzały patriotyzm wyraża się jednak w jeszcze bardziej osobisty i konkretny sposób. W żadnej dziedzinie życia ignorancji nie można pogodzić z miłością i troską. Z tego względu ważnym przejawem patriotyzmu jest interesowanie się własną ojczyzną, dobra znajomość jej historii i kultury, tradycji i wartości, a także obecnych uwarunkowań i potrzeb. Czytanie mądrych publikacji na ten temat, rozmowy o tradycjach i zwyczajach, znajomość wysiłku i dorobku poprzednich pokoleń Polaków, poznawanie życiorysów wyjątkowych rodaków, respektowanie świąt narodowych, znajomość dat i wydarzeń istotnych dla losów ojczyzny to postawy, bez których patriotyzm nie byłby możliwy.

Troska o ojczyznę to nie tylko dobra znajomość jej przeszłości i tradycji. To także troska o jej dzisiejszą rzeczywistość i pomyślność. Każdy kraj jest silny przede wszystkim siłą swych poszczególnych obywateli. Z tego względu patriotyzm oznacza troskę danego człowieka o własny rozwój, o zdrowie fizyczne, o dojrzałość psychiczną, moralną, duchową i religijną. Miłość do ojczyzny

pobudza dojrzałą dumę narodową, a ta z kolei mobilizuje do podejmowania osobistego trudu rozwoju i samowychowania.

Według A. Skreczko pierwszą szkołą patriotyzmu winna być rodzina. To ona właśnie decyduje o trwaniu narodu, kultury oraz tradycji. Rodzina jest odpowiedzialna za przekazywanie młodym wszelkich tradycji narodowych, w głównej mierze pod postacią obyczajów rodzinnych, takich jak choćby uczestnictwo w świętach państwowych czy poszanowanie i umiłowanie flagi i godła. To właśnie rodzina powinna w największym stopniu podtrzymywać zwyczaje ojczyste, wyjaśniać młodemu człowiekowi ich sens oraz – co ważniejsze – inspirować jednostkę do tworzenia nowych zwyczajów, gdyż one budują poczucie ludzkiej tożsamości.

Doświadczenia patriotyczne powinna umacniać szkoła. Winna to czynić poprzez chociażby przedstawianie młodym ludziom najpiękniejszych motywów z literatury ojczystej oraz stwarzanie możliwości bliskiego kontaktu z pięknem przyrody swojego kraju. Elementem edukacji patriotycznej powinno być również przekazywanie tradycji narodowych, te są bowiem podstawą i pomostem między przeszłością a czasami obecnymi. Treści kulturowe, zjawiska historyczne, wierzenia, poglądy czy obyczaje to całokształt dziedzictwa kulturowego, które winny być rozpowszechniane i kultywowane przez młodych ludzi.

Wartości patriotyczne w czasie pokoju oczami młodych

Z końcem kwietnia 2026 r. przeprowadzono sondaż wśród studentów (19–24/25 lat) na temat rozumienia przez nich pojęcia patriotyzmu oraz form realizacji wartości patriotycznych. Była po temu okazja: zbliżały się w Polsce święta narodowe: 1 maja – Święto Pracy, 2 maja – Dzień Flagi Rzeczypospolitej Polskiej i Polonii, 3 maja – Święto Konstytucji 3 maja oraz 8 maja – Święto zakończenia II wojny światowej.

W sondażu wzięło udział 30 ankietowanych (17 mężczyzn, 13 kobiet). Sondaż przeprowadzono na terenie miasteczka studenckiego.

Ankietowanym zadano tylko dwa pytania:

1. Jak rozumiesz (co to jest, co to znaczy) patriotyzm?
2. Czym wyrażają się (czym przejawiają się) obecnie – według Ciebie – wartości patriotyczne?

Na pierwsze pytanie wszyscy ankietowani odpowiedzieli zgodnie, niemal jednym głosem, że patriotyzm to miłość do ojczyzny. Zostały przy wypowiedziach użyte – co prawda – różne sformułowania, np. umiłowanie ojczyzny, umiłowanie własnego kraju, szacunek dla ojczyzny, niemniej jednak wyrażały tożsamą myśl: miłość do ojczyzny.

Na drugie pytanie zgromadzono wielość różnorodnych odpowiedzi, jako że każdy z ankietowanych mógł wskazać – bez ograniczeń ilościowych – sposoby wyrażania w dobie pokoju miłości do kraju przez ludzi młodych. Wielość tychże odpowiedzi dała podstawę do ich pogrupowania.

Wymiar kulturowy:

- *symboliczny*: szacunek do symboli narodowych (flagi, godła, hymnu), wieszanie flagi na czas świąt państwowych, śpiewanie hymnu na uroczystościach, stanie na baczność podczas grania hymnu państwowego, branie udziału w świętach państwowych (defilady, przemarsze);
- *polityczny*: uczestnictwo w wyborach, referendach, branie czynnego udziału w tworzeniu i utrzymaniu demokracji;
- *językowy*: posługiwanie się poprawną polszczyzną, niezastępowanie polskich wyrazów/zwrotów językowo obcymi, niewstydzenie się języka ojczystego poza granicami kraju;
- *historyczny*: wiedza o ważnych wydarzeniach z historii Polski, czytanie literatury narodowej (nie tylko lektur w szkole), szacunek dla sztuki, czczenie bohaterów narodowych, szacunek dla seniorów, którzy byli świadkami zdarzeń z historii ojczyzny, wsłuchiwanie się w opowieści starszego pokolenia o losach kraju (pradziadków, dziadków), zachowanie w pamięci doświadczeń wcześniejszych pokoleń, kultywowanie tradycji, zwyczajów, obrzędów.

Wymiar gospodarczy:

- podejmowanie pracy w swoim kraju, sumienna praca, płacenie podatków.

Wymiar społeczny:

- zakładanie rodziny, wychowywanie dzieci (tak odpowiadały głównie kobiety);
- odpowiedzialność za wychowanie młodszych pokoleń w duchu wartości patriotycznych;
- czynny udział w akcjach, zbiórkach, wolontariacie.

Wymiar ekologiczny:

- dbanie o przyrodę.

Na podstawie krótkiego sondażu można wyprowadzić wniosek, że współczesna młodzież zna znaczenie pojęcia patriotyzm, ma świadomość, czym patriotyzm jest oraz że swoje umiłowanie ojczyzny umie wyrażać na wiele sposobów.

Zakończenie

E. Spranger zaprezentował następującą klasyfikację wartości (Łobocki, 2002):

- wartości teoretyczne – cenne ze względu na odkrywanie prawdy, ujawniane przez naukę;
- wartości ekonomiczne – utożsamiane z dobrami materialnymi;

- wartości estetyczno-artystyczne – związane z pięknem estetycznym, przeżywaniem harmonii i piękna;
- wartości społeczne – tworzone w toku bezinteresownych działań na rzecz innych osób;
- wartości polityczne – związane z wpływami i odpowiedzialnością władzy;
- wartości religijne – rozumiane jako wartości duchowe związane z przeżywaniem treści religijnych.

Zgromadzone w toku przeprowadzonego sondażu wśród studentów odpowiedzi o sposoby/formy wyrażania współcześnie wartości patriotycznych można uporządkować według klasyfikacji E. Sprangera.

Wśród wartości teoretycznych mogłyby znaleźć następujące formy obrazowania wartości patriotycznych: wiedza o ważnych wydarzeniach z historii Polski, zachowanie w pamięci doświadczeń wcześniejszych pokoleń, znajomość i kultywowanie tradycji, zwyczajów, obrzędów narodowych.

Wartości patriotyczne w wymiarze ekonomicznym zyskałyby formy: podejmowanie pracy w swoim kraju, sumienna praca, płacenie podatków.

Wartości patriotyczne w wymiarze wartości estetyczno-artystycznych objęłyby np. posługiwanie się poprawną polszczyzną, niezastępowanie polskich wyrazów/zwrotów językowo obcymi – dbanie o piękno języka ojczystego, niewstydzenie się języka ojczystego poza granicami kraju oraz dbanie i podziwianie piękna rodzimej przyrody.

Wartości patriotyczne rozumiane jako społeczne łączone mogłyby być z zakładaniem rodziny, wychowywaniem dzieci, odpowiedzialność za wychowanie młodszych pokoleń w duchu patriotycznym, czynny udział w akcjach, zbiórkach, wolontariacie.

Wartości patriotyczne w wymiarze politycznym wyrażane byłyby przez uczestnictwo w wyborach, referendach, branie czynnego udziału w tworzeniu i utrzymaniu demokracji, a także przez szacunek do symboli narodowych (flagi, godła, hymnu), wieszanie flagi na czas świąt państwowych, śpiewanie hymnu na uroczystościach, stanie na baczność podczas grania hymnu państwowego, branie udziału w świętach państwowych (defilady, przemarsze).

Wartości patriotyczne rozumiane jako wartości duchowe związane z przeżywaniem treści religijnych w oczach młodych zyskałyby formy kultywowania i czynnego uczestnictwa w zwyczajach i obrządkach, w tym religijnych.

Przeprowadzony sondaż realizował:

- cel teoretyczny – zgromadził wiedzę dotyczącą wiodących dla artykułu pojęć;
- cel poznawczy – przybliżył rozumienie patriotyzmu przez młodych oraz wskazał sposoby/formy wyrażania wartości patriotycznych przez młodych;
- cel praktyczny – podkreślił znaczenie wychowania patriotycznego dla formowania wartości patriotycznych wśród młodzieży.

Jednocześnie należy stwierdzić, że wybrane treści teoretyczne dotyczące wartości patriotycznych, formy wyrażania tychże wartości, wychowania patriotycznego oraz prezentowane wyniki sondażu nie wyczerpują problematyki patriotyzmu. Niewątpliwie prezentowane badania zyskałyby na walorach poznawczych, gdyby:

- uczestnikami badań była większa grupa badawcza,
- dokonano porównania rozumienia patriotyzmu i sposobów wyrażania wartości patriotycznych przez osoby starsze (seniorów) i ludzi młodych,
- dokonano porównania rozumienia patriotyzmu, a zwłaszcza sposobów wyrażania wartości patriotycznych przez ludzi młodych z obszarów niezagrożonych konfliktem militarnym (Polacy) z młodymi doświadczającymi od ponad czterech lat agresji zbrojnej (Ukraińcy).

Bibliografia

Borucki, M. (2006). *Polskie symbole narodowe*. Warszawa: Made.
Encyklopedia Powszechna PWN. (1987). Warszawa: PWN.
Łobocki, M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
Okoń, W. (1987). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
Słownik języka polskiego. (1979). Warszawa: PWN.
Wesołowska, E. (1988). *Wychowanie patriotyczne w szkole*. Warszawa: WSiP.
Skreczko, A. (2006). *Wychowanie patriotyczne*. Pobrane z: https://opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/w_patriot.html (data dostępu: 20.04.2026).

V

TRANSFORMACJA EDUKACJI WOBEC WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH I TECHNOLOGICZNYCH

THE TRANSFORMATION OF EDUCATION IN THE FACE OF CIVILIZATIONAL AND TECHNOLOGICAL CHALLENGES

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ ПЕРЕД ЦИВІЛІЗАЦІЙНИМИ ТА ТЕХНОЛОГІЧНИМИ ВИКЛИКАМИ

Franciszek SZLOSEK
ORCID: 0000-0002-9846-0253

CZŁOWIEK W RZECZYWISTOŚCI CYFROWEJ A EDUKACJA

THE HUMAN BEING IN THE DIGITAL REALITY AND EDUCATION

Streszczenie: W artykule podjęto zagadnienie funkcjonowania człowieka we współczesnej, ale także w nieodległej rzeczywistości cyfrowej. Na tym tle starano się zasugerować rolę i zadania, jakie już teraz winna przyjąć do realizacji edukacja, by przygotować człowieka do efektywnej, ale i bezpiecznej współpracy z narzędziami i innymi produktami cyfrowymi. Treść artykułu została podzielona na trzy główne części, z których w pierwszej podjęto zagadnienie zmian w komunikacji międzyludzkiej i ich wpływu na kształtowanie człowieka. Z kolei w części drugiej podjęte zostało zagadnienie roli współczesnej edukacji w kształtowaniu takiego człowieka, który może żyć w świecie, w którym najnowsze technologie nabierają coraz większego znaczenia, gdy społeczeństwo staje się sieciowe, a alternatywą dla jednostki staje się sztuczna inteligencja. Część trzecia artykułu stanowi syntetyczną charakterystykę możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji we współczesnych szkołach, a także w placówkach edukacyjnych najbliższej przyszłości. W tej części podjęto także próbę wyartykułowania najważniejszych zagrożeń, jakie rodzi zastosowanie AI do wsparcia procesu nauczania–uczenia się.

Słowa kluczowe: rzeczywistość cyfrowa, społeczeństwo cyfrowe, edukacja, procesy edukacyjne, sztuczna inteligencja.

Abstract: This article addresses the issue of human functioning in the contemporary digital reality, as well as in the near future. Against this backdrop, it attempts to suggest the role and tasks that education should now undertake to prepare individuals for effective yet safe collaboration with digital tools and other products. The article is divided into three main parts, the first of which addresses changes in interpersonal communication and their impact on human development. The second part addresses the role of contemporary education in shaping individuals who can live in a world where the latest technologies are becoming increasingly important as society becomes networked, and artificial intelligence becomes an alternative to the individual. The third part of the article provides a synthetic description of

the potential use of artificial intelligence in contemporary schools, as well as in educational institutions of the near future. This part also attempts to articulate the most significant threats posed by the use of AI to support the teaching and learning process.

Keywords: digital reality, digital society, education, educational processes, artificial intelligence.

Wprowadzenie

Na przestrzeni dziejów ludzkość starała się opanować trzy niezwykle ważne – pozwalające nie tylko na przetrwanie ale i na rozwój – składniki: materię, energię i informację. Jednocześnie trwał proces akumulacji wiedzy, który prowadził do nowego rozwoju cywilizacyjnego. W nim wiedza i informacja zaczęły odgrywać decydujące role we wszystkich sferach ludzkiej działalności. Wiedza jest wynikiem poznania. Zatem celem i zadaniem poznania jest osiągnięcie wiedzy potrzebnej i niezbędnej człowiekowi i społeczeństwu do jego rozwoju. Współcześnie główną rolę w gromadzeniu i przetwarzaniu użytecznej wiedzy odgrywają technologie, a szczególnie prawie „bezkresna" rzeczywistość cyfrowa, która sprawia, że współczesny człowiek żyje w megapolarnym społeczeństwie. Nowoczesne technologie determinują sposób funkcjonowania człowieka w dzisiejszej cyfrowej rzeczywistości. Wpływają nie tylko na sposób działania, ale również na sposób myślenia i postrzegania otoczenia, w jakim żyjemy. Doprowadziło to, zwłaszcza w ciągu ostatnich dekad, do zmian nie tylko społecznych modeli życia, ale również reakcji na różne przejawy zachowań, sposobów i form komunikacji, form stosunku pracy oraz – co najważniejsze – daleko idącej zmiany samych ludzi i wartości, którymi się kierują w swoim życiu. Zatem głównym atrybutem interakcji społecznych stała się ***informacyjność,*** która, jak wskazuje znany teoretyk społeczeństwa informacyjnego M. Castells, jawi się jako […] *podstawowe źródło produktywności i mocy dzięki nowym warunkom technologicznym generowania i przekazywania informacji* (2000, s. 42). Życie w świecie cyfrowym oznacza dla współczesnego człowieka całkowite zatarcie granicy między rzeczywistością fizyczną a wirtualną. Technologia przestała być tylko zestawem narzędzi, a stała się naturalnym środowiskiem życia, które stale modyfikuje ludzkie zachowania, relacje i psychikę. W wyniku tego mamy między innymi do czynienia ze zjawiskiem zmęczenia informatycznego będącego skutkiem codziennego przetwarzania dużej ilości danych, co przekracza naturalne możliwości ludzkiego mózgu. Stąd głęboka analiza tekstu zastępowana jest szybkim skanowaniem nagłówków i ekranu. Oznacza to, że współczesny człowiek powinien cechować się zdolnością do szybkiego oduczania się starych nawyków i błyskawicznego przyswajania nowej wiedzy oraz posiadać odporność psychiczną na ciągłe zmiany technologiczne

i być gotowy do częstego przebranżawiania się. **W kształtowaniu tych cech podstawową rolę odgrywa edukacja**.

Człowiek a współczesna komunikacja

Celem życia człowieka, zgodnie z założeniami filozofii egzystencjalnej, jest samorealizacja przejawiająca się w osiągnięciu takich wartości, które dają możliwość satysfakcjonującego uczestnictwa w społecznych, gospodarczych, politycznych i kulturowych procesach życia. W związku z zaistnieniem „wszechobecnej" przestrzeni cyfrowej pojawiają się nowe pytania dotyczące celu poznania, a w szczególności pytanie o to, czy zdobyta wiedza może odpowiadać godności współczesnego człowieka, czyli systemowi wartości, który go ukształtował i który decydował o wyborze jego celu życia. Przecież w warunkach cyfrowej rzeczywistości zmieniają się wszystkie wartościowe parametry interakcji społecznej. Stajemy się więc nie tylko świadkami, ale i uczestnikami procesu, w którym to nie tylko przyroda i społeczeństwo podlegają modernizacji, a przede wszystkim sam człowiek będący coraz bardziej uzależniony od technologii informacyjno-komputerowych. Stwarza to znakomitą możliwość do manipulowania jego świadomością, czego efekty można dostrzec na każdym kroku. *Widać wyraźnie, że wejście w wirtualny świat społeczeństwa cyfrowego wywiera silny wpływ na myślenie, świadomość i mentalność człowieka, na jego zachowanie i cele życiowe* Kremień, Iljin, 2022, s. 275). Potwierdzeniem tych przemian są tak zwane pokolenia „Z" i „Alfa." Dzieci urodzone po 2000 roku dziś znajdują się w rzeczywistości cyfrowego świata, czyli świata bez granic. Nie wyobrażają sobie własnej aktywności bez mobilnego internetu, smartfonów, tabletów i innych narzędzi cyfrowych – tworząc kulturę wizualizacji, którą F. Jamison nazywa *uprzywilejowanym i symptomatycznym wskaźnikiem ducha czasu* (2011). Praktyka wizualna stała się obecnie nowym sposobem przekazywania informacji i wiedzy, który aktywnie wykorzystywany jest w sztuce, naukach społecznych, polityce i edukacji. Praktyka ta w procesie interakcji z rzeczywistością społeczną staje się sposobem konstruowania rzeczywistości, przenosząc jednocześnie swoje działania na procesy edukacyjne, a tym samym tworzą tak zwaną alfabetyzację wizualną. Oznacza to, że podstawą edukacji realizowanej w warunkach rozwijającej się cyfryzacji nie jest język, ale multimedialna komunikacja ekranowa, którą określa się jako ***piśmiennictwo XXI wieku.*** Naprawdę piśmienni w XXI wieku to ci, których nauczono pisać w multimedialnym języku ekranowym. Ten rodzaj piśmiennictwa i wirtualizacja rzeczywistości umożliwiają człowiekowi tworzenie przez siebie wybranej tożsamości, która pozwala mu wyrażać się w nowej przestrzeni i jest

jego drugim światem życia. Pojawia się więc pytanie o podmiotowe ukierunkowanie rozwoju człowieka, które polegać winno na ocenie sytuacji, w jakiej się on znajduje, a także na diagnozie parametrów jego istnienia w teraźniejszości i najbliższej przyszłości. **Najczęściej rozwiązaniem problemów wynikających z przełomów cywilizacyjnych było poleganie na odpowiednim wychowaniu** – czy szerzej rzecz ujmując – **na odpowiednim ukierunkowaniu procesów edukacyjnych stosownie do treści i tempa zachodzących zmian.**

Edukacja a społeczeństwo sieciowe

Edukacja, która jednocześnie obejmuje procesy kształcenia i wychowania, jest specyficznym zjawiskiem epoki kultury pisemnej. Jest to przyjęty powszechnie sposób przekazywania doświadczeń społecznych i duchowych, który podlega pisemnej interpretacji i ostatecznie przybiera formę wiedzy. Zatem edukacja jawi się, przyjmując filozoficzno-historyczną perspektywę, jako główna forma dziedziczenia ważnych kulturowo doświadczeń społecznych, dziedzicznej więzi międzypokoleniowej, odróżniania cywilizacji z jej kulturą osadzoną w języku życia praktycznego. Z kolei z pedagogicznej perspektywy strategicznym celem współczesnej edukacji jest – jak się wydaje – kształtowanie osobowości twórczej, której integralnymi cechami są: innowacyjność, kreatywność, skuteczna aktywność zawodowa oraz umiejętność dostosowania się do współczesnych wyzwań.

W społeczeństwie sieciowym, charakteryzującym się swobodnym przepływem informacji oraz zanikaniem więzi w świecie realnym – edukacja zajmuje jeszcze wyższe miejsce niż w społeczeństwie postindustrialnym. Należy jednak pamiętać, że system edukacji jest tym elementem działalności społecznej (działalności państwa), który pod wieloma względami absorbuje innowacje wolniej niż inne obszary ludzkiej aktywności. W przeszłości koniecznością było uzyskanie jak największej ilości informacji, by móc organizować i realizować życie społeczno-gospodarcze i kulturalne. W XXI wieku [...] *świat ludzi* – jak twierdzi J. N. Harari – *został przepełniony niesamowitym przepływem informacji, nawet cenzorzy nie próbują go blokować, a zamiast tego rozpowszechniają fałszywe informacje lub ukierunkowują masy na rzeczy mało istotne* (2018, s. 320). Dla edukacji pojawia się więc pytanie: Czy powinniśmy nadal nasycać uczniów informacjami, których i tak jest za dużo i to w sytuacji, kiedy dynamika ich przyrostu ma charakter wykładniczy i jest trudna do ogarnięcia? Kiedy żyjemy w okresie zwanym Erą Big Data? Wspomniany J.N. Harari uważa, że *zamiast tego ludzie potrzebują umiejętności korzystania z informacji, odróżniania ważnych od nieważnych, a przede wszystkim łączenia wielu bitów informacji w szerszy obraz świata* (tamże, s. 321). Oznacza to, że w nauce szkolnej winniśmy przede wszystkim kształtować podstawowe kompetencje niezbędne do „zanurzania się w sieć", w tym także do współpracy

ze sztuczną inteligencją, której obecność w naszym otoczeniu jest stale rosnąca i coraz częściej zastępuje ona człowieka w jego różnorodnej – nierzadko skomplikowanej – działalności. Dlatego współczesna edukacja winna kształtować takiego człowieka, który może żyć w świecie, w którym najnowsze technologie nabierają coraz większego znaczenia, społeczeństwo staje się sieciowe, a alternatywą dla jednostki staje się sztuczna inteligencja.

Możliwości świata cyfrowego nie rozwiązują problemu człowieka jako homo sapiens. Jego istotą jest głównie autokreacja, poszukiwanie sensu i celu życia, poszanowanie własnej godności oraz zachowanie siebie i swojej natury. *Chodzi również o to, by w wychowaniu człowieka udało się wyeliminować (lub przynajmniej ograniczyć) takie cechy, jak:*

- *skłonność do nadmiernej konsumpcji,*
- *agresję,*
- *nadmierny egoizm* (Kremień, Iljin 2022, s. 262).

To z powodu powszechności występowania tych cech naukowcy, a zwłaszcza kulturolodzy i socjologowie mówią o kryzysie antropologicznym polegającym na utracie tradycyjnych symboli życia i prowadzącym, w pewnym sensie, do degradacji człowieka. Te cechy w warunkach niezwykłej dynamiki rozwoju społeczeństwa sieciowego i wykładniczym wzroście pośrednich interakcji przypuszczalnie doprowadzą do nowego podziału społeczeństwa, w którym:

1) najwyższą w hierarchii społecznej grupą, czyli elitą, będą twórcy i kreatorzy programów i innych produktów cyfrowych;
2) do grupy średniej zaliczane będą jednostki sprawnie funkcjonujące w sieci, posiadające umiejętność pełnego wykorzystania aktualnych możliwości technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym AI;
3) niemałą grupę społeczną będą stanowiły osoby wykluczone społecznie ze względu na niskie kompetencje sieciowe lub ich brak.

Refleksja wynikająca z analizy prognozowanego podziału społecznego prowadzi nieuchronnie do postawienia fundamentalnego pytania: Jakie będziemy mieli społeczeństwo, jeśli będzie się składać z wysoko opłacalnej, wąskiej grupy ludzi, którzy tworzą cyfrową wartość dodaną oraz dominującej grupy ludzi wykluczonych cyfrowo, a wśród nich masy osób bezrobotnych?

Cechą charakterystyczną tego podziału społecznego jest marginalizacja lub całkowite pominięcie tradycyjnych kryteriów, jakimi są na przykład kryteria ekonomiczne czy narodowe.

Rzeczywistość cyfrowego świata rodzi więc kolejne fundamentalne pytanie: Kogo w niezbyt odległej przyszłości będziemy nazywać człowiekiem? Albo inaczej: Czego w tym fenomenie, jakim jest i będzie człowiek sieciowy – nie możemy nazwać człowiekiem? **W rozwiązaniu tej niezwykle złożonej**

i niebezpiecznej sytuacji człowieka funkcjonującego w umajającej się rzeczywistości cyfrowej może okazać się pomocna, a nawet niezbędna – edukacja.

Edukacja a sztuczna inteligencja

Jeszcze nie tak dawno fascynowaliśmy się procesem przechodzenia od społeczeństwa industrialnego do społeczeństwo informacyjnego (określanego czasem niesłusznie jako społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo wiedzy internetowej, społeczeństwo sieciowe czy społeczeństwo medialne), a już dziś winniśmy mówić o nowej fazie jego rozwoju, tj. o ***społeczeństwie kształtowanym przez algorytmy*** (Szlosek, 2024, s. 238). Dzieje się tak za sprawą sztucznej inteligencji, którą należy zaliczyć do jednego z najważniejszych czynników wpływających na współczesną rzeczywistość, a której działanie głównie oparte jest na algorytmach. Znajduje to potwierdzenie choćby w definicji AI sformułowanej przez redaktora naczelnego magazynu „Młody Technik" Mirosława Usidusa. Autor ten w tekście zatytułowanym *Algorytmy, dane i media. Rozwój kompetencji w zakresie sztucznej inteligencji oraz analizy big data w świecie środków masowego przekazu* twierdzi, że sztuczna inteligencja to […] *działanie oparte na modelowaniu wiedzy, danych i* ***rozwijaniu algorytmów*** (podkreślenie F. S.), *co pozwala na uzyskanie względnie zautomatyzowanego systemu pozyskiwania, przetwarzania i analizy danych i samoistnego reagowania na wyniki tych czynności* (Usidus, 2022, s. 57).

Dzisiaj możemy mówić już o wielu interpretacjach istoty AI. Warto więc przypomnieć, jak sztuczną inteligencję określał sam twórca tego pojęcia John McCarthy. Według prekursora tego zjawiska, sztuczna inteligencja to *proces, który sprawia, że maszyna zachowuje się w sposób, który nazywalibyśmy inteligentnym, gdyby w ten sposób zachowywał się człowiek* (https://www.kyotoprize.org/en/laureates/john_mccarthy/). Po ponad pół wieku Parlament Europejski sformułował i opublikował niby podobną (AI to „inteligentna maszyna"), a jakże różną w swej istocie interpretację tego terminu, twierdząc, że *sztuczna inteligencja to zdolność maszyn do wykazywania ludzkich umiejętności, takich jak* ***rozumowanie, uczenie się, planowanie i kreatywność*** (podkreślenie F.S.) (europarl.eu./topites/pl).

Dzięki rewolucji cyfrowej, szczególnie w dziedzinie algorytmów, sztuczna inteligencja zaczęła odgrywać coraz to większą rolę w życiu społecznym, w codziennej aktywności człowieka. Jest na przykład zdolna do rozpoznawania twarzy, rozpoznawania obrazów, automatycznego kierowania samochodami, do tłumaczenia języków, ale także znalazła już znaczące zastosowanie w działalności edukacyjnej. Coraz częściej pojawia się jednak obawa, że w relacji człowiek––maszyna, tak charakterystycznej dla „epoki" sztucznej inteligencji, dominację w kształtowaniu osobowości człowieka przejmą algorytmy, co ograniczy rozwój ludzkiego kreatywnego myślenia i twórczego działania. Cyfryzacja

i algorytmizacja życia wymuszają refleksję nad definicją człowieczeństwa. Kluczem do zachowania przez człowieka równowagi staje się rozwój świadomości cyfrowej i dbanie o tzw. higienę cyfrową, czyli umiejętne korzystanie z dobrodziejstw technologii bez utraty kontroli nad własnym życiem.

Edukacja to złożone procesy społecznego oddziaływania. *Byłoby błędem myśleć* – twierdzą E. Toffler i H. Toffler – *że sukces w nauce i technologii jest odosobnionym wydarzeniem. Szczególnie znaczące sukcesy – intelektualne, finansowe – osiąga się, gdy dwa lub więcej odkryć następuje jednocześnie i są ze sobą powiązane. Im bardziej różnorodne są projekty badawcze, im więcej naukowców i narzędzi jest zaangażowanych w ich realizację, tym większy jest potencjał nowego i tym bardziej imponujące rezultaty przynosi* (2008, s. 27).

Ważnym wydarzeniem jakościowym w historii ludzkości było przejście do edukacji ogólnej, które miało miejsce w epoce industrialnej. Cechą charakterystyczną tego okresu jest rozwój produkcji przemysłowej, którą w coraz większym stopniu łączono z nauką, a która wymagała dużej liczby specjalistów, wykształconych pracowników, wolnych od przesądów. W społeczeństwie industrialnym człowiek realizuje swoje możliwości społeczne w ramach działalności zawodowej, co wymaga długiego i systematycznego szkolenia. Wzrosła więc rola edukacji, chociaż znaczna jej część miała nie techniczny, ale społeczny i moralny charakter. W społeczeństwie cyfrowym ***edukacja to kosmos*** otwierający ogrom nowych możliwości. Przyszłość cywilizacji leży w rozwoju racjonalnie pojmowanych i zorganizowanych systemów edukacyjnych opartych na wzorcach wysokiej kultury poznania, myślenia i działania z pełnym uwzględnieniem poziomu rozwoju technologii informatycznych, w tym sztucznej inteligencji. Jednak w chwili obecnej można bez wielkiego ryzyka przyjąć tezę, iż , aktualnie sztuczna inteligencja w edukacji toruje sobie dopiero drogę do znaczącego zaistnienia. *Wydaje się, że aktualny stan zaawansowania technologicznego i stan kompetencji informatycznych większości nauczycieli, pozwala sztucznej inteligencji zaledwie na pomoc nauczycielowi w procesie oceniania czy realizacji czynności o charakterze administracyjno-organizacyjnych (np. sprawdzenie listy obecności uczniów). Oczekuje się także, iż w niedługim czasie AI przejmie rolę indywidualnych korepetytorów* (Szlosek, 2024, s. 244).

Oceniając obecny i prognozowany rozwój sztucznej inteligencji, Jan Fazlagić sugeruje, że istnieją trzy następujące obszary/kategorie zastosowania AI w edukacji:

- sztuczna inteligencja wspomagająca proces uczenia się;
- sztuczna inteligencja jako wsparcie nauczyciela w zakresie procesów administracyjnych;
- sztuczna inteligencja w zakresie zarządzania systemem oświaty na różnych jego poziomach (2022, s. 33).

W kategorii wspomagania procesu uczenia się przez AI ten sam autor widzi jej następujące role:

1. Sztuczna inteligencja jako pomocnik pełniący między innymi rolę/funkcję korepetytora/tutora.
2. Sztuczna inteligencja zastępująca nauczyciela (rola asystenta głosowego potrafiącego rozmawiać z uczniem o przerobionych treściach nauczania).
3. Sztuczna inteligencja jako przestrzeń zapewniająca bezpieczeństwo emocjonalne w procesie porażek edukacyjnych (kształtowanie umiejętności unikania, analizowania i odpowiedniego reagowania na niepowodzenia edukacyjne).
4. Zastosowanie sztucznej inteligencji do indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia (np. przeprowadzanie testów o zróżnicowanej strukturze i zróżnicowanym stopniu trudności, dostosowanych do indywidualnych potrzeb ucznia).
5. Udzielanie informacji zwrotnej polegające na przeprowadzaniu przez sztuczną inteligencję analizy deficytów ucznia i przekazanie mu i jego rodzicom/opiekunom obiektywnego wyniku tej analizy, podczas gdy „realny" nauczyciel nie zawsze jest w stanie tego dokonać (tamże, s. 34–35).

Wydaje się więc, że pojawienie się sztucznej inteligencji w przestrzeni edukacyjnej na obecnym etapie (i w najbliższej przyszłości) jej rozwoju pozwoli na przyśpieszenie optymalizacji procesu nauczania–uczenia się, zwiększenie indywidualizacji tego procesu, zastąpienie nauczyciela w wielu czynnościach (nie tylko organizacyjnych) czy ułatwienie działalności metodycznej nauczycielowi. *Szczególnie ważną korzyścią wynikającą z „wkroczenia" sztucznej inteligencji do edukacji jest i będzie minimalizacja bariery w dostępie do edukacji dzieci i młodzieży ze środowisk defaworyzowanych* (Szołtysek, Stęchły, 2022, s. 38). *Ten rejestr możliwości wykorzystania (zastosowania?) AI w edukacji jest daleko niepełny, bowiem wszystko na to wskazuje, że sztuczna inteligencja stanie się czynnikiem sprzyjającym powstaniu edukacji wysokiej jakości dla masowego odbiorcy. Z tym wiążą się także coraz c*zęstsze obawy, iż sztuczna inteligencja wyeliminuje z procesów edukacyjnych nauczyciela, co poważnie zakłóci – między innymi – proces kształtowania osobowości ucznia, chociaż zdaniem wielu specjalistów, np. B. Zanga i E. Dafoe, *sztuczna inteligencja nigdy w pełni nie zastąpi nauczyciela w jego czynnościach* (2019, s. 38).

Zatem już teraz w szkołach/uczelniach należy przygotować uczniów/studentów do korzystania z AI i poruszania się w „wyrachowanym świecie sztucznej inteligencji", a zagadnienie takiego przygotowania powinno stać się priorytetem w polityce oświatowej państwa.

Zakończenie

Refleksja nad społeczeństwem sieciowym i człowiekiem w nim funkcjonującym rodzi trudne pytania o relacje między indywidualnymi a społecznymi formami ludzkiej tożsamości oraz o sprzecznościach dotyczących dalszego rozwoju człowieka. Głównym zagadnieniem w rozważaniach nad „człowiekiem sieciowym" jest szukanie (i odkrycie) dla niego istniejącego spektrum racjonalności, które zapewnia człowiekowi tożsamość społeczną. A w społeczeństwie sieciowym przede wszystkim mamy do czynienia z możliwością skutecznego manipulowania świadomością konsumentów informacji, co wpływa na ich sposób zachowania, decyzje oraz na ich system wartości. Tego rodzaju manipulacja bardzo często rodzi poczucie całkowitej wolności wyboru. Oznacza to w rzeczywistości istotne ograniczenie tejże wolności, a tym samym i tożsamości konsumenta. Wiele obaw związanych z ograniczaniem tożsamości „człowieka sieciowego" pojawia się wraz z rozwojem sztucznej inteligencji, która prowadząc do nadmiernej standaryzacji może zepchnąć człowieka na dalszy plan, a w konsekwencji doprowadzić do jego depersonalizacji. Nieuchronność szerokiego wkraczania sztucznej inteligencji do środowiska człowieka i jego codzienności jest oczywista. Według niektórych prognoz (Kurzweil, 2018) już w 2030 roku powinna nastąpić integracja człowieka z komputerami. Zatem należy szukać możliwie najlepszych sposobów wykorzystania przez ludzkość nowych osiągnięć technologicznych, w tym AI, w rozwiązywaniu teoretycznych i praktycznych problemów życia człowieka. Naturalnym sojusznikiem sprzyjającym w znalezieniu takich sposobów rozwiązań jest – odpowiednio do tego zadania przygotowana – edukacja. Z tego prostego powodu powinniśmy możliwie jak najszybciej i najprecyzyjniej starać się określić miejsce sztucznej inteligencji w procesie nauczania–uczenia się, a tym samym zdefiniować możliwości jej wykorzystania oraz rozpoznać wiążące się z jej zagospodarowaniem w edukacji – wyzwania i ograniczenia.

Dla współczesnego systemu edukacji oznacza to, iż aktualnie funkcjonujące szkoły i uczelnie powinny jak najszybciej opracować i wdrożyć nowe programy nauczania/programy studiów, by ich absolwenci mogli sprostać wyzwaniom związanym z piątą rewolucją przemysłową i charakterystyczną dla tego poziomu rewolucji – „wszechobecnością" sztucznej inteligencji.

Bibliografia

Castells, M. (2007). *Społeczeństwo sieci*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.

European Parliament. (n.d.). *Topics*. https://www.europarl.europa.eu/topics/pl

Fazlagić, J. (2022). Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji. W: J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację* (s. 25–37). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Harari, Y.N. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
Inamori Foundation. (n.d.). *John McCarthy*. Kyoto Prize. https://www.kyotoprize.org/en/laureates/john_mccarthy/
Jameson, F. (2011). *Archeologie przyszłości. Pragnienie zwane utopią i inne fantazje naukowe*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
Kremień, W.G., Iljin, W.W. (2022). *Człowiek wobec wyzwań cywilizacji: Od przeszłości do przyszłości*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
Kurzweil, R. (2018). *Jak stworzyć umysł*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
Szlosek, F. (2024). Sztuczna inteligencja w edukacji: Nadzieje i obawy. W *Edukacja dla cyfrowej edukacji społeczeństwa. Praca zbiorowa z X Forum Naukowego „Ukraina–Polska"*. Kijów.
Szołtysek, J., Stęchły, J. (2022). Związki sztucznej inteligencji i edukacji – szanse i zagrożenia dla stron w procesie edukacji w kontekście miejskim. W: J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację* (s. 121–142).Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
Toffler, A., Toffler, H. (2007). *Rewolucyjne bogactwo*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
Usidus, M. (2022). *Algorytmy, dane i media. Rozwój kompetencji w zakresie sztucznej inteligencji oraz analizy big data w świecie środków masowego przekazu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Zhang, B., & Dafoe, A. (2019). *Artificial Intelligence: American Attitudes and Trends*. Centre for the Governance of AI, Future of Humanity Institute, University of Oxford.

Valentyna RADKEWYCZ
ORCID: 0000-0002-9233-5718

TRANSFORMATION OF VOCATIONAL EDUCATION: UKRAINIAN EXPERIENCE OF RESILIENCE IN TIMES OF WAR AND EUROPEAN PERSPECTIVES

TRANSFORMACJA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO: UKRAIŃSKIE DOŚWIADCZENIE ODPORNOŚCI W WARUNKACH WOJNY I PERSPEKTYWY EUROPEJSKIE

Abstract: The article provides a comprehensive study of the systemic transformation of Ukraine's vocational education architecture under the realities of full-scale war and European integration during 2024–2026. It highlights the large-scale infrastructure damage to the educational network, which forced more than half of the institutions to shift to remote and blended learning formats. The study analyzes in detail the provisions of the new Law of Ukraine «On Vocational Education» (2025), which fundamentally renewed the sector's status by eliminating Soviet terminology, transitioning to professional colleges, and introducing the ECTS credit system alongside individual learning pathways. Structural barriers to the development of dual education in Ukraine are examined, including a comparative analysis with EU practices. The role of anti-crisis digital tools, specifically the «Vocational Education Online» and «Education for Life» platforms, in ensuring the continuity of personnel training is identified. Finally, the importance of international financial and technical support (EU4Skills, Skills4Recovery projects) and cooperation with the Solidarity Fund PL is substantiated for developing Centers of Excellence and successfully implementing the Senior Profile School reform.

Keywords: vocational education, professional colleges, dual education, educational digitalization, European integration, post-war reconstruction.

Streszczenie: W artykule kompleksowo zbadano systemową transformację architektury szkolnictwa zawodowego Ukrainy w realiach wojny na pełną skalę oraz integracji europejskiej w latach 2024–2026. Naświetlono masowe zniszczenia

infrastrukturalne sieci edukacyjnej, które zmusiły ponad połowę placówek do przejścia na zdalny i hybrydowy format nauczania. Szczegółowo przeanalizowano zapisy nowej Ustawy Ukrainy «O szkolnictwie zawodowym» (2025), która zasadniczo zmieniła status tego sektora poprzez eliminację radzieckiego nazewnictwa, przejście na system nowoczesnych kolegiów zawodowych oraz wprowadzenie systemu punktów ECTS wraz z indywidualnymi ścieżkami kształcenia. Zbadano bariery strukturalne w rozwoju edukacji dualnej na Ukrainie, w tym przeprowadzono analizę porównawczą z praktykami stosowanymi w UE. Określono rolę antykryzysowych narzędzi cyfrowych, w szczególności platform «Edukacja Zawodowa Online» i «Edukacja dla Życia», w zapewnieniu ciągłości szkolenia kadr. Podsumowując, uzasadniono znaczenie międzynarodowego wsparcia finansowego i technicznego (projekty EU4Skills, Skills4Recovery) oraz współpracy z Fundacją Solidarności Międzynarodowej (Solidarity Fund PL) w kontekście rozwoju Centrów Doskonałości Zawodowej oraz skutecznego wdrożenia reformy profilowanej szkoły średniej wyższego stopnia.

Słowa kluczowe: szkolnictwo zawodowe, kolegia zawodowe, edukacja dualna, cyfryzacja edukacji, integracja europejska, powojenna odbudowa.

Introduction

Global geopolitical shifts and the full-scale war in Ukraine have presented the national education system with challenges unprecedented in the modern world. Within these extreme realities, vocational education and training (VET) has transformed from a conventional mechanism for skilled workforce training into a critical factor for national security, infrastructural resilience, and the subsequent post-war reconstruction of the state. The current stage of development in this sector is characterized by profound structural changes driven both by the internal necessity of adapting to martial law conditions and Ukraine's consistent path toward European integration.

Throughout 2025–2026, a fundamentally new structure of vocational education emerged in Ukraine, combining a flexible response to security threats with systemic reform aligned with European standards. This complex process is accompanied by a radical overhaul of the legislative framework, the deployment of digital tools, and the active mobilization of international donor assistance to restore destroyed infrastructure and replenish resources. The transformation of the VET system correlates directly with the requirements of key European strategic documents, most notably the European Skills Agenda (European Commission, n.d.) and the Osnabrück Declaration, which define the benchmarks for vocational education and training in the medium term.

Purpose

To conduct a comprehensive analysis of institutional, legislative, and infrastructural changes, evaluate the efficiency of implementing dual education and digital tools, and define strategic benchmarks for integrating the national VET system into the European Education Area in accordance with international requirements and standards.

Research Methods

This study relies on a comprehensive combination of interconnected scientific methods that ensure a holistic analysis of the modernization of the VET system under martial law and European integration: *regulatory-comparative analysis* – used to examine the provisions of the new Law of Ukraine "On Vocational Education" (Новий Закон про професійну освіту, 2025) and the updated norms of the Labor Code in comparison with European standards (ECTS, Osnabrück Declaration); *statistical and quantitative analysis* – employed to systematize and classify data from the Ministry of Education and Science of Ukraine, the saveschools.in.ua platform, and World Bank reports regarding infrastructural damage to the network of VET institutions, as well as to evaluate the development parameters of the dual form of education; *the generalization method* – used to assess the effectiveness of state digital platforms (profosvita.online, "Education for Life") and international donor initiatives (EU4Skills, Skills4Recovery) in the reconstruction and optimization of the vocational college network.

Main Body

Massive destruction of industrial facilities and critical infrastructure has triggered an acute shortage of skilled labor, while vocational education and training (VET) institutions themselves have suffered severe losses. Damage monitoring across the educational network indicates a continuous escalation of destruction, requiring public authorities and VET institution management to continuously seek alternative solutions for sustaining the educational process. Based on official monitoring data from the Ministry of Education and Science of Ukraine (MESU), the interactive platform saveschools.in.ua, and World Bank damage assessment analytical reports, the breakdown of structural damage to VET infrastructure as of the first half of 2026 is presented below (Table 1).

Table 1. Destruction and Damage Status of Vocational Education Institutions in Ukraine (as of 2026)

Region	Completely Destroyed (Category 1)	Partially Damaged (Categories 2–3)	Lost Material and Technical Base (Workshops/ Laboratories)	Estimated Cost of Recovery (USD)
Donetsk Oblast	16	42	over 50	$85 million
Kharkiv Oblast	12	38	over 45	$78 million
Luhansk Oblast	18	24	42 (100% under occupation)	$60 million
Zaporizhzhia Oblast	8	21	over 25	$45 million
Kherson Oblast	7	19	over 20	$40 million
Mykolaiv Oblast	4	15	over 15	$28 million
Chernihiv Oblast	2	11	9	$18 million
Sumy Oblast	3	14	12	$22 million
Kyiv Oblast	2	9	8	$15 million
Other Regions	3	22	15	$30 million
TOTAL for Ukraine (VEIs)	**75**	**215**	**~236 facilities**	**~$421 million**

Source: author's research based on statistical materials from the Ministry of Education and Science of Ukraine portal «All Educational Institutions Under Fire» (Інститут освітньої аналітики, n.d.).

Against this background, less than half of VEIs (44.2%) are capable of providing the traditional in-person learning format, which directly depends on the availability of certified shelters and the security situation in the region. Over 55% of institutions operate in a remote or blended mode, necessitating fundamentally new approaches to teaching vocational-theoretical and practical training disciplines. The structure of educational programs is of particular interest: more than half of the analyzed programs (50.4%) are adapted to include a Ukrainian studies component for students residing abroad or displaced as internally displaced persons (IDPs), whereas 18.6% constitute the VEIs' proprietary developments, demonstrating decentralization and their academic freedom (Institute of Educational Analytics, n.d.). A fundamental shift in state policy regarding the training of qualified specialists occurred with the adoption of the Law of Ukraine «On Vocational Education» by the Verkhovna Rada of Ukraine on August 21, 2025, and its signing by the President of Ukraine on September 10, 2025 (Закон України «Про професійну освіту» набув чинності», 2025). This historic document completely replaced the outdated, inherently Soviet Law of Ukraine «On Vocational (Vocational-Technical) Education» and introduced European standards for regulating the sector.

The new law radically modernizes the philosophy and status of VEIs by eliminating obsolete Soviet clichés and transitioning to a system of modern vocational colleges (Міністерство освіти і науки України, n.d.). Now, their trainees hold the official status of students with expanded social rights (Planeta Inform, n.d.), and a skilled worker diploma is equivalent to the specialist level (Factor, 2025). The document fully implements the European concept of lifelong learning, guaranteeing citizens the right to a tuition-free change of qualification every three years (LIGA:ZAKON, 2025). Maximum flexibility of the process is achieved through the implementation of individual learning pathways and the ECTS credit system, which opens opportunities for domestic and international academic mobility (LIGA:ZAKON, 2025). Concurrently, a sweeping overhaul of personnel and management policy is underway. Fixed-term contracts (for 1–5 years) with a strict cap on the annual workload are now concluded with teaching staff (Factor, 2025, October). A significant step toward the labor market is the simplified involvement of practitioners: specialists with at least one year of industrial experience can teach even without a pedagogical degree, ensuring flexible training directly in the workplace (Верховна Рада України, 2025, August 21).

The new management model introduces transparent competitive selection processes for managerial positions, which will fully launch on September 12, 2026 (Новий Закон про професійну освіту, 2025, вересня 22). In institutions with an enrollment of over 300 students, supervisory boards are established, allowing employers to directly influence finances and educational programs (Pro-op, n.d.; Factor, 2025, October). Furthermore, the assessment system has undergone decentralization—henceforth, real practical experience acquired through non-formal education can be officially validated through a network of independent qualification centers without retraining at a vocational college.

The reform has also impacted the sphere of labor legislation. The law introduces large-scale amendments to the Labor Code of Ukraine, establishing the concept of a student employment contract in the updated Article 21 of the Labor Code (Kadroland, n.d.). This specific contract provides for an official combination of workplace learning (specifically, via the dual model) with the execution of labor duties (Factor, 2025, October). If such a contract entails student remuneration, the employer is obligated to issue an employment order, send a notification to the State Tax Service, and calculate wages (7eminar, n.d.). Conversely, if the contract does not stipulate remuneration during the internship, it is sufficient to issue only an internal order on conducting the internship, without any additional fiscal burden. Dual vocational education is viewed by the state as a strategic tool for rapidly overcoming labor shortages in industry and construction. However, detailed studies published by the Kyiv School of Economics in the summer of 2025 revealed significant structural barriers and distortions in the implementation

of this model in Ukraine (KSE Institute, 2025). For a deeper assessment of the current situation, it is advisable to compare the key functional parameters of dual education in Ukraine with similar indicators in the countries of the European Union (Table 2).

Table 2. Engagement Parameters in Dual Education: A Comparative Analysis of Ukraine and the EU (2025 Data)

Dual System Development Indicator	Value in Ukraine	Average Value in EU Countries
Share of businesses participating in dual programs	1.4%	32.4%
Number of students in the dual form (2024 intake)	~5,000 individuals	Large-scale enrollment (up to 50% in Germany)
Average size of a training group at an enterprise	Less than 10 individuals	Systemic groups (over 20 individuals)
Regional disparity	Critical (only 1 institution in some oblasts)	Evenly distributed network across the territory

Source: Center for Education in Emergencies Research (KSE Institute) within the framework of the multi-year resilience program MYRP Ukraine (KSE Institute, 2025).

This massive gap indicates the presence of profound systemic barriers that deter Ukrainian employers from actively collaborating with vocational colleges, namely: rigid age restrictions in labor legislation; the prevalence of so-called "grey" dual education; weak material and technical infrastructure; and a lack of financial incentives.

When security threats and destruction restricted access to physical workshops, the roll-out of a large-scale digital ecosystem by the MESU and international donors became the key factor in preserving the system. The centerpiece of this transformation is the state platform "Vocational Education Online" (Міністерство розвитку громад та територій України, n.d.; Міністерство освіти і науки України, n.d.). Developed with financial support from the EBRD under the URA project, this resource granted free access to 174 interactive courses by early 2026 for students, IDPs, and veterans requiring rapid reskilling (Profosvita, n.d.). In parallel, to enhance the anti-crisis resilience of learning, an innovative hub "Education for Life" (educationforlife.mon.gov.ua) was launched, developed jointly with the EdEra studio under the World Bank's LEARN program.

Under wartime conditions, special attention is dedicated to the human resource potential of the temporarily occupied and front-line territories. The MESU, in cooperation with the Ukrainian Institute for Educational Development, designed and launched a specialized online course for pedagogical staff in the

personnel reserve (Міністерство освіти і науки України, n.d.a). The MESU utilizes analytical data to evaluate the capacity of each individual VET institution based on objective digital indicators. These metrics include class enrollment levels, the weekly utilization rate of workshops, the employment rate of graduates in their trained occupation, as well as measures of physical and transport accessibility of the VET institution within the region (Міністерство освіти і науки України, n.d.b).

The integration of domestic vocational education into the European area is a critical prerequisite for preparing Ukraine for EU accession. The primary vector of institutional transformation is the European Skills Agenda (Idealist., 2025), which implements the concept of continuous lifelong learning and resilience to large-scale crises. Practical alignment is supported by the Digital Europe Programme, which allocated €125 million to fund projects, establish cyber academies, and develop advanced IT competencies in colleges (European Commission, n.d.). The common agenda for modernization and the twin (green and digital) transition is defined by the Osnabrück Declaration, the high implementation dynamics of which in Europe are confirmed by CEDEFOP (Інститут професійних кваліфікацій, n.d.).

The viability of the vocational education system amidst a budget deficit is supported by international partners. Thanks to the "EU4Skills" project (€19.5 million from the EU and the KfW bank), 15 vocational colleges across seven regions have been modernized and re-equipped (EU4Ukraine, n.d.). The large-scale "Skills4Recovery" initiative, funded by Germany, Poland, and Estonia, provides adult reskilling to meet the country's reconstruction needs. A significant contribution is being made by the Polish Solidarity Fund PL, which helped integrate a career guidance component into the new State Education Standard (Solidarity Fund PL in Ukraine, n.d.). This enabled the launching of a pilot program in 30 lyceums: a three-year upper-secondary profile school that flexibly combines general secondary education with initial vocational training, alongside the creation of centers of vocational excellence based at VET institutions (Інститут модернізації змісту освіти, 2025; Міністерство освіти і науки України, n.d.c).

Conclusions

The systemic transformation of Ukraine's vocational education throughout 2024––2026 has become a unique example of resilience, where an enforced response to a critical infrastructural crisis was synchronized with a fundamental European integration reform. The armed aggression caused critical infrastructural losses in

the sector of vocational education, leading to the complete destruction of 75 and damage to 215 institutions, with total direct losses exceeding $421 million.

The scale of destruction of the unique material and technical base and production workshops forced more than half of the operational network to reformat the educational process and transition to distance and blended learning models. This creates unprecedented challenges for the practical training of students, underscores the problem of learning losses in the formation of professional competencies (hard skills), and demands the replacement of linear infrastructural reconstruction with a strategic shift toward deploying digital simulation platforms, mobile complexes, and attracting targeted international support to modernize the training infrastructure for national reconstruction. This security challenge catalyzed the roll-out of a powerful state digital ecosystem through the capabilities of the "Vocational Education Online" and "Education for Life" platforms, which not only ensured the continuity of workforce training for labor market needs but also became a tool for optimizing industry management based on objective analytical indicators.

At the same time, the wartime crisis laid the groundwork for an institutional breakthrough the adoption of the new Law of Ukraine "On Vocational Education" in 2025 (Верховна Рада України, 2025), which definitively dismantled the Soviet terminological legacy and established the status of modern vocational colleges with expanded student rights. The legislative consolidation of the lifelong learning concept, the introduction of the ECTS credit system, and individualized pathways provided VET institutions with broad academic and managerial freedom, significantly simplifying the recruitment of industry practitioners.

Despite significant progress, the modernization of the dual form of education is still hindered by profound systemic barriers, as evidenced by the massive gap in business engagement between Ukraine (1.4%) and EU countries (32,4%), driven by rigid age restrictions for minors, the prevalence of "grey" internship schemes, and a lack of financial incentives for employers.

Financial and expert support from international partners has been a decisive factor in sustaining the system's viability amidst a state budget deficit. Specifically, the "EU4Skills" and "Skills4Recovery" projects provided targeted modernization of the material base of vocational colleges and the launch of rapid reskilling programs for the adult population to meet Ukraine's reconstruction needs. In close synergy with the Solidarity Fund PL, Ukraine succeeded not only in aligning its educational benchmarks with the objectives of the European Skills Agenda and the Osnabrück Declaration but also in successfully launching the pilot reform of the three-year upper-secondary profile school and establishing centers of vocational excellence, definitively confirming the irreversibility of domestic education's integration into the European space.

References

Інститут освітньої аналітики. (n.d.). Основні освітні статистичні дані. Retrieved June 2, 2026, from https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/osnovni-czyfry-osvity/

Верховна Рада України. (2025, August 21). Закон України «Про професійну освіту» № 4574-IX. Retrieved June 2, 2026, from https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2025/09/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD4574-IX.pdf

Міністерство освіти і науки України. (n.d.). Підписано Закон «Про професійну освіту». Retrieved June 2, 2026, from https://mon.gov.ua/news/pidpysano-zakon-pro-profesiinu-osvitu

LIGA:ZAKON. (2025). Про професійну освіту від 21.08.2025. Retrieved June 2, 2026, from https://ips.ligazakon.net/document/t254574

Factor. (2025, October). Новий Закон про профосвіту: ключові зміни та перспективи. Оплата праці, (19). Retrieved June 2, 2026, from https://i.factor.ua/ukr/journals/ot/2025/october/issue-19/article-134485.html

Kadroland. (n.d.). Зміни до КЗпП та профосвіта по-новому. Retrieved June 2, 2026, from https://kadroland.com/news/6267-profosvita-po-novomu-bilse-niyakix-ptu-ci-burs

7eminar. (n.d.). Виробнича практика студентів: чи потрібно повідомляти податкову та нараховувати зарплату. Retrieved June 2, 2026, from https://7eminar.ua/news/20934-virobnica-praktika-studentiv-ci-potribno-povidomlyati-podatkovu-ta-naraxovuvati-zarplatu

Planeta Inform. (n.d.). Набрав чинності Закон України «Про професійну освіту». Retrieved June 2, 2026, from https://planeta-inform.com.ua/news/the- law-on-vocational-education-came-into-force/

Pro-op. (n.d.). В Україні зміниться система професійної освіти: ВРУ прийняла новий закон. Retrieved June 2, 2026, from https://pro-op.com.ua/news/101208-v-ukraini-zminytsia-systema-profesiinoi-osvity-vru-pryiniala-novyi-zakon

KSE Institute. (2025). Дуальна професійно-технічна освіта в Україні. https://kse.ua/wp-content/uploads/2025/09/Zvit.-Dualna-profesiyno-tehnichna-osvita.pdf

Міністерство розвитку громад та територій України (n.d.). Здобуття професійної кваліфікації: платформа «Професійна освіта онлайн». Retrieved June 2, 2026, from https://mindev.gov.ua/diialnist/informatsiia-dlia-vpo/derzhavna-dopomoha-dlia-vpo/osvita/zdobuttia-profesiinoi-kvalifikatsii-platforma-profesiina-osvita-onlain

Profosvita. (n.d.). Про проєкт. Retrieved June 2, 2026, from https://profosvita.online/about

Міністерство освіти і науки України. (n.d.a). МОН запускає спеціалізований онлайн-курс для педагогів кадрового резерву. Retrieved June 2, 2026, from https://mon.gov.ua/news/mon-zapuskaie-spetsializovanyi-onlain-kurs-dlia-pedahohiv-kadrovoho-rezervu

Міністерство освіти і науки України. (n.d.b). Як відбуватиметься оптимізація мережі закладів профосвіти. Retrieved June 2, 2026, from https://mon.gov.ua/news/yak-vidbuvatimetsya-optimizatsiya-merezhi-zakladiv-profosviti-mon-provodit-obgovorennya-dokumenta

European Commission. (n.d.). European Skills Agenda. Retrieved June 2, 2026, from https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/skills-and-qualifications/european-skills-agenda_en

Ideal-ist. (2025). European Skills Agenda. Retrieved June 2, 2026, from https://topictree.ideal-ist.eu/topic/6155/annotation/40/download

Інститут професійних кваліфікацій. (n.d.). Впровадження пріоритетів ЄС у національних планах розвитку професійної освіти. Retrieved June 2, 2026, from https://ipq.org.ua/ua/news/809

EU4Ukraine. (n.d.). ЄС інвестував 19,5 млн євро в модернізацію професійної освіти України. Retrieved June 2, 2026, from https://eu4ukraine.eu/modernizatsiia-profesiinoi-osvity/

Solidarity Fund PL in Ukraine. (n.d.). EU4Skills: кращі навички для сучасної України. Retrieved June 2, 2026, from https://solidarityfund.org.ua/spivpraczya-z-rozvytku/osvita/eu4skills-krashhi-navychky-dlya-suchasnoyi-ukrayiny/

Інститут модернізації змісту освіти. (2025, December 25). Названі головні події української освіти у 2025 році. Retrieved June 2, 2026, from https://imzo.gov.ua/2025/12/25/nazvani-holovni-podii-ukrains-koi-osvity-u-2025-rotsi/

Міністерство освіти і науки України. (n.d.c). EU4Skills. Retrieved June 2, 2026, from https://mon.gov.ua/tag/eu4skills

Закон України «Про професійну освіту» набув чинності» (2025), https://pon.org.ua/novyny/12279-zakon-ukrainy-pro-profesiinu-osvitu-nabuv-chynnosti.html

Новий Закон про професійну освіту, (2025, вересня 22) – ibuhgalter.net, https://ibuhgalter.net/material/1869/33965

Olexandra BORODIYENKO
ORCID: 0000-0001-9133-0344

FROM CONCEPT TO PRACTICE: PILOTING CENTRES OF VOCATIONAL EXCELLENCE IN UKRAINE

OD KONCEPCJI DO PRAKTYKI: PILOTAŻ CENTRÓW DOSKONAŁOŚCI ZAWODOWEJ NA UKRAINIE

Abstract: The article examines the pilot implementation of Centres of Vocational Excellence (CoVE) in Ukraine and assesses their potential to support the modernization of the vocational education and training (VET) system in the context of European integration and post-war reconstruction. It presents findings from the implementation of a CoVE conceptual model in 21 Ukrainian VET institutions selected for national piloting.

The study analyses the readiness of participating institutions to transform into CoVEs, as well as the perceptions of this transformation among members of working groups. It explores managerial approaches to institutional change, and the processes of self-assessment conducted in line with ISATCOVE criteria. The study identifies key components necessary for the effective functioning of CoVEs, including strategic partnerships with business, alignment with labour market needs, and the strengthening of regional cooperation mechanisms. The findings indicate that piloting CoVEs contributes to improving the relevance of vocational education, enhancing human capital development, and increasing the capacity of regions to respond to socio-economic challenges. The article systematises the Ukrainian experience in implementing the CoVE model and outlines practical mechanisms for adapting it to the national context uncluding development of national policy in VET, strategies for VET providers, and scaling the CoVE model in Ukraine.

Keywords: centers of vocational excellence (CoVE), skills development, regional skills ecosystems, partnership, labor market, human capital, vocational education and training (VET), European Network of Centers of Professional Excellence (ENE), ISATCOVE.

Streszczenie: Artykuł analizuje pilotażowe wdrażanie Centrów Doskonałości Zawodowej (Centres of Vocational Excellence – CoVE) na Ukrainie oraz ocenia ich potencjał w zakresie wspierania modernizacji systemu kształcenia i szkolenia zawodowego (VET) w kontekście integracji europejskiej oraz odbudowy kraju po wojnie. Przedstawiono wyniki wdrożenia modelu koncepcyjnego CoVE w 21 ukraińskich instytucjach kształcenia i szkolenia zawodowego wybranych do pilotażu na poziomie krajowym.

W badaniu przeanalizowano gotowość uczestniczących instytucji do przekształcenia się w Centra Doskonałości Zawodowej oraz postrzeganie tego procesu przez członków zespołów roboczych. Omówiono podejścia zarządcze do wdrażania zmian instytucjonalnych oraz procesy samooceny przeprowadzone zgodnie z kryteriami ISATCOVE. Zidentyfikowano kluczowe elementy niezbędne do skutecznego funkcjonowania CoVE, w tym strategiczne partnerstwa z przedsiębiorstwami, dostosowanie oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz wzmocnienie mechanizmów współpracy regionalnej. Wyniki wskazują, że pilotażowe wdrażanie CoVE przyczynia się do zwiększenia adekwatności kształcenia zawodowego, wspiera rozwój kapitału ludzkiego oraz wzmacnia zdolność regionów do reagowania na wyzwania społeczno-gospodarcze. Artykuł systematyzuje ukraińskie doświadczenia związane z wdrażaniem modelu CoVE oraz przedstawia praktyczne mechanizmy jego adaptacji do krajowego kontekstu, obejmujące rozwój polityki państwa w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego (VET), opracowanie strategii dla instytucji VET oraz skalowanie modelu CoVE na Ukrainie.

Słowa kluczowe: centra doskonałości zawodowej (CoVE), rozwój umiejętności, regionalne ekosystemy umiejętności, partnerstwo, rynek pracy, kapitał ludzki, kształcenie i szkolenie zawodowe (VET), Europejska Sieć Centrów Doskonałości Zawodowej (ENE), ISATCOVE.

Introduction

The system of vocational education (VET) in Ukraine plays a pivotal role in ensuring the country's economic resilience and in developing the human resources necessary for national recovery. In the context of a full-scale war, its importance has increased significantly, as skilled workers are essential for maintaining the functioning of critical infrastructure, restoring damaged facilities, and supporting the further modernization of production processes. Consequently, the vocational education system is emerging as one of the key instruments for human capital development in the context of post-war reconstruction. At the same time, the vocational education system in Ukraine is undergoing a process of profound transformation. Its development is simultaneously influenced by the consequences of the full-scale war, demographic changes, technological modernization of production, and the growing demand of the economy for skilled professionals. In response to these challenges, the state and international partners are implementing a complex reform and programs aimed at modernizing the network of VET

institutions, improving governance quality, developing new training formats, and upgrading the infrastructure of VET institutions.

Despite the gradual implementation of reforms, the system continues to face significant structural constraints. The full-scale war has resulted in substantial losses of educational infrastructure and has complicated the organization of the educational process. As of 2026, more than 190 VET institutions have been damaged (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2026) or are forced to operate partially in a remote format. Additionally, large-scale internal and external migration processes have further affected the system, leading to a decline in the number of learners and the loss of part of the teaching workforce (International Organization for Migration, 2024). At the same time, the labor market continues to demonstrate a high demand for skilled workers. According to forecasts, by 2027 the economy's demand for qualified vocational personnel is expected to increase by 40–60% compared to 2025 levels (Kyiv School of Economics, 2025). Moreover, as of the end of 2025, more than 30% of enterprises report difficulties in recruiting employees due to insufficient qualifications of candidates. The most acute shortages are observed in construction, energy, transport, and technical occupations, which are directly linked to the processes of reconstruction and economic modernization (Kyiv School of Economics, 2025).

An additional constraining factor in the development of VET is its low attractiveness among young people. Despite the high demand for skilled workers in the economy, only about 15% of higher secondary school graduates in Ukraine choose to continue their studies in VET institutions (Lyesnikova, 2022). This trend creates a risk of a persistent structural shortage of skilled workers in the medium term. A further significant challenge is the condition of the infrastructure of VET institutions, as well as the financial support of the system. Despite a significant shift in infrastructure improvement (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2025), a considerable share of training equipment in workshops dates back to the mid-twentieth century, which limits opportunities for the development of modern practical skills.

International experience (OECD, 2026; Cedefop, 2026; ASOO, 2026; UNDP, 2023; ETF, 2025) demonstrates that addressing such challenges requires not only institutional reforms but also a high level of interaction among the state, businesses, and VET institutions. In many European countries, public–private partnerships (PPPs) have become a key mechanism for improving the quality of VET, updating training content, expanding opportunities for practical learning, and reducing structural shortages of skilled workers. PPPs also form the foundation of a new concept for the development of VET institutions – namely, Centres of Vocational Excellence (CoVEs).

Purpose and the objectives of the research

The purpose of this study is to examine the pilot implementation of CoVEs in Ukraine and to assess their potential to support the modernization of VET system in the context of European integration and post-war reconstruction. To achieve this purpose, the study pursues the following objectives: to analyze the readiness of selected VET institutions to transform into CoVEs within the framework of national piloting; to explore the perceptions and attitudes of working group members regarding the transformation process; to examine managerial approaches to institutional change implemented in participating institutions; to systematize the Ukrainian experience in implementing the CoVE model and to outline practical mechanisms for its adaptation and scaling within the national VET system.

Research methodology

The research methodology is based on the integration of comparative-analytical, regulatory, and practice-oriented approaches, ensuring a comprehensive examination of the pilot implementation of CoVEs in Ukraine. The methodological framework combines the analysis of European practices in CoVEs development, recommendations of international organisations on skills development and labour market alignment, as well as an assessment of the Ukrainian regulatory environment and the ongoing reform of VET system.

The empirical foundation of the research is derived from the pilot implementation of institutional transformation models in selected VET institutions, including elements of European approaches adapted to the national context. The study draws on systematized experience from pilot initiatives to inform the conceptualisation and potential scaling of the CoVE model.

Data sources and information base. The study relies on a combination of diverse data sources: national regulatory and legislative documents governing VET, used to define the institutional and legal framework for CoVE implementation; empirical data from pilot projects, including project documentation, implementation reports, and institutional materials; qualitative data obtained through consultations with key stakeholders, including representatives of public authorities, institutional management and teaching staff, business partners, and sectoral associations; European methodological guidelines and frameworks on CoVes, used as benchmarks for structuring the CoVE model and identifying key functional components.

Methods of data collection and analysis. The research applies a set of complementary methods:

1. Qualitative research (semi-structured interviews). A series of semi-structured interviews was carried out with key actors involved in the pilot implementation. The interviews aimed to explore stakeholders' motivations and expectations, identify barriers to implementation, examine governance and operational practices, and capture lessons learned and conditions for scalability.
2. Field visits and observations. Site visits to participating VET institutions were conducted to observe the organisation of the educational process, assess infrastructure and equipment, and analyse interactions with business partners. These observations provided insights into the practical implementation of institutional transformation into CoVEs.
3. Analytical synthesis and modelling. The collected data were systematically organised into thematic clusters reflecting key components of the CoVE model, including governance structures, stakeholder roles, partnership mechanisms, operational processes, risks, and expected outcomes. On this basis, a conceptual framework for CoVE development and its adaptation to different institutional contexts was elaborated.

Methodological limitations. The study acknowledges several limitations. First, the findings are based on pilot implementation and may require adaptation when applied to different regions, sectors, or institutional contexts. Second, variations in institutional capacity among VET providers may influence the pace and effectiveness of transformation processes. Third, some pilot activities benefited from external donor support, which may not be fully replicable without additional resources. These limitations are taken into account when formulating recommendations for scaling and policy development.

Artificial intelligence tools were used in the process of drafting and editing this manuscript to improve clarity, coherence, and language quality. All intellectual content, analysis, and conclusions were developed by the author, who assume full responsibility for the final text.

Research findings

Article 32 of the Law of Ukraine "On Vocational Education" (Verkhovna Rada of Ukraine, 2025) regulates the functioning of VET. In particular, it outlines the possibility of transforming such institutions into CoVEs based on a model that integrates educational, research, and innovation activities, fosters cooperation and partnerships with employers, investors, and other stakeholders, and supports participation in national and international projects and programmes (Verkhovna Rada of Ukraine, 2025). This article serves as a framework provision and envisages the adoption of secondary legislation (including regulations on CoVEs

and procedures for granting CoVE status), as well as the national piloting of CoVEs to consolidate best practices and facilitate their further dissemination across the VET network.

The first steps towards national piloting of CoVEs in Ukraine were taken in 2022, with the signing of a Grant and Project Agreement on 4 August 2022 between the Cabinet of Ministers of Ukraine (represented by the Ministry of Education and Science), the Ukrainian Social Investment Fund (USIF), and KfW, as well as a Financial Agreement between Ukraine and the European Investment Bank, ratified by the Law of Ukraine No. 2947 of 29 July 2022. As a result, a number of VET institutions were selected to participate in the pilot initiative, including those from Rivne, Vinnytsia, Lviv, Chernivtsi, Volyn, Dnipropetrovsk, Ivano-Frankivsk, Kyiv, Zakarpattia, Odesa, and Ternopil regions. It is important to note that the pilot phase primarily focused on infrastructure improvements within these institutions, accompanied by limited capacity-building measures for institutional leadership, particularly in the area of strategic management.

In 2025, as part of the BE-RELIEVE initiative implemented in Ukraine by the Belgian agency for international cooperation Enabel, an additional 11 vocational education institutions from Chernihiv and Kyiv regions – within Enabel's mandate – were included in the national pilot pool. These institutions represent a diverse group of VET and colleges, further expanding the geographical and institutional scope of the pilot. Furthermore, Enabel has made a strategic decision to develop a comprehensive concept for the transformation of VET institutions into CoVEs and to provide holistic support to all VET institutions participating in the national pilot.

The Concept for the transformation of VET institutions into CoVEs (hereinafter – the Concept) was based on two key dimensions. First, a VET institution may obtain the status of a CoVE based on national criteria and within the national framework. Second, it may become part of the European network of CoVEs (ENE) and receive one of the excellence labels of the European Training Foundation (namely, Committed to VET Excellence or Vocational Excellence).

Accordingly, the core principles of the Concept are grounded in national policy frameworks related to employment (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2026), regional development (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2020), and the development of vocational education (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2024), as well as in the national vision of vocational excellence (Verkhovna Rada of Ukraine, 2025). These principles are further aligned with European approaches to vocational excellence (ETF, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d; 2023a, 2023b; 2024a, 2024b) and global perspectives on vocational excellence (African Development Bank, 2024).

The Concept for transforming VET providers into CoVES is grounded in an understanding of the contemporary context of VET system development. This context encompasses several interrelated dimensions.

First, the quality of public governance in VET remains a critical factor. Persistent challenges include the limited effectiveness of public investment due to the misalignment between training outcomes and labor market needs; the lag of workforce training outcomes behind the pace of economic change; and a gap between legislative and strategic design and their actual implementation. Additionally, procedures for reviewing and approving educational and occupational standards remain inertial, while professional standards often fail to adequately reflect economic demands due to fragmented business involvement in their updating. A further issue is the disconnect between the formal compliance with regulatory requirements and the real impact of regulatory instruments on workforce training outcomes.

Second, the effectiveness of governance within regional VET ecosystems is uneven. Weak regional coordination mechanisms coexist with discrepancies between formally defined regional labor demand and the actual skill sets of VET graduates. Training quality varies significantly across institutions due to differences in equipment and infrastructure, as well as a high dependence on institutional leadership initiatives. Moreover, unequal conditions for VET development persist depending on the capacity of their founders and the economic potential of regions.

Third, the level of provate sector engagement in training, retraining, and upskilling processes remains insufficient and fragmented. The limited integration of business expertise reduces the alignment of VET outcomes with labor market needs. Workforce demand is often shaped by the short-term needs of individual firms rather than a long-term sectoral perspective. Private sector engagement in training processes is largely dependent on the initiative of specific companies and VET institutions, with limited capacity to influence the system beyond individual partnerships – an issue particularly pronounced for small and medium-sized enterprises (SMEs).

Finally, the quality of governance at the institutional level also presents significant constraints. The ability of VET institutions to implement updated standards in practice depends heavily on access to sectoral partners, expertise, and resources. Institutional autonomy in strategic decision-making is limited by the predominance of administrative and budgetary management logics. Supervisory boards are still at an early stage of implementation, and there is insufficient evidence of their systemic impact on educational and labor market outcomes. Institutional performance is highly dependent on the managerial capacity of individual leaders and their teams. At the same time, limited resources constrain the systematic modernization of infrastructure and the development of partnerships with private sector. Substantial administrative burdens reduce the capacity of institutions to focus on strategic and innovative development.

Additional challenges include limited flexibility in adapting training content due to regulatory and resource constraints; insufficient relevance of teaching staff's professional competencies in rapidly evolving technological sectors; and weak, slow integration of feedback from private sector into the process of updating curricula.

The Concept builds upon the following guiding principles:

1. *The principle of systemic impact on VET institutions* implies the design and implementation of transformation mechanisms that go beyond isolated institutional changes, ensuring coordinated, multi-level influence on governance, financing, standards, and stakeholder engagement. This principle focuses on creating sustainable conditions under which VET institutions evolve into CoVEs through alignment with labor market needs, integration into regional economic ecosystems, and the institutionalization of collaboration with business and other stakeholders.
2. *The principle of ownership of VET institutions* assumes that the transformation into CoVEs is driven by the internal commitment, responsibility, and initiative of the institutions themselves, together with their key stakeholders. It emphasizes the development of institutional capacity for strategic decision-making, innovation, and accountability, supported by sufficient autonomy and resources. The principle also entails fostering a shared vision among institutional leadership, staff, founders, and partners, ensuring their sustained engagement in implementing change and achieving long-term improvements in quality, relevance, and responsiveness to labor market and regional development needs.
3. *The principle of networking among CoVEs* assumes that the transformation of VET institutions is strengthened through their integration into collaborative networks at regional, national, and international levels. This principle emphasizes the systematic exchange of knowledge, resources, and innovation practices among institutions, as well as the development of joint initiatives with business, research organizations, and public authorities. It promotes the scaling of successful practices, the diffusion of innovation, and the alignment of training provision with evolving economic and technological trends. Through network-based collaboration, VET institutions enhance their collective capacity to deliver high-quality, relevant, and future-oriented skills, accelerating their transition into CoVEs.
4. *The principle of continuous improvement* assumes that the development of institutions into CoVEs is an ongoing, iterative process driven by systematic self evaluation, learning, and adaptation. This principle emphasizes the regular updating of educational programs, teaching practices, governance approaches, and partnerships in response to technological change, labor market dynamics,

and stakeholder feedback. It entails the institutionalization of feedback mechanisms, data-informed decision-making, and quality assurance processes that support sustained enhancement of performance. Continuous improvement ensures that VET institutions remain agile, relevant, and capable of delivering high-quality, future-oriented skills.

Support to VET institutions is provided based on a systemic approach to their transformation into CoVEs, combining institutional development, ecosystem thinking, and the practical implementation of change in line with national and European CoVE frameworks, as well as the ISATCOVE tool. This approach is grounded in the fundamental understanding that the transformation of VET cannot be achieved through isolated institutional changes, but requires the development of comprehensive regional skills ecosystems in which education, private and the public sector function as an interconnected system. Accordingly, support is aimed not only at strengthening individual institutions, but also at integrating them into a broader economic and social context.

Thus, the Concept envisages an integrated approach across three levels:

- Ecosystem level – labour market analysis, partnership development, and integration pf VET institutions into the regional skills development ecosystem;
- Institutional level – development of strategies, governance systems, internal processes, and the quality of program delivering;
- Implementation level – design and delivery of pilot solutions, project-based initiatives, and innovations.
- Ensuring systematic linkages between these levels helps minimize the gap between strategic planning for institutional transformation into CoVEs and the practical implementation of changes.

A key tool of transformation is the ISATCOVE (International Self-Assessment Tool for CoVE), which is used both as a comprehensive diagnostic tool and as a mechanism for setting development priorities. It also serves as a tool for monitoring transformation progress and as a basis for adjusting management decisions. The structured application of ISATCOVE covers key dimensions of transformation, including governance and strategic development, partnerships with employers, the quality of educational programmes, innovation capacity, and integration into the regional economy.

The programme of interventions and support for VET institutions was designed not as a linear sequence of training or mentoring activities, but as a structured accompaniment to their progression through successive stages of CoVE maturity – from the formulation of a foundational vision to the establishment of a sustainable ecosystem and the scaling of impact.vIt was implemented through several sequential phases, reflecting this developmental trajectory (see Table 1).

Table 1. Logic of the Intervention and Support Programme for Transforming VET Institutions into CoVEs

Phase No.	Title of the Phase	Description of interventions	Examples of interventions
Phase 1.	Initial phase: vision formulation	VET institutions develop a foundational understanding of CoVE concept, articulate a shared vision for their transformation, and identify key challenges, target groups, and their distinctive role within the regional skills ecosystem. A dedicated change management team is established, laying the groundwork for subsequent phases of the transformation process.	Study visit for institutional leaders to the European Training Foundation (February 2026, Turin, Italy)
Phase 2.	Comprehensive diagnostics and analysis	This phase involves conducting an in-depth analysis of institutional capacity and the external environment using the ISATCOVE instrument, combined with stakeholder analysis, labour market assessment, and the identification of key influencing factors. As a result, a comprehensive and evidence-based understanding of the institution's current state is established, enabling the identification of priority areas for strategic development.	Capacity-building of transformation teams included the delivery of a structured series of 12 webinars on the ISATCOVE self-assessment methodology, complemented by tailored one-on-one consultations with institutional teams and strategic sessions aimed at identifying and prioritising key development areas for each institution.
Phase 3.	Strategic positioning and CoVE model design	Based on the analytical evidence, institutions define their role within the regional skills ecosystem, articulate their value proposition, and develop a CoVE operational model that reflects their strategic priorities, key areas of activity, and alignment with labour market needs.	Capacity-building of transformation teams including the delivery of three thematic webinars focused on the analysis of successful institutional positioning practices, complemented by tailored individual consultations with institutional teams and strategic sessions aimed at identifying and prioritising key positioning domains.

Phase No.	Title of the Phase	Description of interventions	Examples of interventions
Phase 4.	Co-design of solutions	Institutions, in collaboration with their partners, move towards the design of concrete solutions, including programmes, cooperation models, and work-based learning formats that are aligned with labour market needs and ready for implementation. Institutions establish and deepen engagement with employers, public authorities, and other stakeholders, thereby forming the core of the regional skills ecosystem. Collaboration is structured as a partnership in which business actors actively participate as co-designers of educational solutions.	The intervention included individual consultations with institutional teams to develop structured stakeholder engagement plans, as well as strategic sessions with key stakeholders. Particular emphasis was placed on designing partnership-based governance mechanisms and facilitating the joint development of collaborative projects.
Phase 5.	Deployment and piloting of interventions	The developed solutions are tested through project-based innovation initiatives, allowing their effectiveness to be assessed under real-world conditions. This process enables the collection of feedback and supports the iterative adaptation of approaches in response to the needs of both partners and institutions.	Implementation of initiatives, performance monitoring, and iterative improvement based on analytical feedback.
Phase 6.	Institutionalisation and long-term sustainability	At this stage, institutions move towards the systemic implementation of changes, establishing sustainable governance and organisational mechanisms, ensuring the quality and consistency of processes, and developing a viable CoVE operating model integrated into the regional skills ecosystem.	Implementation of initiatives and partnership-based governance formats, accompanied by performance monitoring, analytical assessment, and the systematic introduction of improvements.

Phase No.	Title of the Phase	Description of interventions	Examples of interventions
Phase 7.	Scaling of practices and further development	The final phase focuses on the dissemination of developed practices, the expansion of partnerships, and the establishment of networks of institutions capable of scaling results and acting as drivers of regional skills ecosystem development.	Development of the UA CoVE Practitioners' Network, including the organisation of summer and winter schools for network members, participation of representatives in international events, and the implementation of the "Change Agents" approach to support the dissemination and scaling of best practices.

Source: Author's own elaboration.

The analysis of the interim results from the project on transforming VET institutions into CoVEs indicates a relatively high *level of institutional interest and motivation* for such transformation. According to the survey of pilot project participants, the overall level of readiness is assessed at 7.2 out of 10 (with a median value of 7.0). The majority of VET institutions are already actively preparing for transformation into CoVEs and have developed a clear understanding of the need for such changes. At the same time, the level of readiness remains uneven: alongside strong motivation and broad support for the transformation agenda, organizational, human resource, and financial constraints persist, potentially slowing the pace of change.

A disaggregated analysis of readiness components (Table 2) reveals that institutions demonstrate the greatest confidence in areas such as strategic vision for institutional development, partnerships with the business sector, and leadership support. At the same time, institutional leaders express greater concern regarding several other dimensions, including the limited implementation of innovative educational approaches, underdeveloped international cooperation, outdated infrastructure and equipment, and resistance to change among teaching staff.

Correspondingly, 44% of respondents identify international cooperation, infrastructure improvement, and the modernisation of equipment as areas requiring the greatest attention. In addition, several other dimensions are perceived as needing targeted interventions, including existing resistance to change among teaching staff (noted by 33% of respondents), as well as the need to strengthen team collaboration and enhance skills and readiness to work with large datasets for self-assessment (each indicated by 22% of respondents).

Table 2. A disaggregated analysis of readiness components for transformation

Readiness component for transformation	Frequency of mentions	% of respondents
strategic vision for institutional development	18	100%
partnerships with the business sector	16	89%
leadership support	14	78%
strong team	10	56%
international cooperation	8	44%
Readiness to change among teaching staff	8	44%
infrastructure and equipment	8	44%
innovative educational approaches	6	33%

Source: Survey results.

Despite a relatively high level of understanding of the Concept – with 89% of respondents indicating a sufficient level of understanding and 11% a partial understanding – challenges related to institutional readiness for systematic self-assessment using the ISATCOVE methodology persist. Despite the generally high level of support for the transformation agenda, nearly all institutional leaders report only partial readiness to conduct comprehensive self-assessment. This may indicate an underdeveloped data culture, a lack of analytical tools, or the absence of established mechanisms for monitoring performance outcomes. In effect, the self-assessment system appears to be one of the least developed components of the emerging model of a CoVE. Only 11% of institutions reported full readiness to undertake this process, while 89% assessed their readiness as partial. The most significant challenges (Table 3) are associated with time constraints and the excessive workload of team members due to routine tasks, as well as difficulties in data collection and systematisation (each reported by 56% of respondents). To a lesser extent, barriers include challenges related to engaging team members in the self-assessment process (33% of responses) and concerns about potential subjectivity in institutional self-assessment (22% of responses).

The strong integration of the Concept into the strategic vision of most VET institutions is evidenced by the fact that nearly all institutional leaders report the establishment of dedicated *transformation teams*. The data demonstrate a strong trend towards inclusive and multi-stakeholder team composition (Fig.1). Transformation teams commonly include representatives of administration, teaching staff, vocational instructors, methodological units, as well as external stakeholders such as employers and partner organisations. This reflects a systemic understanding of institutional transformation as a process that extends beyond internal governance and requires alignment with labour market demands and external expertise.

Table 3 Challenges in implementing systematic institutional self-assessment based on the ISATCOVE methodology

Thematic dimension	Frequency of mentions	% of respondents
Limited time availability and excessive workload	10	56%
Systematisation and data collection	10	56%
Engagement of the institutional team	6	33%
Objectivity of self-assessment	4	22%
Insufficient experience and availability of tools	0	0%

Source: Survey results.

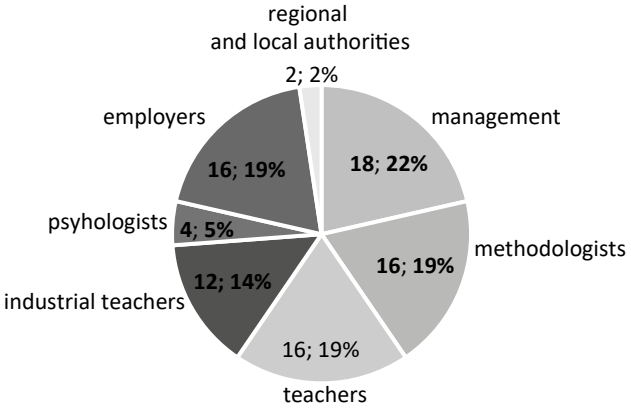


Fig. 1. Composition of transformation teams

The analysis of institutional responses indicates that the formation of transformation teams in participating institutions follows a hybrid and evolving model, combining elements of top-down leadership with bottom-up engagement. First, the findings consistently highlight the central role of institutional leadership in initiating team formation (56% responses). While participation in transformation teams is often formally voluntary, the impetus for their establishment is typically driven by institutional management. This suggests that leadership remains a critical enabling factor in launching transformation processes, particularly in contexts where organizational change is not yet fully institutionalized. Second, many institutions report the establishment of dedicated initiative or working groups tasked with designing, implementing, and monitoring transformation processes (in 22% of VET institutions). These groups function as operational cores of transformation teams, supporting continuity, coordination, and strategic alignment in the implementation of reforms. The results of semi-structured

interviews with VET institution leaders shows that selection criteria for team members are predominantly competence – and motivation-based. Institutions tend to involve individuals who demonstrate readiness for change, openness to innovation, and commitment to institutional development. Additionally, there is evidence that teams are composed of staff who actively support modern educational practices, including the integration of digital tools, STEM-oriented approaches, and partnership-based models of delivery. In several cases, teams are described as communities of practice or groups of like-minded individuals, united by a shared vision of institutional development. This suggests the emergence of collaborative organisational cultures that emphasise peer support, mentorship, and collective ownership of change processes. Moreover, participation in international projects, professional development initiatives, and industry placements appears to play a complementary role in strengthening team capacity. Such experiences contribute to the development of professional competencies and facilitate the transfer of innovative practices into institutional contexts.

The analysis of institutional responses demonstrates that the *motivation of transformation teams* is shaped by a multifaceted and integrated approach, combining intrinsic and extrinsic factors with participatory governance and professional development mechanisms (Table 4). First, a key determinant of motivation is the active involvement of staff in decision-making processes. Evidence from responses indicates that participation in defining tasks and contributing to the design and implementation of change initiatives enhances individual ownership and reinforces commitment to institutional transformation. This finding suggests that participatory practices function not only as a governance mechanism but also as a significant motivational driver. Second, motivation is strongly linked to opportunities for continuous professional development. Institutions consistently report that engagement in training programmes, workshops, international projects, internships, and mobility initiatives constitutes an important incentive for staff. These opportunities foster sustained engagement in transformation processes. Third, the data reveal the use of complementary material and non-material incentives. Financial rewards are combined with non-monetary forms of recognition, including public acknowledgement of achievements, emotional support, and the creation of a supportive institutional environment. Fourth, institutions emphasise the importance of supportive organisational cultures, characterised by trust, collaboration, and shared responsibility. The creation of environments that promote mutual support, reduce pressure, and enable gradual change is identified as a significant factor in maintaining team engagement. These findings point to the role of organisational climate as a structural condition for effective motivation. Fifth, engagement in project-based and innovation-oriented activities – including participation in grant

initiatives, partnerships with employers, and access to modern technologies – emerges as an additional motivational mechanism. Such involvement allows staff to observe tangible outcomes of their efforts and strengthens the perceived relevance and impact of their work. Finally, a future-oriented institutional vision also contributes to motivation. The prospect of institutional development and transformation into CoVEs serves as a unifying factor that aligns individual aspirations with organisational goals.

Table 4. Motivation mechanisms for transformation teams' members

Thematic dimension	Frequency of mentions	% of respondents
Recognition and non-financial motivation	14	78%
Professional and career advancement	12	67%
Involvement in decision-making processes	8	44%
Outcomes of collaborative work	4	22%
Financial incentives	4	22%

Source: Survey results.

The analysis of the survey data (n = 18 responses) indicates that *interaction within transformation teams* is generally regular and sustained, although the degree of systematicity varies across VET institutions. A significant proportion of respondents (33%) explicitly characterise team interaction as continuous, suggesting that collaborative practices are integrated into ongoing organisational processes. In addition, two further responses (22%) describe interaction as continuous or regular through structured activities such as working meetings, strategic sessions, and project-based collaboration. Taken together, these findings indicate that in more than half of the cases (55%), team interaction demonstrates features of institutionalisation and operational continuity. Approximately one-third of responses (33%) emphasise regular but event-based interaction, typically organised around specific formats such as working meetings, strategic sessions, webinars, or project preparation activities. In these cases, interaction is structured and recurrent; however, it appears to be linked to discrete organisational events rather than fully embedded in day-to-day workflows. A smaller share of responses (11%) identifies interaction as episodic and non-systematic, primarily due to the burden of routine tasks. This suggests the presence of organisational constraints that may hinder effective coordination and reduce the overall efficiency of transformation processes. Thus, the key mechanisms enabling team interaction, include: regular working meetings involving administrative and teaching staff; strategic planning sessions; collaborative

development and implementation of projects; the operation of dedicated transformation teams and working groups; engagement with employers and external partners; joint planning of institutional development priorities, including infrastructure modernisation and educational environment improvements. The analysis identifies a set of core *factors that contribute to the effectiveness* of transformation teams. The findings indicate that both external and internal dimensions collectively shape team performance, with varying levels of prevalence across institutions. The most frequently reported factor is partnership with the business sector, mentioned by 67% of respondents (12 mentions). This suggests that collaboration with employers and industry partners plays a central role in strengthening team effectiveness. The prominence of this factor reflects the increasing alignment of VET transformation processes with labour market needs and highlights the importance of external engagement as a driver of institutional change. Shared goals and a common vision emerge as another critical enabling factor, identified by 56% of respondents (10 mentions). This indicates that the existence of a clearly articulated and collectively accepted strategic direction is essential for ensuring coherence of actions and alignment of individual efforts within transformation teams. The relatively high frequency of this category points to the importance of vision-building as a unifying mechanism in organisational change processes. Open communication is reported by 33% of respondents (6 mentions) as a key contributor to effective teamwork. This underscores the role of transparent information exchange and dialogue in facilitating coordination, reducing misunderstandings, and fostering collaborative problem-solving within teams. Several factors are identified with moderate frequency (22% of respondents, 4 mentions each), including leadership support and tangible results of team efforts. The presence of leadership support highlights the continuing importance of managerial engagement in sustaining team functioning, while the emphasis on visible outcomes suggests that demonstrable achievements reinforce motivation and validate the effectiveness of collective action. Team-building activities are mentioned less frequently (11% of respondents, 2 mentions), indicating that while such activities are recognised as beneficial, they may not yet constitute a systematically applied component of team development practices.

The analysis identifies *key constraints that hinder the effectiveness* of team collaboration within transformation processes. The findings suggest that these barriers are predominantly structural and resource-related, complemented by psychological and organisational factors. The most prominent barrier is time constraints and workload pressure, reported by 78% of respondents (14 mentions). This indicates that the high operational workload and the predominance of routine tasks significantly limit the capacity of staff to engage in collaborative activities. The prevalence of this factor suggests that organisational time management and

task distribution are critical determinants of team effectiveness. Insufficient financial motivation is identified by 44% of respondents (8 mentions) as a notable constraint. This finding highlights the continued importance of material incentives in sustaining engagement, suggesting that current compensation or reward mechanisms may not fully align with the additional demands associated with transformation activities. Several factors are reported with moderate frequency (22% of respondents, 4 mentions each), including: emotional burnout, indicating the psychological strain associated with increased workload and ongoing change processes; staff shortages, reflecting structural limitations in human resources capacity; fear of mistakes and resistance to change, pointing to behavioural and cultural barriers within institutions. Lack of a shared vision or misalignment in strategic understanding is identified by 11% of respondents (2 mentions) as a limiting factor. Although less frequently reported, this issue may have a disproportionate impact on team coherence and coordination.

The analysis provides evidence of *tangible organisational, strategic, and partnership-related changes* in VET institutions as a result of transformative changes (table 5). The findings indicate that the most prominent effects are concentrated in the domains of external collaboration and internal capacity development. The most frequently reported changes are strengthened partnerships with employers and the formation or enhancement of transformation teams, each identified by 56% of respondents (10 mentions). This suggests that project participation has had a dual effect: reinforcing external linkages with the labour market and simultaneously strengthening internal organisational capacity. The convergence of these two dimensions highlights the systemic nature of transformation, where external engagement and internal team development are mutually reinforcing. Strategic planning processes are reported by 44% of respondents (8 mentions) as an area of development. This indicates that project involvement has contributed to the formalisation and improvement of institutional planning practices, including the articulation of development priorities and alignment of activities with long-term transformation goals. The relatively high frequency of this category suggests a shift towards more structured and forward-looking management approaches. Several changes are identified with moderate frequency (22% of respondents, 4 mentions each), including: modernisation and improved accessibility of infrastructure, indicating incremental improvements in the physical and learning environment; international cooperation, reflecting increased engagement in knowledge exchange; curriculum updates, suggesting adaptation of educational programmes to better meet current requirements and standards. These findings point to ongoing, albeit less widespread, progress in enhancing both the content and delivery conditions of vocational education. Changes in institutional mindset and organisational culture are noted by 11% of

respondents (2 mentions). Although less frequently reported, this dimension is particularly significant, as shifts in attitudes, values, and organisational culture are often foundational for sustaining long-term transformation processes.

Table 5. Reported institutional changes resulting from transformative changes

Thematic dimension	Frequency of mentions	% of respondents
Employer engagement and partnerships	10	56%
Team formation and capacity strengthening	10	56%
Strategic planning	8	44%
Modernization and accessibility	4	22%
International cooperation	4	22%
Updated curriculum	4	22%
Shifts in mindset and organizational culture	2	11%

Source: Survey results.

The analysis provides insight into how VET institutions perceive the *primary benefits of transformative changes*, revealing a strong emphasis on strategic, organisational, and externally oriented outcomes. Development of partnerships emerges as the most universally recognised benefit, identified by 100% of respondents (18 mentions). This indicates that all participating institutions perceive transformation as a critical enabler of collaboration with external stakeholders, particularly employers and industry partners. The absolute prevalence of this category underscores the centrality of partnership-building as a foundational outcome of institutional transformation processes. Two closely related dimensions – strategic institutional development and international integration – are each reported by 89% of respondents (16 mentions). This suggests that institutions perceive the project as significantly contributing to the strengthening of long-term planning capacities and to their integration into broader international educational and professional networks. The high frequency of these categories indicates that the project facilitates both internal strategic alignment and external positioning within global contexts. Enhancement of institutional reputation is identified by 78% of respondents (14 mentions). This finding reflects the perceived reputational value of participation in structured transformation initiatives, suggesting that engagement in such projects contributes to increased visibility, credibility, and recognition among stakeholders. Several dimensions are reported with moderate frequency (67% of respondents, 12 mentions each), including: professional development of teaching staff, improvement of education

quality, updating of management approaches. These results indicate that the project supports capacity building at the individual and organisational levels, contributing to both pedagogical improvement and the adoption of more modern and effective governance practices. Update of curriculum is noted by 56% of respondents (10 mentions). While still representing a majority, the comparatively lower frequency suggests that curriculum transformation, although present, may require additional time, resources, or institutional readiness to achieve more widespread impact.

Table 6. Perceived benefits of transformative changes

Thematic dimension	Frequency of mentions	% of respondents
Employer engagement and partnerships	18	100%
Strategic development	16	89%
International cooperation	16	89%
Enhancement of institutional reputation	14	78%
Teachers' professional development	12	67%
Improvement of education quality	12	67%
Modernisation of management approaches	12	67%
Updated curriculum	10	56%

Source: Survey results.

Concluding Remarks and Policy Recommendations

The findings confirm that the transformation of VET institutions into CoVEs requires a systemic, multi-level policy approach that simultaneously addresses governance, capacity, partnerships, and organisational culture. While pilot initiatives have successfully mobilised institutions and generated early results, achieving sustainable and large-scale transformation will depend on the institutionalisation of supporting frameworks, reduction of structural constraints, and continuous strengthening of stakeholder engagement at all levels. Based on the findings, the following policy recommendations are proposed to support the systemic transformation of vocational education and training (VET) institutions in Ukraine into Centres of Vocational Excellence (CoVEs). These recommendations are structured across governance levels and aligned with the empirical evidence derived from the pilot implementation and survey results.

1. *Strengthen multi-level governance and policy implementation mechanisms*: develop and adopt secondary legislation on CoVEs, including clear criteria,

accreditation procedures, and performance monitoring frameworks, to operationalise Article 32 of the Law on Vocational Education; introduce coordination mechanisms at regional level, ensuring alignment between labour market demand forecasts and VET provision; strengthen the role and functionality of supervisory boards, ensuring meaningful participation of employers and stakeholders in governance processes; establish performance-based funding mechanisms linked to transformation outcomes (e.g., partnerships, employment outcomes, innovation capacity).

2. *Promote systemic employer engagement and sectoral partnerships*: develop incentive frameworks for employer participation, including tax benefits, co-financing schemes, or recognition mechanisms; institutionalise sectoral skills partnerships involving VET providers, employers, and public authorities to support long-term workforce planning; support SME engagement mechanisms, including intermediary organisations (e.g., sectoral associations, clusters) to aggregate demand and facilitate participation; promote co-design of curricula and training programmes, ensuring employers act as active partners rather than passive stakeholders.
3. *Invest in institutional capacity and leadership development*: scale up capacity-building programmes for institutional leaders and transformation teams, focusing on strategic management, change leadership, and ecosystem development; foster distributed leadership models, reducing dependence on individual leaders and strengthening team-based governance; support the development of transformation teams as communities of practice, ensuring sustainability beyond project cycles.
4. *Institutionalise data-driven management and self-assessment systems*: mandate and support the systematic use of ISATCOVE as a national tool for diagnostics, planning, and monitoring; invest in data infrastructure and analytical tools at institutional and system levels; develop training programmes in data literacy and evidence-based decision-making for VET staff; simplify reporting requirements and reduce administrative burden to enable a shift from compliance-based to performance-based management.
5. *Address structural constraints*: workload, staffing, and incentives: introduce mechanisms to reduce administrative burden, allowing staff to focus on strategic and innovative activities; develop balanced incentive systems, combining financial and non-financial motivation (recognition, career progression, participation in projects); integrate well-being and burnout prevention measures into institutional management practices.
6. *Support innovation in teaching, learning, and curriculum development*: promote flexible regulatory frameworks allowing faster adaptation of curricula to labour market needs; support continuous professional development of

teachers, particularly in emerging technologies and modern pedagogical approaches; scale-up practice-based and work-based learning models, developed in partnership with employers.

7. *Invest in infrastructure modernisation and equitable development*: ensure targeted capital investment programmes for modernising VET infrastructure and equipment; prioritise equitable resource allocation, addressing disparities between regions and institutions; link infrastructure investments to strategic specialisation and regional economic priorities.
8. *Strengthen internationalisation and integration into CoVE networks*: support VET institutions in accessing European CoVE networks (ENE) and obtaining ETF excellence labels; expand mobility programmes, partnerships, and international projects, particularly for staff development and institutional learning; facilitate knowledge transfer and benchmarking with European and global CoVE practices.
9. *Foster organisational culture change and stakeholder ownership*: promote change management programmes at institutional level, focusing on mindset transformation and innovation culture; encourage participatory governance practices, including staff involvement in decision-making; support the development of trust-based organisational cultures, emphasising collaboration, shared responsibility, and continuous improvement.
10. Ensure sustainability and scaling of CoVE transformation: establish a national CoVE support platform or network, facilitating exchange of practices and peer learning; promote scaling mechanisms, including dissemination of pilot results and replication of successful models; integrate CoVE development into long-term national and regional policy frameworks, ensuring sustainability beyond pilot projects.

References

African Development Bank. (2024). *TVET centres of excellence for Rwanda*. https://www.afdb.org/sites/default/files/documents/tvet_centres_of_excellence_for_rwanda.pdf

Agency for Vocational Education and Training and Adult Education (ASOO). (2026). Modernisation of the VET system. https://www.asoo.hr/en/projects-and-cooperation/project-archive/esf-projects/modernisation-of-the-vet-system/

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). *Resolution No. 695 "On approval of the State Strategy for Regional Development for 2021–2027"*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/695-2020-%D0%BF#Text

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2026). *On approval of the Employment Strategy of Ukraine until 2030 and the operational action plan for its implementation in 2026–2028* (Resolution No. 92r). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/92-2026-%D1%80#Text

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2024). *The modernisation of vocational education and training project (European Social Fund)*. https://www.cedefop.europa.eu/en/print/pdf/node/159800

European Training Foundation. (2021a). *Centres of vocational excellence: Autonomy in forging public-private partnerships in vocational education and skills development*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/CoVEs_autonomy_public_private_partnerships.pdf

European Training Foundation. (2021b). *Decentralising vocational education and setting up centres of vocational excellence and innovation: The case of Ukraine*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/Decentralising_VET_Ukraine_CoVEs_innovation.pdf

European Training Foundation. (2021c). *Exploring vocational excellence: A working paper on the self-assessment carried out by members of the ETF Network for Excellence (ENE)*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/ENE_self_assessment_working_paper.pdf

European Training Foundation. (2021d). *The role of Centres of Vocational Excellence in work-based learning: Initial findings from a study based on practices from six ETF partner countries*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/CoVEs_work_based_learning_initial_findings.pdf

European Training Foundation. (2023a). *Building evidence to support vocational excellence for the digital and green transitions: The role of Centres of Vocational Excellence in the digital transition*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/CoVEs_digital_green_transitions_report.pdf

European Training Foundation. (2023b). Centres of vocational excellence (CoVEs): Processes and practices: Study of working processes and key practices of CoVEs for advancing autonomy and public-private partnerships. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/CoVEs_processes_and_practices_study.pdf

European Training Foundation. (2023c). *Towards vocational excellence: Building skills ecosystems for the future*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/Towards_vocational_excellence_skills_ecosystems.pdf

European Training Foundation. (2024a). *Conceptual framework of entrepreneurial centres of vocational excellence*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/CoVEs_entrepreneurial_conceptual_framework.pdf

European Training Foundation. (2024b). *ENESAT 2020–2023: Lessons from two cycles*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/ENESAT_2020_2023_lessons_from_two_cycles.pdf

European Training Foundation. (2025). ETF 30th anniversary (compressed report). https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2025-01/ETF%2030th%20Text_compressed.pdf

Galvin Arribas, J.M. (2023). *Networking for vocational excellence: An international network of Centres of Vocational Excellence (CoVEs)*. *TVET@Asia, 21*, 1–21. https://tvet-online.asia/uncategorized/networking-for-vocational-excellence-an-international-network-of-centres-of-vocational-excellence-coves

International Organization for Migration. (2024). Employment, mobility and labour market dynamics in Ukraine: November 2024. https://crisisresponse.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1481/files/appeal/documents/Ukraine-Employment-Mobility-and-Labour-Market-Dynamics-Nov-2024.pdf

Kyiv School of Economics. (2025). Report: Dual system of vocational education in Ukraine. https://kse.ua/wp-content/uploads/2025/09/Zvit.-Dualna-profesiyno-tehnichna-osvita.pdf

Lyesnikova, M.V. (2022). *Popularization of vocational education and training among young people: The European practices and steps for its improvement in Ukraine*. Educational Analytics of Ukraine, 4(20), 49–66. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2022-4-49-66

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). Strategic action plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine by 2027. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Strateh.plan.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). Proiekt "100 maisteren": Uriad investuie 540 mln hrn u rozvytok profesiinoi osvity u 2025 rotsi. https://mon.gov.ua/news/proiekt-100-maisteren-tryvatyme-uriad-investuie-540-mln-hrn-u-rozvytok-profesiinoi-osvity-u-2025-rotsi

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2026). Education under attack (saveschools.in.ua). https://saveschools.in.ua/

OECD. (2026). The Modernisation of Vocational Education and Training Project in Bulgaria: Lessons from early implementation. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/ad5ceddc-en

United Nations Development Programme, Independent Evaluation Office. (2023). Evaluation of UNDP support to digital transformation / evaluation report (Document No. 15035). https://erc.undp.org/evaluation/documents/download/15035

Verkhovna Rada of Ukraine. (2025). *Law of Ukraine "On Professional Education" No. 4574-IX of August 21, 2025*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20

Olha MATVIIENKO
ORCID: 0000-0002-7306-7594

Ołena WOŁYARSKA
ORCID: 0000-0002-6812-1154

THE PARADIGM OF ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF PRESERVING THE NATIONAL IDENTITY OF UKRAINIANS

PARADYGMAT KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH W KONTEKŚCIE ZACHOWANIA TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ UKRAIŃCÓW

Abstract: This article provides a theoretical justification for the paradigm of adult education as an effective mechanism for preserving the national identity of Ukrainians in the context of globalisation, migration and digital transformation. It analyses the essence of national identity as a multidimensional socio-cultural phenomenon, shaped by language, historical memory, culture, values and traditions, and which takes on particular significance in the context of military challenges and social instability. The role of adult education in the processes of fostering national consciousness, supporting culture and developing civic responsibility is substantiated. Key instruments through which adult education influences the preservation of identity are identified, including cultural and educational programmes, language courses, media literacy, digital educational platforms, online communities and initiatives of the Ukrainian diaspora. The influence of the digital environment is outlined, which expands access to educational resources and promotes the consolidation of communities, whilst highlighting the risks of identity erosion and informational influence. It has been established that the integration of digital technologies into adult education ensures the reproduction and promotion of Ukrainian culture through the creation of digital content, which strengthens the national identity of Ukrainians abroad and contributes to its preservation, adaptability and transmission in a globalised world. The main barriers and threats to national identity have been identified, including adaptation processes, language issues and the fragmentation of the cultural space. It has been demonstrated that adult education plays a strategic role in preserving the national identity of Ukrainians.

Keywords: culture, national identity, adult education, socio-cultural environment, digitalization of society.

Słowa kluczowe: kultura, tożsamość narodowa, edukacja dorosłych, środowisko społeczno-kulturowe, cyfryzacja społeczeństwa.

Streszczenie: W artykule przedstawiono teoretyczne uzasadnienie paradygmatu kształcenia dorosłych jako skutecznego mechanizmu zachowania tożsamości narodowej Ukraińców w warunkach globalizacji, migracji i transformacji cyfrowej. Przeanalizowano istotę tożsamości narodowej jako wielowymiarowego zjawiska społeczno-kulturowego, które kształtuje się w oparciu o język, pamięć historyczną, kulturę, wartości i tradycje oraz nabiera szczególnego znaczenia w warunkach wyzwań wojennych i niestabilności społecznej. Uzasadniono rolę kształcenia dorosłych w procesach odtwarzania świadomości narodowej, wspierania kultury i rozwoju odpowiedzialności obywatelskiej. Określono kluczowe narzędzia oddziaływania kształcenia dorosłych na zachowanie tożsamości, w szczególności programy kulturalno-edukacyjne, kursy językowe, edukację medialną, cyfrowe platformy edukacyjne, społeczności internetowe oraz inicjatywy ukraińskiej diaspory. Zaznaczono wpływ środowiska cyfrowego, które rozszerza dostęp do zasobów edukacyjnych i sprzyja konsolidacji społeczności, a także aktualizuje ryzyko rozmycia tożsamości i wpływu informacyjnego. Ustalono, że integracja technologii cyfrowych z edukacją dorosłych zapewnia odtworzenie i popularyzację kultury ukraińskiej poprzez tworzenie treści cyfrowych, co wzmacnia tożsamość narodową Ukraińców za granicą i sprzyja jej zachowaniu, adaptacji oraz przekazywaniu w warunkach zglobalizowanego świata. Zidentyfikowano główne bariery i zagrożenia dla tożsamości narodowej, wśród których znajdują się procesy adaptacyjne, problemy językowe oraz fragmentacja przestrzeni kulturowej. Udowodniono, że kształcenie dorosłych stanowi strategiczny czynnik zachowania tożsamości narodowej Ukraińców zarówno na Ukrainie, jak i poza jej granicami, a także zapewnia społeczeństwu zdolność adaptacyjną i stabilność.

Introduction

In the current context of globalization transformations, digitalization of society, and intensified migration processes, the problem of preserving national identity as a system-forming factor of the cultural integrity of a nation has become particularly relevant. For Ukraine, this issue is further complicated by the impact of martial law, forced migration of citizens, and the need for a significant part of the adult population to adapt to a new socio-cultural environment. Under such conditions, adult education emerges not only as a tool for personal and professional development, but also as an important educational mechanism for supporting, preserving, and transmitting national values, language, historical memory, and cultural practices.

The problem of studying and supporting the national identity of Ukrainians in contemporary scientific discourse is increasingly being considered through the prism of the digitalization of society and the development of adult education (Kremen, 2025; Śliwerski, 2023; Tędziagolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorek, 2022; UNESCO, 2022). The growing relevance of this area is conditioned

by a number of systemic challenges associated with the transformation of the socio-cultural environment, globalization processes, and the forced migration of a significant part of the adult population. One of the key problems is the insufficient level of digital competence among adults, which limits their ability to effectively use digital resources for learning and preserving the national cultural heritage. At the same time, access to high-quality digital educational content aimed at developing national self-awareness remains fragmented, which complicates the formation of a holistic understanding of national identity.

Another significant factor is the insufficient integration of digital technologies into the content and methods of adult education, which reduces its potential as a tool for cultural transmission. The issue of fostering adults' motivation to participate in educational practices aimed at understanding their own national identity remains problematic, especially within a new socio-cultural environment. Particular attention should be paid to the influence of the digital space, which, on the one hand, opens up opportunities for intercultural communication and, on the other hand, creates risks of the erosion of national identity due to information overload and the dominance of globalized content. The influence of digital technologies on the formation of ecological and cultural consciousness as components of an adult's national identity remains insufficiently researched. There is also a need for interdisciplinary cooperation among educators, researchers, and policymakers in order to develop effective strategies for integrating digital tools into the process of shaping national identity. In this context, the analysis of trends and challenges in the transformation of adult education as an environment in which the national values of modern Ukrainians are comprehended and reinterpreted, acquires particular significance.

Therefore, the combination of these challenges necessitates a theoretical and practical study of the potential of adult education as a means of supporting, developing, and preserving the national identity of Ukrainians in the contemporary globalized world.

Foreign researchers (Gonzáles et al., 2022; Saraerah, 2025) consider the relationship between education and national identity through the prism of social identity theory, emphasizing the role of educational programs in fostering a sense of belonging and social identity. Particular attention is paid to the use of digital technologies that ensure the inclusiveness of the educational process and facilitate the integration of cultural elements into national educational programs. It is emphasized that such technologically supported educational approaches contribute to the simultaneous development of national identity and global citizenship in conditions of cultural diversity. At the same time, researchers highlight their potential for improving educational strategies and developing evidence-based policies aimed at strengthening the sense of national identity in the contemporary world.

In this context, a scientific problem that consists in the need for a theoretical understanding of the paradigm of adult education as an integrated system capable of providing effective mechanisms for the preservation, development, and transmission of the national identity of Ukrainians within a changing social environment arises.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the paradigm of adult education as an effective mechanism for preserving the national identity of Ukrainians in the context of globalization, migration, and digital transformations.

The tasks include: 1) analyzing the understanding of national identity and its structural components; 2) clarifying the essence and functional potential of adult education in the context of the formation and maintenance of identity; 3) identifying the main barriers and threats to the national identity of Ukrainians and outlining the role of adult education in overcoming them.

Methods: the study employed analysis, synthesis, generalization, comparison, and systematization of scientific sources in order to understand the problem comprehensively.

Presentation of the main material

Scientific research on national identity is based on a complex of philosophical and methodological approaches that make it possible to interpret it as a dynamic socio-cultural construct constantly transforming under the influence of historical and social factors. An important place in this context is occupied by the historical and philosophical approach, which provides for tracing the genesis and evolution of ideas about identity in different historical periods. The formation of the concept of national identity as a scientific category took place at the end of the 18th and the beginning of the 19th century under conditions of intensified nation-building processes in the European space. These transformations were caused by the disintegration of traditional imperial structures, the spread of the ideas of Romanticism, and the establishment of the concepts of popular sovereignty as fundamental principles of modern political thought (Bokszański, 2005; Śliwerski, 2023).

Z. Bokszański (2005) thoroughly analyzes the process of formation of ethnic and national identity through the prism of globalization and modernization transformations of the modern world. The researcher pays special attention to the challenges faced by Polish identity in the context of European integration and the formation of supranational communities. The scientist traces the origins of the concept of identity in the social sciences, emphasizing its evolution under the influence of profound socio-cultural changes. He convincingly demonstrates that the crisis of traditional state institutions, the variability of life strategies, and the intensification of globalization processes, give rise to the phenomenon of

the "disappearance of social proof", which actualizes the problem of individual identity. At the same time, the researcher offers a systematic overview of key types of collective identities, among which he distinguishes social, European, cultural, national, ethnic, religious, social movement, postmodern, and gender identities. Thus, identity appears as a multidimensional and unstable construct formed under conditions of growing uncertainty in the social environment.

The national identity of Ukrainians in the context of war appears as a complex, dynamic, and multi-level system of self-determination formed under the influence of language, historical memory, culture, symbolic practices, values, and traditions. In crisis conditions, these components not only retain their significance, but also acquire a consolidating function, strengthen the emotional connection of the individual with the national community, and contribute to the mobilization of society. Language acquires particular importance as a key carrier of cultural experience and a tool for transmitting value orientations, the loss of which leads to the erosion of national self-consciousness. National identity in this dimension is based on the integration of collective ideas, norms, and meanings shared by the majority of citizens and determining the content of national consciousness as its core. At the same time, its formation is determined by a complex of political, socio-economic, and historical factors, which makes this process nonlinear, variable, and open to transformations, especially under conditions of military challenges. We agree with M.'s statement that migration processes are becoming one of the determining factors in the transformation of the national identity of Ukrainians, significantly changing the socio-cultural landscape both within the country and in diaspora communities.

According to researcher M. Budyta-Budzyńska, these processes actualize the phenomenon of multiculturalism, within which the hybrid identities, combining elements of the Ukrainian cultural tradition with the experience of other socio-cultural environments, are formed. Such identities are built on the basis of individual and collective experiences of adaptation, contributing to the expansion of ideas about national belonging and at the same time complicating the processes of preserving cultural continuity (Budyta-Budzyńska, 2025). In this context, the key task is to achieve a balance between integration into new cultural spaces and the preservation of one's own national identity, which involves awareness of the value of Ukrainian traditions along with openness to intercultural dialogue. Thus, national identity serves as a central mechanism of individual and collective self-awareness, ensuring the integrity, continuity, and stability of Ukrainian society in a situation of existential threat.

The essence of the national identity of Ukrainians appears as a complex multidimensional construct that integrates historical memory, cultural traditions, linguistic community, and value orientations, ensuring the individual's

awareness of belonging to the Ukrainian nation. It is formed in the process of individual socialization under the influence of educational institutions, family upbringing, and the socio-political context, thereby acquiring a dynamic character. A significant role is also played by historical and cultural memory, which ensures the continuity of generations and forms collective self-awareness.

In modern conditions of globalization and social transformations, the national identity of Ukrainians is influenced by external and internal factors, which determine its adaptability and openness to intercultural dialogue. Thus, the national identity of Ukrainians is a holistic system that combines individual and collective levels of self-determination and acts as an important resource for the consolidation of society.

One of such combinations is the synergy between adult education and digital technologies. In the modern paradigm of adult education, the integration of digital technologies as a tool for supporting the development of the national identity of Ukrainians, forced to stay abroad under martial law, is becoming increasingly relevant. Due to their ability to process significant amounts of information and adapt educational content, digital technologies open up new opportunities for preserving the linguistic, cultural, and value unity of the Ukrainian diaspora. The personalization of educational trajectories, which makes it possible to take into account the individual migration experience, the level of national self-awareness, and the educational needs of adult Ukrainians, thereby contributing to their holistic self-development, is of particular importance. At the same time, the use of such technologies stimulates the development of digital competence and critical thinking, which are important prerequisites for the conscious preservation of national identity in a different cultural environment. Educational practices, focused on interaction with digital tools, contribute to the formation of the ability to act under conditions of uncertainty, which is characteristic of the experience of forced migration, and support the psychological resilience of the individual.

The introduction of digital technologies into all spheres of adult life is becoming an increasingly important issue in the modern world. The rapid development of digital technologies determines their comprehensive impact on all age groups, in particular on mature and elderly people, making the issue of their adaptation to new digital realities increasingly relevant. Despite the initial difficulties in mastering innovative tools and platforms, the digital environment opens up significant opportunities for improving the quality of life of this category of the population. Technologies act as an important resource for supporting social integration, providing opportunities for communication with family and the social environment regardless of spatial limitations. At the same time, they contribute to the activation of cognitive processes and the expansion of access to medical, financial, and educational resources, which is especially significant in the context

of lifelong learning. Thus, digital technologies are becoming an important factor in supporting the psychological well-being and social inclusion of the adult population under conditions of the modern information society (Motorga, 2023).

According to the Open Educational Resources (OER), key policies in the field of adult education at the level of the European Union and the international community are shaped by strategic initiatives aimed at skills development, inclusion, and lifelong learning. An important role is played by coordination mechanisms, in particular the activities of expert groups and cooperation platforms, which ensure the exchange of experience and support the development of adult education. In particular, the ET 2020 Working Group on Adult Learning, established in 2020, involves experts, social partners, and representatives of civil society in promoting adult learning through the EPALE platform and national coordinators. The Digital Education Action Plan (2021–2027) is aimed at ensuring inclusive digital education in line with the objectives of the skills agenda focused on improving digital skills. Considerable attention is also paid to the digital transformation of education. The new EU Strategic Agenda (2019–2024) emphasizes investment in skills, education, innovation, and research. The 2016 European Commission Recommendation on upskilling pathways focuses on adult literacy, numeracy, and digital competence, while the 2011 European Council Resolution emphasizes the need to increase adult participation in learning. These initiatives provide for increasing the level of digital competences and expanding access to quality adult education (EUR-Lex, 2025). At the same time, European policy emphasizes the need to increase the participation of adult citizens in educational processes and to strengthen basic competences as the foundation for the socio-economic development of countries.

In the context of the adult education paradigm aimed at preserving the national identity of Ukrainians, digital technologies are emerging as an important tool for expanding the educational and cultural space of the individual. They provide access to global knowledge and cultural practices, which allows adults to engage in intercultural learning without time limitations. An important aspect is the possibility of involving experts from different countries through videoconferencing systems, which contributes to the expansion of professional and cultural experience while preserving national identity in the process of open dialogue. Digital tools also increase the level of adult participation in the educational process through interactive forms of interaction, in particular online surveys and feedback, which contributes to taking into account individual educational needs (Haleem et al., 2023).

Within the adult education paradigm, this creates conditions for the development of reflexivity, critical thinking, and digital literacy as components of modern educational culture. In addition, online learning provides flexibility

in the educational process, allowing adults to study at their own pace, which is especially important for maintaining the continuity of education under conditions of social crises and migration processes.

In particular, the creative potential of digital technologies can be used to reproduce and popularize Ukrainian culture through the creation of digital content that strengthens the sense of belonging to the national community. Therefore, the integration of these technologies into adult education acts as a powerful resource for the development of the national identity of Ukrainians abroad, ensuring its adaptability, preservation, and transmission in a globalized world.

In the current conditions of digitalization of adult education, the problem of maintaining the national identity of Ukrainians, in particular those living abroad, is accompanied by a number of significant barriers and threats that complicate the effective use of innovative technologies. Despite the considerable potential of digital tools in preserving linguistic, cultural, and value unity, their integration into educational practices remains uneven and contradictory. One of the key barriers is the insufficient level of digital literacy among the adult population, which limits access to high-quality educational content aimed at supporting national identity. At the same time, psychological resistance to change and fear of new technologies reduce the willingness of adult Ukrainians to actively engage in the digital educational environment. Ethical and legal aspects of the use of digital technologies, in particular issues related to personal data protection, information reliability, and the prevention of manipulative influence on national consciousness, also pose a significant challenge.

Special attention should be paid to the problem of insufficient training of pedagogical personnel (andragogues), who often do not possess the necessary competencies to integrate digital tools into the process of forming the national identity of adults. Infrastructural limitations, including unequal access to technical resources and stable Internet connections, further exacerbate the problem of educational inequality among Ukrainians living in different countries. At the same time, socio-cultural barriers associated with adaptation to a foreign-language and socio-cultural environment should also be taken into account, as they may lead to gradual assimilation and the weakening of national identity. Despite the above-mentioned difficulties, the prospects for overcoming them are associated with the development of digital adult education through the creation of accessible online programs focused on preserving Ukrainian culture and language. The development of ethical standards for the use of digital technologies, which will ensure the transparency, safety, and cultural sensitivity of educational content, is an important direction as well. Training a new generation of teachers capable of effectively combining digital tools with nationally oriented educational content is a key condition for overcoming existing barriers. Thus, comprehensive

consideration of technological, psychological, pedagogical, and socio-cultural factors will ensure effective support for the national identity of Ukrainians in the globalized digital educational space.

Conclusions

Summarizing the results of the study, it should be stated that adult education appears as an effective mechanism for preserving and reproducing the national identity of Ukrainians under modern transformational conditions. Its influence is realized through a system of cultural and educational programs, language courses, media education, and educational initiatives that ensure the internalization of national values, meanings, and norms. An important role is played by digital platforms abroad and online communities that form a space for supporting linguistic and cultural continuity and the communicative unity of the diaspora. Adult education contributes not only to the transmission of knowledge, but also to the development of national consciousness as the core of identity, activating the processes of self-awareness and civic responsibility. In the context of digitalization, adult education acquires new forms, integrating innovative technologies that expand access to educational resources and at the same time transform the ways of constructing identity. The digital environment creates opportunities for global interaction, but at the same time actualizes the risks of blurring national and cultural boundaries and weakening traditional forms of socialization. The main threats to national identity include assimilation processes, information influence, language erosion, and the fragmentation of cultural space. In this context, adult education acts as a tool for counteracting these challenges, ensuring the preservation of cultural heritage and the development of critical thinking.

In modern conditions, adult education is becoming not only a professional, but also a cultural and identification system that, through various mechanisms (including digital ones), ensures the preservation of Ukrainian national identity in a globalized world. The rethinking of the educational paradigm, within which adult education is viewed as a continuous process of identity formation throughout life, is of particular importance. In this context, adult education acts as a space for integrating cultural experience, a mechanism for maintaining contact with national roots, and a means of counteracting assimilation influences. At the same time, the development of digital technologies expands access to education, creating new forms of interaction with cultural heritage and national content. Therefore, the development of the adult education paradigm is a strategically important factor in supporting the national identity of Ukrainians both in Ukraine and in the context of global mobility.

In the context of military events in Ukraine, humanitarian policy, implemented under conditions of aggravated social processes, increasing of internal and external mobility of the population and growing challenges to national security,

should be aimed at strengthening the national identity of citizens, supporting the digitalization of adult education, as well as forming a positive international image of Ukraine as a state that protects its values and European civilizational choice.

Prospects for further research are related to the development of practical models for preserving the national identity of Ukrainians under conditions of digital transformation of adult education.

References

Bokszański, Z. (2005). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: Wydaw. Nauk. PWN.

Budyta-Budzyńska, M. (2025). Ucieczka z wielkiego miasta na wieś jako styl życia. Migracje wielkomiejskie do mazurskiej gminy Stare Juchy, *Wieś i Rolnictwo,* 1 (206), 35–57. https://doi.org/ 10.53098/wir.2025.1.206/02.

EUR-Lex (2025). Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions. Retrieved, from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625 (date accessed: 03.05.2026)

Gonzáles, J., Castillo, B., Pauca, M., Chávez, M. (2022). Educational technology applied to adult education. *International Journal of Health Sciences*, 6(S1), 142–148. https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS1.4758

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M., Suman, R. (2023). Understanding the role of digital technologies in education: *A review. Science Direct*, 3, 275–285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004

Kremen, V. (2025). Humanity in war conditions test of humanism. *Edukacja Zawodowa I Ustawiczna*, 10, 31–41. https://doi.org/10.71358/ezu.2759

Motorga, M.-E. (2023). Digital transformation in adult education: empowering global understanding and sustainable development. *Journal of Educational Sciences*, XXIV, 2(48), 46–63. https://doi.org/ 10.35923/JES.2023.2.04

Saraerah, A. (2025). Enhancing Social Identity Through Technology-Enhanced National Education Programs. In: Musleh Al-Sartawi, A.M.A., Nour, A.I., Abdeljawad, I. (eds) Business Resilience and Business Innovation for Sustainability. *Studies in Systems, Decision and Contro*l, 587. https://doi.org/10.1007/978-3-031-87584-7_77

Śliwerski, B. (2023). O współpracy naukowej, solidarności, pomocy i walce ukrainy z rosyjskim najeźdźcą. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna,* 9, 31–45. https://doi.org/ 10.71358/ezu.1866

Tędziagolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. *Centrum Edukacji Obywatelskiej*. Retrieved from: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/CEO_Szkola-zroznicowana-kulturowo_raport_sierpien22.pdf (date accessed: 01.05.2026)

UNESCO. (2022). Strengthening digital competencies of adult educators in policy and practice. Retrieved from: https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/UIL_DigComp%20for%20Adult%20Educators_2024_ConceptNote%20%281%29.pdf (date accessed: 03.05.2026)

Mirosław ŻUREK
ORCID: 0000-0003-1081-588X

Tomasz KUPIDURA
ORCID: 0000-0002-2543-7562

Wojciech OPARCIK
ORCID: 0000-0001-9774-6279

DORADZTWO ZAWODOWE WOBEC TRANSFORMACJI ENERGETYCZNEJ: POTRZEBY SZKOLENIOWE KADRY SZKÓŁ I UCZELNI POWIĄZANYCH Z DZIEDZINĄ ENERGETYKA ODNAWIALNA – SŁONECZNA

CAREER GUIDANCE IN THE CONTEXT OF THE ENERGY TRANSITION: TRAINING NEEDS OF STAFF IN SCHOOLS AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ASSOCIATED WITH RENEWABLE ENERGY – SOLAR ENERGY

Streszczenie: W artykule przedstawiono wybrane wyniki badań dotyczących potrzeb szkoleniowych osób realizujących doradztwo zawodowe w szkolnictwie branżowym i uczelniach powiązanych z dziedziną energetyka odnawialna – słoneczna. Celem opracowania jest określenie, jakie bariery, potrzeby kompetencyjne i preferencje dotyczące doskonalenia zawodowego ujawniają się w dwóch środowiskach edukacyjnych uczestniczących w przygotowaniu kadr dla transformacji energetycznej. Analizie poddano wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród przedstawicieli 34 szkół zawodowych oraz 13 uczelni, uzupełnione interpretacją jakościową uzyskaną w toku wywiadów pogłębionych. Poszukiwano odpowiedzi na pytania dotyczące ograniczeń organizacyjnych, samooceny kompetencji, potrzeb szkoleniowych oraz wykorzystania technologii cyfrowych i narzędzi sztucznej inteligencji w doradztwie zawodowym. Wyniki wskazują na potrzebę wzmacniania praktycznego, dziedzinowego i cyfrowego wymiaru doradztwa zawodowego. Szczególnego znaczenia nabiera projektowanie szkoleń dotyczących metod aktywizujących, narzędzi diagnostycznych, informacji o rynku pracy i zastosowań sztucznej inteligencji.

Sformułowane wnioski mogą wspierać planowanie działań Branżowego Centrum Umiejętności nr 3 w Radomiu działającego w dziedzinie energetyka odnawialna – słoneczna, rozwój materiałów metodycznych oraz podnoszenie jakości usług doradczych w badanej dziedzinie oraz jej otoczeniu edukacyjnym.

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, potrzeby szkoleniowe, doskonalenie zawodowe, Branżowe Centra Umiejętności, energetyka odnawialna – słoneczna.

Abstract: Selected research findings are presented on the training needs of staff involved in the delivery of career guidance in vocational schools and higher education institutions associated with renewable energy – solar energy. The aim of the article is to identify the barriers, competence needs and professional development preferences that emerge in two educational environments involved in preparing human resources for the energy transition. The analysis is based on survey research conducted among representatives of 34 vocational schools and 13 higher education institutions, supplemented by qualitative interpretation obtained through in-depth interviews. Answers were sought to questions concerning organisational constraints, self-assessed competences, training needs, and the use of digital technologies and artificial intelligence tools in career guidance. The results indicate the need to strengthen the practical, sector-specific and digital dimensions of career guidance. Particular importance is attached to training in active learning methods, diagnostic tools, labour market information and applications of artificial intelligence. The conclusions may support the planning of activities by the Sectoral Skills Centre and the improvement of career guidance services.

Keywords: career guidance, training needs, professional development, Sectoral Skills Centres, renewable energy – solar energy.

Wprowadzenie

Transformacja energetyczna zmienia strukturę zapotrzebowania na kwalifikacje i kompetencje, a rozwój technologii słonecznych wzmacnia znaczenie aktualnej informacji o zawodach, ścieżkach kształcenia oraz wymaganiach rynku pracy. W tym kontekście doradztwo zawodowe należy rozumieć nie tylko jako wsparcie jednostki w wyborze dalszej edukacji lub pracy, lecz także jako mechanizm łączący edukację, rynek pracy i rozwój kompetencji potrzebnych w gospodarce niskoemisyjnej (International Labour Organization, 2019; International Renewable Energy Agency & International Labour Organization, 2024).

Znaczenie tak rozumianego doradztwa zawodowego jest podkreślane w dokumentach międzynarodowych i krajowych. Wskazuje się w nich na potrzebę dostępu do rzetelnej informacji zawodowej, rozwijania umiejętności zarządzania karierą, zapewniania jakości usług doradczych oraz koordynacji działań instytucji edukacyjnych i rynku pracy (Organisation for Economic Co-operation and Development & European Commission, 2004; Rada Unii Europejskiej, 2008; Cedefop i in., 2021). W Polsce ramy organizacyjne doradztwa zawodowego określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2019 roku, a Zintegrowana Strategia

Umiejętności 2030 akcentuje znaczenie doradztwa zawodowego w perspektywie uczenia się przez całe życie i dopasowania umiejętności do potrzeb gospodarki (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019; Rada Ministrów, 2020).

W warunkach szybkich zmian technologicznych ogólna wiedza o rynku pracy jest niewystarczająca. Osoby realizujące doradztwo zawodowe muszą dysponować aktualnymi danymi o zawodach i kompetencjach, a także umiejętnościami wykorzystywania narzędzi cyfrowych. Badania międzynarodowe wskazują, że doświadczenia edukacyjno-zawodowe młodzieży oraz jakość wsparcia kariery mogą wpływać na późniejsze przejścia na rynek pracy, a cyfryzacja usług doradczych zmienia profil kompetencji wymaganych od praktyków (Cedefop, 2021; Covacevich, Mann, Besa, Diaz, Santos, 2021; Redecker, 2017).

Dotychczasowe badania prowadzone w Polsce potwierdzają, że skuteczność doradztwa zawodowego zależy od przygotowania osób odpowiedzialnych za jego realizację, w tym od kompetencji metodycznych, diagnostycznych i cyfrowych, organizacji pracy oraz współpracy z otoczeniem (Dębska, Koch-Kozioł, Mazur-Mitrowska, Żurek, 2021; Dębska, Koch-Kozioł, Mazur-Mitrowska, Żurek, 2023; Kupidura i Żurek, 2026). Szczególnego znaczenia nabiera więc pytanie o potrzeby szkoleniowe kadry szkół zawodowych i uczelni wyższych powiązanych z dziedziną energetyka odnawialna – słoneczna.

Artykuł powstał jako rezultat działań realizowanych w ramach przedsięwzięcia „Utworzenie i wsparcie funkcjonowania Branżowego Centrum Umiejętności dla branży elektroenergetycznej w dziedzinie energetyka odnawialna (słoneczna)" (nr KPO/24/BCU/W/0021), finansowanego ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności w ramach Komponentu A „Odporność i konkurencyjność gospodarki", Interwencji A3.1.1 „Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie". W ramach przedsięwzięcia przeprowadzono diagnozę potrzeb szkoleniowych kadry szkół zawodowych i uczelni wyższych powiązanych z dziedziną energetyka odnawialna – słoneczna, traktując ją jako podstawę projektowania działań doskonalących doradztwo zawodowe.

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych wyników badań ankietowych w tym zakresie oraz wskazanie, jak mogą one wspierać doskonalenie doradztwa zawodowego w otoczeniu Branżowego Centrum Umiejętności nr 3 w Radomiu.

Branżowe centra umiejętności jako kontekst doskonalenia doradztwa zawodowego

Branżowe Centra Umiejętności zostały zaprojektowane jako instytucje wzmacniające współpracę edukacji zawodowej, szkolnictwa wyższego, pracodawców, organizacji branżowych i instytucji badawczo-rozwojowych. Ich funkcja wykracza

poza prowadzenie kursów, ponieważ obejmuje także działania integracyjne, rozwojowe, innowacyjne i upowszechniające, zgodne z koncepcją centrów doskonałości zawodowej oraz europejskim podejściem do rozwoju umiejętności w warunkach zielonej i cyfrowej transformacji (European Commission, 2020; Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2022).

W dziedzinie energetyka odnawialna – słoneczna Branżowe Centrum Umiejętności nr 3 w Radomiu może pełnić funkcję zaplecza merytorycznego dla doradztwa zawodowego realizowanego w szkołach i uczelniach. Jego znaczenie polega na integrowaniu trzech perspektyw: uczniów i studentów potrzebujących informacji o ścieżkach kariery, osób realizujących doradztwo zawodowe oczekujących materiałów i narzędzi pracy oraz pracodawców dysponujących wiedzą o rzeczywistych wymaganiach kompetencyjnych sektora.

Z tej perspektywy diagnoza potrzeb szkoleniowych nie jest jedynie etapem projektowym, lecz narzędziem doskonalenia jakości doradztwa zawodowego. Pozwala rozpoznać, jakie kompetencje kadry wymagają wzmocnienia, jakie bariery utrudniają pracę doradczą oraz jakie formy wsparcia są uznawane za najbardziej użyteczne. Takie podejście jest zgodne z założeniem, że skuteczne doradztwo zawodowe wymaga przygotowanych praktyków, aktualnej informacji o rynku pracy, narzędzi diagnostycznych oraz współpracy instytucjonalnej (Organisation for Economic Co-operation and Development & European Commission, 2004; Cedefop et al., 2021).

Badania stanowiące podstawę artykułu zrealizowano w ramach przedsięwzięcia dotyczącego Branżowego Centrum Umiejętności dla branży elektroenergetycznej w dziedzinie energetyka odnawialna – słoneczna. Ich celem była diagnoza potrzeb wsparcia w szkołach zawodowych i uczelniach wyższych prowadzących kształcenie powiązane z odnawialnymi źródłami energii. Analiza objęła między innymi bariery organizacyjne, samoocenę kompetencji, potrzeby szkoleniowe, preferowane formy doskonalenia oraz wykorzystanie technologii cyfrowych i narzędzi sztucznej inteligencji (Żurek, Kupidura, 2026).

W konsekwencji Branżowe Centrum Umiejętności może pełnić funkcję integratora procesu, zaczynając od diagnozy potrzeb, przez projektowanie szkoleń i materiałów metodycznych, po wzmacnianie współpracy szkół, uczelni i pracodawców. Taka rola jest szczególnie ważna w dziedzinach szybko zmieniających się technologicznie, w których doradztwo zawodowe wymaga stałej aktualizacji treści i metod pracy.

Metodologia badań

Przeprowadzone badania potrzeb szkoleniowych doradców zawodowych miały charakter diagnostyczno-wdrożeniowy. Ich celem było rozpoznanie potrzeb

wsparcia w realizacji doradztwa zawodowego w dwóch środowiskach edukacyjnych powiązanych z dziedziną energetyka odnawialna – słoneczna: w szkołach prowadzących kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego oraz w uczelniach prowadzących kierunki lub specjalności związane z odnawialnymi źródłami energii. Przedmiotem analizy były potrzeby szkoleniowe kadry, bariery organizacyjne, samoocena kompetencji, preferowane formy doskonalenia oraz oczekiwania dotyczące technologii cyfrowych i narzędzi sztucznej inteligencji.

Zastosowano podejście mieszane. W części ilościowej wykorzystano sondaż diagnostyczny realizowany techniką ankiety internetowej CAWI, z użyciem dwóch kwestionariuszy, w tym dla szkół zawodowych i dla uczelni. Uzupełnieniem były indywidualne wywiady pogłębione oraz analiza dokumentów i treści. Badania ankietowe objęły 34 respondentów reprezentujących szkoły zawodowe kształcące w zawodzie technik urządzeń i systemów energetyki odnawialnej oraz 13 respondentów z uczelni wyższych kształcących na kierunkach powiązanych z odnawialnymi źródłami energii. Dobór próby miał charakter celowy, dlatego wyniki należy traktować jako diagnozę potrzeb uczestników badania, a nie podstawę do pełnego uogólnienia statystycznego (Żurek, Kupidura, 2026).

Tabela 1. Założenia metodologiczne badań

Obszar	Przyjęte rozwiązanie
Charakter badań	Badania diagnostyczno-wdrożeniowe
Przedmiot badań	Potrzeby szkoleniowe osób realizujących doradztwo zawodowe
Zakres instytucjonalny	Szkoły zawodowe i uczelnie wyższe powiązane z dziedziną energetyka odnawialna – słoneczna
Metody	Analiza dokumentów, sondaż diagnostyczny, indywidualne wywiady pogłębione
Technika badań ilościowych	Ankieta internetowa CAWI
Narzędzia	Dwa kwestionariusze ankiet: dla szkół zawodowych i dla uczelni
Próba badawcza	34 respondentów ze szkół zawodowych i 13 respondentów z uczelni
Zakres analizy	Bariery, samoocena kompetencji, potrzeby szkoleniowe, technologie cyfrowe, sztuczna inteligencja, preferowane formy doskonalenia
Ograniczenia	Celowy dobór respondentów; wyniki należy traktować jako diagnozę potrzeb uczestników badania, a nie jako podstawę do pełnego uogólnienia statystycznego

Źródło: opracowanie własne.

Zebrane dane poddano analizie opisowej, ukierunkowanej na identyfikację głównych tendencji, podobieństw i różnic między szkołami zawodowymi a uczelniami wyższymi. Wyniki potraktowano jako podstawę do formułowania rekomendacji dotyczących projektowania szkoleń, materiałów metodycznych i działań wspierających realizację doradztwa zawodowego.

Wyniki badań w szkołach zawodowych

Analiza wyników dotyczących szkół zawodowych została skoncentrowana na tych danych, które najlepiej pokazują warunki realizacji doradztwa zawodowego oraz potrzeby doskonalenia osób zaangażowanych w działania doradcze. Dobór wyników podporządkowano późniejszemu porównaniu ze szkolnictwem wyższym oraz sformułowaniu rekomendacji wdrożeniowych dla Branżowego Centrum Umiejętności nr 3 w Radomiu. Z tego względu skoncentrowano się na danych, które najlepiej pokazują warunki realizacji doradztwa zawodowego oraz potrzeby doskonalenia osób zaangażowanych w działania doradcze. Szczególne znaczenie przypisano barierom organizacyjnym i środowiskowym, potrzebom metodycznym oraz preferowanym formom doskonalenia zawodowego.

Wyniki badań przeprowadzonych wśród przedstawicieli szkół zawodowych prowadzących kształcenie w zawodzie technik urządzeń i systemów energetyki odnawialnej wskazują, że podstawowym wyzwaniem dla realizacji doradztwa zawodowego jest nie tylko dostępność formalnych działań doradczych, lecz przede wszystkim ich atrakcyjność, praktyczność i możliwość powiązania z realnymi decyzjami edukacyjno-zawodowymi uczniów. Najczęściej wskazywaną barierą było niskie zainteresowanie uczniów tematyką doradztwa zawodowego. Wskazało ją 29 respondentów, czyli 85,3% badanej grupy. Istotne okazały się również ograniczenia czasowo-organizacyjne, w tym zbyt mała liczba godzin przeznaczonych na doradztwo zawodowe oraz duża liczba obowiązków dydaktycznych ograniczających czas na dodatkowe działania doradcze. Każdą z tych barier wskazało po 16 respondentów, czyli 47,1% badanych (Żurek i Kupidura, 2026).

Dla syntetycznego pokazania skali najważniejszych ograniczeń w tabeli 2 zestawiono wybrane bariery realizacji doradztwa zawodowego w szkołach zawodowych.

Uzyskane wyniki sugerują, że problemem nie jest wyłącznie niedobór czasu, lecz również potrzeba zmiany sposobu prowadzenia doradztwa zawodowego. Jeżeli uczniowie nie postrzegają zajęć jako użytecznych i powiązanych z ich przyszłością, to nawet formalnie poprawnie zorganizowane działania mogą nie przynosić oczekiwanych efektów. Dlatego szczególnego znaczenia nabiera doskonalenie warsztatu pracy osób realizujących doradztwo zawodowe, zwłaszcza

w zakresie metod aktywizujących, pracy na przypadkach, gier i symulacji, elementów coachingu i mentoringu oraz wykorzystywania aktualnej informacji o rynku pracy.

Tabela 2. Wybrane bariery realizacji doradztwa zawodowego w szkołach zawodowych powiązanych z dziedziną energetyka odnawialna – słoneczna (N = 34)

Bariera	Liczba wskazań	Odsetek respondentów
Niskie zainteresowanie uczniów tematyką doradztwa zawodowego	29	85,3%
Zbyt mała liczba godzin przeznaczonych na doradztwo zawodowe	16	47,1%
Duża liczba obowiązków dydaktycznych i brak czasu na dodatkowe działania doradcze	16	47,1%

Źródło: opracowanie własne.

Ważnym obszarem potrzeb szkoleniowych osób realizujących doradztwo zawodowe okazały się również technologie cyfrowe i narzędzia sztucznej inteligencji. Respondenci deklarowali zróżnicowany poziom biegłości w ich wykorzystaniu. Relatywnie najlepiej rozpoznawane było narzędzie ChatGPT, w przypadku którego 58,8% badanych oceniło swoje umiejętności na poziomie średnim, a 26,5% na poziomie wysokim. Jednocześnie dla wielu innych narzędzi, takich jak ChatPDF/Humata.ai, Genially, Perplexity AI, Curipod, Jobiri czy Descript dominowały oceny niskie. Wynik ten wskazuje na potrzebę praktycznych szkoleń pokazujących, jak narzędzia cyfrowe i sztuczna inteligencja mogą wspierać przygotowanie scenariuszy zajęć, materiałów zawodoznawczych, analiz rynku pracy oraz indywidualizację wsparcia ucznia (Żurek, Kupidura, 2026).

Preferencje dotyczące form doskonalenia zawodowego pokazują, że respondenci oczekują rozwiązań praktycznych, ale jednocześnie możliwych do pogodzenia z obowiązkami szkolnymi. Najczęściej wybierano szkolenia stacjonarne, wskazane przez 21 osób, czyli 61,8% badanych, oraz szkolenia hybrydowe, wskazane przez 16 osób, czyli 47,1% respondentów. Mniejsze, choć nadal znaczące zainteresowanie dotyczyło webinarów, kursów e-learningowych oraz warsztatów praktycznych. Oznacza to, że oferta doskonalenia powinna łączyć bezpośrednią pracę warsztatową z elastycznością organizacyjną, szczególnie ważną w warunkach dużego obciążenia dydaktycznego kadry szkolnej.

Preferencje respondentów dotyczące form doskonalenia zawodowego zestawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Preferowane formy doskonalenia zawodowego w zakresie doradztwa zawodowego w szkołach zawodowych (N = 34; możliwe maksymalnie dwa wskazania)

Forma doskonalenia zawodowego	Liczba wskazań	Odsetek respondentów
Szkolenie stacjonarne w sali szkoleniowej	21	61,8%
Szkolenia hybrydowe łączące elementy online i stacjonarne	16	47,1%
Webinary, czyli spotkania online na żywo	12	35,3%
Kursy e-learningowe w formule samokształcenia online	11	32,4%
Warsztaty praktyczne, ćwiczenia w grupach i studia przypadków	11	32,4%
Inne	0	0,0%

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań w szkołach zawodowych prowadzą do wniosku, że rozwój doradztwa zawodowego w dziedzinie energetyka odnawialna – słoneczna powinien koncentrować się na trzech kierunkach: uatrakcyjnieniu zajęć dla uczniów, wzmocnieniu kompetencji metodycznych osób realizujących doradztwo zawodowe oraz rozwijaniu praktycznego wykorzystania narzędzi cyfrowych i sztucznej inteligencji. Dla Branżowego Centrum Umiejętności nr 3 w Radomiu oznacza to potrzebę projektowania krótkich, praktycznych szkoleń i materiałów metodycznych, które będą bezpośrednio użyteczne w codziennej pracy szkół zawodowych.

Wyniki badań w uczelniach

Uczelnie tworzą odmienny kontekst realizacji doradztwa zawodowego niż szkoły zawodowe. Wsparcie studentów w planowaniu kariery jest tu częściej powiązane z działalnością biur karier, jednostek odpowiedzialnych za praktyki i staże, nauczycieli akademickich oraz zewnętrznych partnerów społeczno-gospodarczych. Z tego względu analiza wyników dotyczących uczelni pozwala uchwycić nie tylko indywidualne potrzeby osób realizujących doradztwo zawodowe, lecz także organizacyjne warunki świadczenia usług wspierających rozwój kariery studentów.

Dobór zaprezentowanych wyników podporządkowano potrzebie pokazania tych obszarów, które mają największe znaczenie dla projektowania działań doskonalących przez Branżowe Centrum Umiejętności. Szczególną uwagę zwrócono na potrzeby szkoleniowe związane z technologiami cyfrowymi, narzędziami sztucznej inteligencji, rozwojem warsztatu pracy doradczej oraz preferowanymi formami doskonalenia zawodowego. Takie ujęcie umożliwia późniejsze porównanie wyników uzyskanych w uczelniach z rezultatami badań przeprowadzonych w szkołach zawodowych.

Najczęściej wskazywanym obszarem doskonalenia były technologie cyfrowe w doradztwie kariery studentów. Wskazało je 10 respondentów, czyli 76,9% badanej grupy. Znaczące miejsce zajęły również tematy związane z aktywnym słuchaniem i pytaniami coachingowymi, rozwijaniem samoświadomości studentów oraz kreatywnymi warsztatami doradczymi – po 5 wskazań, czyli 38,5%. Wyniki te pokazują, że respondenci oczekują przede wszystkim szkoleń praktycznych, możliwych do bezpośredniego wykorzystania w pracy ze studentami. Nie chodzi zatem wyłącznie o poszerzanie wiedzy teoretycznej o doradztwie zawodowym, lecz o rozwój konkretnych narzędzi pracy: komunikacyjnych, diagnostycznych, metodycznych i cyfrowych (Żurek, Kupidura, 2026).

Najważniejsze wskazania respondentów dotyczące potrzeb szkoleniowych przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Wybrane potrzeby szkoleniowe w doskonaleniu warsztatu pracy osób realizujących doradztwo zawodowe na uczelniach (N = 13)

Temat szkolenia	Liczba wskazań	Odsetek respondentów
Technologie cyfrowe w doradztwie kariery studentów	10	76,9%
Aktywne słuchanie i pytania coachingowe w doradztwie dla studentów	5	38,5%
Rozwijanie samoświadomości studentów i rozmowy o sensie pracy	5	38,5%
Kreatywne warsztaty doradcze dla studentów przez ruch i działanie	5	38,5%
Tworzenie indywidualnych planów kariery studentów	4	30,8%
Coaching kariery w rozwoju studentów	4	30,8%
Diagnozowanie kompetencji i potencjału zawodowego studentów	4	30,8%

Źródło: opracowanie własne.

Silnie zaznaczyło się również zainteresowanie narzędziami opartymi na sztucznej inteligencji. Największe zapotrzebowanie na szkolenia odnotowano w przypadku narzędzia Gemini, które wskazało 92,3% respondentów. Wysokie wskazania dotyczyły także narzędzi ChatGPT i Copilot – po 84,6%. Wynik ten można interpretować jako sygnał, że sztuczna inteligencja zaczyna być postrzegana przez przedstawicieli uczelni jako realne narzędzie wspomagające codzienną praktykę doradztwa zawodowego. Może być wykorzystywana między innymi do przygotowywania materiałów informacyjnych, analizowania danych o rynku pracy,

tworzenia scenariuszy spotkań ze studentami, wspierania komunikacji oraz indywidualizowania procesu planowania kariery (Żurek, Kupidura, 2026).

Preferencje dotyczące form doskonalenia zawodowego wskazują na wyraźną przewagę szkoleń stacjonarnych. Taką formę wybrało 12 respondentów, czyli 92,3% badanej grupy. Jednocześnie stosunkowo wysokie zainteresowanie uzyskały kursy e-learningowe i szkolenia hybrydowe – po 7 wskazań, czyli 53,8%. Oznacza to, że respondenci cenią bezpośredni kontakt szkoleniowy, ale nie rezygnują z elastyczności charakterystycznej dla form zdalnych i mieszanych. Można więc mówić o oczekiwaniu modelu doskonalenia, który łączy praktyczny warsztat, wymianę doświadczeń i możliwość uczenia się w tempie dostosowanym do obowiązków zawodowych.

Preferowane formy doskonalenia zawodowego zestawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Preferowane formy doskonalenia zawodowego w zakresie doradztwa zawodowego na uczelniach (N=13)

Forma doskonalenia zawodowego	Liczba wskazań	Odsetek respondentów
Szkolenie stacjonarne	12	92,3%
Kurs e-learningowy	7	53,8%
Szkolenie hybrydowe	7	53,8%
Webinar, czyli spotkanie online na żywo	6	46,2%
Warsztaty praktyczne, ćwiczenia w grupach i studia przypadków	6	46,2%
Inne	1	7,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Z perspektywy uczelni kluczowym wnioskiem jest potrzeba łączenia dwóch wymiarów doskonalenia: cyfrowego i relacyjno-metodycznego. Pierwszy dotyczy wykorzystywania narzędzi cyfrowych i sztucznej inteligencji w pracy doradczej, drugi obejmuje umiejętności prowadzenia rozmowy, diagnozowania potencjału studenta, wspierania refleksji nad ścieżką zawodową i projektowania praktycznych działań rozwojowych. Dla Branżowego Centrum Umiejętności nr 3 w Radomiu oznacza to potrzebę przygotowania oferty kierowanej nie tylko do doradców zawodowych, lecz także do pracowników biur karier, nauczycieli akademickich i osób odpowiedzialnych za współpracę uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

Dyskusja wyników

Uzyskane wyniki należy interpretować przede wszystkim w perspektywie doskonalenia zawodowego osób realizujących doradztwo zawodowe. Badanie było ukierunkowane nie tyle na opis formalnej organizacji doradztwa zawodowego, ile na rozpoznanie, jakiego wsparcia potrzebuje kadra szkół zawodowych i uczelni wyższych powiązanych z dziedziną energetyka odnawialna – słoneczna. W tym sensie zasadnicze pytanie dotyczy tego, jak rozwijać kompetencje osób odpowiedzialnych za wspieranie uczniów i studentów w warunkach transformacji energetycznej.

Wyniki wskazują, że doskonalenie zawodowe kadry powinno mieć charakter wielowymiarowy. Powinno obejmować nie tylko aktualizację wiedzy o przepisach i rynku pracy, lecz także rozwój kompetencji metodycznych, diagnostycznych, komunikacyjnych, cyfrowych i organizacyjnych. W szkołach zawodowych szczególnego znaczenia nabierają metody aktywizujące, przykłady branżowe i praca z uczniem o zróżnicowanej motywacji. W uczelniach wyraźniej widoczna jest potrzeba integrowania doradztwa zawodowego z działalnością biur karier, praktykami, stażami, współpracą z pracodawcami i rozwojem kompetencji studentów.

Takie ujęcie jest spójne z wcześniejszymi badaniami. W ogólnopolskich analizach potrzeb szkoleniowych doradców zawodowych wskazywano na konieczność wzmacniania metod pracy, diagnozy predyspozycji, planowania ścieżek edukacyjno-zawodowych oraz wykorzystywania narzędzi wspomagających pracę doradczą (Dębska, Koch-Kozioł, Mazur-Mitrowska, & Żurek, 2021). Badania dotyczące szkół budowlanych i szkół podstawowych potwierdzały natomiast znaczenie współpracy z otoczeniem, praktycznych form pracy, profesjonalnych materiałów dydaktycznych oraz cyklicznego doskonalenia działań doradczych (Budny, Trawczyński, Hundert, Żurek, 2024; Kupidura, Żurek, 2026; Żurek, Kupidura, 2025).

W szkołach zawodowych ważnym impulsem do doskonalenia kadry jest niskie zainteresowanie uczniów tematyką doradztwa zawodowego. Wynik ten można traktować jako informację zwrotną dotyczącą form i metod pracy. Jeżeli młodzież nie widzi praktycznej użyteczności działań doradczych, potrzebne są szkolenia pomagające projektować zajęcia bardziej angażujące, oparte na doświadczeniu, symulacjach, spotkaniach z praktykami i analizie rzeczywistych ścieżek kariery. W uczelniach analogiczny kierunek doskonalenia dotyczy wzmacniania spójności usług kariery oraz współpracy pracowników biur karier, kadry akademickiej i pracodawców.

Szczególnym obszarem doskonalenia są technologie cyfrowe i narzędzia sztucznej inteligencji. Nie powinny być one traktowane wyłącznie jako zestaw aplikacji do opanowania, lecz jako element zmiany warsztatu pracy. Mogą

wspierać przygotowywanie scenariuszy zajęć, analizę informacji o rynku pracy, tworzenie materiałów zawodoznawczych, symulowanie rozmów doradczych, pracę z dokumentami aplikacyjnymi i indywidualizację planowania kariery. Warunkiem ich wartościowego wykorzystania jest jednak przygotowanie metodyczne, krytyczna ocena treści, ochrona danych i odpowiedzialne łączenie technologii z relacją doradczą (Cedefop, 2021; Redecker, 2017).

Znaczenie doskonalenia zawodowego wzmacnia kontekst transformacji energetycznej. Sektor energetyki odnawialnej – słonecznej wymaga aktualnej wiedzy o zawodach, technologiach, kwalifikacjach i kompetencjach, a przejście do gospodarki niskoemisyjnej zmienia strukturę zapotrzebowania na umiejętności (International Labour Organization, 2019; International Renewable Energy Agency & International Labour Organization, 2024). Oznacza to, że osoby realizujące doradztwo zawodowe w tej dziedzinie powinny być systematycznie wspierane w aktualizowaniu wiedzy branżowej i rozwijaniu metod pracy z uczniem oraz studentem.

Dyskusja wyników prowadzi do wniosku, że diagnoza potrzeb szkoleniowych powinna być traktowana jako element zarządzania jakością doradztwa zawodowego. Nie jest to wyłącznie etap poprzedzający przygotowanie pojedynczego kursu, lecz mechanizm pozwalający rozpoznawać zmieniające się potrzeby kadry, aktualizować programy doskonalenia, tworzyć materiały metodyczne i wzmacniać współpracę edukacji z pracodawcami. W tym sensie Branżowe Centrum Umiejętności nr 3 w Radomiu może pełnić funkcję instytucji integrującej diagnozę, doskonalenie i wdrożenie.

Podsumowując, poprawa jakości doradztwa zawodowego zależy od jakości i systematyczności doskonalenia zawodowego kadry. W szkołach zawodowych kluczowe jest rozwijanie metod pracy angażujących uczniów oraz wykorzystywanie aktualnej informacji branżowej. W uczelniach istotne jest wzmacnianie współpracy między biurami karier, kadrą akademicką i pracodawcami. W obu środowiskach rośnie znaczenie kompetencji cyfrowych i umiejętnego wykorzystywania sztucznej inteligencji.

Wnioski i rekomendacje wdrożeniowe

Przeprowadzone badania wskazują, że potrzeby szkoleniowe osób realizujących doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych i uczelniach powiązanych z dziedziną energetyka odnawialna – słoneczna koncentrują się wokół trzech obszarów:

1) doskonalenia warsztatu metodycznego,
2) aktualizacji wiedzy o rynku pracy i kompetencjach sektorowych oraz
3) rozwijania umiejętności wykorzystywania narzędzi cyfrowych i sztucznej inteligencji.

Oznacza to, że jakość doradztwa zawodowego zależy nie tylko od formalnej organizacji działań doradczych, lecz przede wszystkim od przygotowania kadry do prowadzenia wsparcia praktycznego, aktualnego i dostosowanego do potrzeb uczniów oraz studentów.

W szkołach zawodowych szczególnego znaczenia nabiera zwiększenie atrakcyjności i użyteczności doradztwa zawodowego dla uczniów. Wysoki odsetek wskazań dotyczących niskiego zainteresowania uczniów tematyką doradztwa zawodowego sugeruje potrzebę odejścia od form nadmiernie informacyjnych na rzecz działań aktywizujących, opartych na przykładach branżowych, pracy projektowej, wizytach u pracodawców, spotkaniach z praktykami oraz analizie realnych ścieżek kariery w sektorze energetyki słonecznej. W uczelniach kluczowe jest natomiast wzmacnianie spójności działań podejmowanych przez biura karier, kadrę akademicką, opiekunów praktyk oraz partnerów społeczno-gospodarczych.

Na podstawie uzyskanych wyników można sformułować następujące rekomendacje wdrożeniowe:

1. Branżowe Centrum Umiejętności nr 3 w Radomiu powinno prowadzić cykliczną diagnozę potrzeb szkoleniowych osób realizujących doradztwo zawodowe w szkołach i uczelniach powiązanych z dziedziną energetyka odnawialna – słoneczna.
2. Oferta doskonalenia zawodowego powinna obejmować krótkie, praktyczne szkolenia dotyczące metod aktywizujących, narzędzi diagnostycznych, pracy z informacją o rynku pracy oraz projektowania zajęć doradczych osadzonych w realiach sektora energetyki słonecznej.
3. Należy przygotować odrębne moduły szkoleniowe dla szkół zawodowych i uczelni, ponieważ oba środowiska różnią się organizacją doradztwa zawodowego, profilem odbiorców oraz zakresem współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.
4. W programach doskonalenia należy uwzględnić praktyczne wykorzystanie technologii cyfrowych i sztucznej inteligencji, szczególnie w przygotowywaniu materiałów, analizie informacji zawodowej, tworzeniu scenariuszy zajęć, wspieraniu planowania kariery oraz indywidualizowaniu pracy z uczniem lub studentem.
5. Branżowe Centrum Umiejętności nr 3 w Radomiu powinno rozwijać pakiet materiałów metodycznych dla osób realizujących doradztwo zawodowe, obejmujący scenariusze zajęć, opisy zawodów, przykłady ścieżek edukacyjno-zawodowych, karty pracy, studia przypadków oraz materiały dotyczące kompetencji potrzebnych w energetyce odnawialnej – słonecznej.
6. Należy wzmacniać współpracę szkół, uczelni i pracodawców, ponieważ aktualna informacja o zawodach, kompetencjach i warunkach pracy stanowi jeden z podstawowych warunków skutecznego doradztwa zawodowego w dziedzinach podlegających szybkim zmianom technologicznym.

Podsumowując, diagnoza potrzeb szkoleniowych powinna być traktowana jako stały mechanizm doskonalenia jakości doradztwa zawodowego, a nie jako jednorazowe działanie projektowe. Branżowe Centrum Umiejętności może pełnić funkcję integratora tego procesu, łącząc badanie potrzeb, przygotowanie szkoleń, tworzenie materiałów metodycznych oraz współpracę z pracodawcami. Tak rozumiane wsparcie pozwala lepiej przygotować kadrę szkół i uczelni do prowadzenia doradztwa zawodowego odpowiadającego wyzwaniom transformacji energetycznej.

Bibliografia

Budny, A., Trawczyński, P., Hundert, M., Żurek, M. (2024). *Doradztwo zawodowe w szkołach podstawowych w Wielkopolsce Wschodniej. Raport z badań*. Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Koninie. https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2025/10/06/ra3tqb/7-doradztwo-zawodowe-w-szkolach-podstawowych-woj-w.pdf (dostęp: 14.06.2026).

Cedefop. (2021). *Digital transitions in lifelong guidance: Rethinking careers practitioner professionalism: A CareersNet expert collection*. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2801/539512. https://www.cedefop.europa.eu/files/6202_en_1.pdf (dostęp: 14.06.2026).

Cedefop, European Commission, European Training Foundation, International Centre for Career Development and Public Policy, International Labour Organization, Organisation for Economic Co-operation and Development, & UNESCO. (2021). *Investing in career guidance*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2230 (dostęp: 14.06.2026).

Covacevich, C., Mann, A., Besa, F., Diaz, J., Santos, H. (2021). *Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries* (OECD Education Working Papers, No. 258). OECD Publishing. DOI: 10.1787/cec854f8-en https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/10/indicators-of-teenage-career-readiness_05e75f6e/cec854f8-en.pdf (dostęp: 14.06.2026).

Dębska, E., Koch-Kozioł, M., Mazur-Mitrowska, M., Żurek, M. (2021). Potrzeby szkoleniowe doradców zawodowych – wyniki ogólnopolskich badań ankietowych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 35–45. DOI: 10.34866/xz27-3728 https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/10-29/ (dostęp: 14.06.2026).

Dębska, E., Koch-Kozioł, M., Mazur-Mitrowska, M., Żurek, M. (2023). Stan realizacji doradztwa zawodowego w szkołach i placówkach edukacyjnych w Polsce – wyniki pilotażowych badań ankietowych. *Polityka Społeczna*, 587(2), 18–28. DOI: 10.5604/01.3001.0053.4168 https://polityka-spoleczna.ipiss.com.pl/article/01.3001.0053.4168/pl (dostęp: 14.06.2026).

European Commission. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (COM(2020) 274 final). European Commission. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52020DC0274 (dostęp: 14.06.2026).

International Labour Organization. (2019). *Skills for a greener future: A global view based on 32 country studies*. International Labour Office https://www.ilo.org/publications/skills-greener-future-global-view (dostęp: 14.06.2026).

International Renewable Energy Agency & International Labour Organization. (2024). *Renewable energy and jobs: Annual review 2024*. International Renewable Energy Agency; International

Labour Organization https://www.ilo.org/publications/renewable-energy-and-jobs-annual-review-2024 (dostęp: 14.06.2026).

Kupidura, T., Żurek, M. (2026). Między teorią a praktyką – doradztwo zawodowe w szkołach budowlanych w świetle badań. *Polityka Społeczna*, 52(2), 21–28. DOI: 10.5604/01.3001.0055.7242 https://polityka-spoleczna.ipiss.com.pl/issue/17389 (dostęp: 14.06.2026).

Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2022). *Regulamin Konkursu „Utworzenie i wsparcie funkcjonowania 120 branżowych centrów umiejętności (BCU), realizujących koncepcję centrów doskonałości zawodowej (CoVEs)"*. Ministerstwo Edukacji i Nauki https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/09/16/oy5reg/regulamin-konkursu-utworzenie-i-wsparcie-funkcjono.pdf (dostęp: 14.06.2026).

Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2019). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego* (Dz.U. 2019 poz. 325).

Organisation for Economic Co-operation and Development & European Commission. (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. OECD Publishing https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2004/12/career-guidance_g1gh4251/9789264015210-en.pdf (dostęp: 14.06.2026).

Rada Ministrów. (2020). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)*. Załącznik do uchwały nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r.

Rada Unii Europejskiej. (2008). Rezolucja Rady z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie lepszego uwzględniania poradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, C 319, 4–7.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/159770 https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 (dostęp: 14.06.2026).

Żurek, M., Kupidura, T. (2025). *Doradztwo zawodowe – analiza z perspektywy uczniów szkolnictwa branżowego powiązanego z dziedziną prace wykończeniowe*. Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji.

Żurek, M., Kupidura, T. (2026). *Potrzeby szkoleniowe osób realizujących doradztwo zawodowe w szkolnictwie branżowym i uczelniach powiązanych z dziedziną energetyka odnawialna – słoneczna*. Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji https://www.bcu.zst.radom.pl/htm/a/efekty-pracy/BCU-EOS-2026_ksiazka-Potrzeby-szkoleniowe.pdf (dostęp: 14.06.2026).

Mykola PRYHODII
ORCID: 0000-0001-5351-0002

SAFE, ETHICAL, AND RESPONSIBLE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN UKRAINE'S VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM

BEZPIECZNE, ETYCZNE I ODPOWIEDZIALNE WYKORZYSTANIE SZTUCZNEJ INTELIGENCJI W UKRAIŃSKIM SYSTEMIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Abstract: The article analyzes the conceptual and practical foundations of the safe, ethical, and responsible use of artificial intelligence in Ukraine's vocational education system. It is established that the implementation of artificial intelligence is fragmented and non-systemic, due to the uneven development of digital infrastructure, varying levels of digital competence among teaching staff, and insufficient regulatory and methodological support. The main directions of artificial intelligence use in the educational process are summarized, including adaptive learning, automation of pedagogical activities, and the assessment of learning outcomes. Key groups of risks are identified: ethical, legal, pedagogical, and technological, related to violations of academic integrity, threats to personal data security, a decline in critical thinking, and unequal access to digital resources. The state of regulatory support for the use of artificial intelligence is analyzed and found to be at a formative stage, requiring further systematization. A set of principles for the safe and responsible use of artificial intelligence is substantiated, including transparency, accountability, fairness, data security, human-centeredness, and governance. Practical recommendations are developed for educational institutions, teachers, and governing bodies regarding the implementation of internal policies, the enhancement of digital competence, and the development of an ethical culture of artificial intelligence use.

Keywords: artificial intelligence, vocational education, academic integrity, digital transformation, ethics of artificial intelligence use.

Streszczenie: W artykule przeanalizowano koncepcyjne i praktyczne podstawy bezpiecznego, etycznego i odpowiedzialnego wykorzystania sztucznej inteligencji w systemie kształcenia zawodowego Ukrainy. Stwierdzono, że wdrażanie sztucznej inteligencji ma charakter fragmentaryczny i niesystemowy, co wynika z nierównomiernego rozwoju infrastruktury cyfrowej, zróżnicowanego poziomu kompetencji cyfrowych kadry pedagogicznej oraz niewystarczającego zabezpieczenia normatywno-metodycznego. Uogólniono główne kierunki wykorzystania sztucznej inteligencji w procesie edukacyjnym, w szczególności uczenie adaptacyjne, automatyzację działalności dydaktycznej oraz ocenianie efektów uczenia się. Zidentyfikowano kluczowe grupy ryzyk: etyczne, prawne, pedagogiczne i technologiczne, związane z naruszeniem rzetelności akademickiej, zagrożeniami dla bezpieczeństwa danych osobowych, obniżeniem poziomu myślenia krytycznego oraz nierównym dostępem do zasobów cyfrowych. Przeanalizowano stan regulacji wykorzystania sztucznej inteligencji, który znajduje się na etapie kształtowania i wymaga systematyzacji. Uzasadniono zestaw zasad bezpiecznego i odpowiedzialnego wykorzystania sztucznej inteligencji, w tym przejrzystość, rozliczalność, sprawiedliwość, bezpieczeństwo danych, podejście zorientowane na człowieka oraz zarządzanie. Opracowano praktyczne rekomendacje dla instytucji edukacyjnych, nauczycieli i organów zarządzania dotyczące wdrażania polityk wewnętrznych, podnoszenia kompetencji cyfrowych oraz rozwoju kultury etycznego wykorzystania sztucznej inteligencji.

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, kształcenie zawodowe, rzetelność akademicka, transformacja cyfrowa, etyka wykorzystania sztucznej inteligencji.

Introduction

The rapid advancement of digital technologies is profoundly transforming contemporary education systems, with artificial intelligence (AI) emerging as one of the most influential drivers of these changes. In the field of vocational education, AI technologies are increasingly being integrated into the educational process, assessment of learning outcomes (Mosha et al., 2026), as well as managerial (Alfredo et al., 2024) and organizational procedures (Zhao, 2024). These technologies create new opportunities for the personalization of learning (Prasetya et al., 2025), enhance the effectiveness of developing professional competencies (Azizah et al., 2025), and improve the alignment between educational outcomes and labor market needs (Leong, 2025). At the same time, the growing role of AI raises critical issues regarding its safe, ethical, and responsible use within the educational environment (Zhu et al., 2025).

In Ukraine's vocational education system, the process of digital transformation is unfolding under complex societal challenges (Radkevych & Pryhodii, 2025), including the conditions of martial law (Radkevych, 2024), the intensification of European integration processes (Kulynych, 2021), and the need for the recovery and modernization of educational infrastructure (Tykhonova, 2024). These circumstances simultaneously increase the demand

for the adoption of innovative technologies and complicate the development of unified approaches to their regulation. Despite the active implementation of digital solutions, including distance learning platforms (Gurzhii & Pryhodii, 2025) and tools for automating educational processes (Londar et al., 2024), the regulatory and methodological framework governing the use of AI remains insufficiently developed (Osadcha et al., 2023).

A key challenge lies in the absence of a systemic approach to the safe and ethical use of AI in vocational education. In many cases, the implementation of AI occurs without appropriate institutional policies, methodological guidelines, and clearly defined ethical standards (Holmes et al., 2019). This gives rise to a range of risks, including violations of academic integrity due to the automated completion of learning tasks, potential breaches of learners' personal data, and reduced transparency in educational and assessment processes (Zawacki-Richter et al., 2019). Moreover, excessive reliance on AI may negatively affect the quality of workforce training by diminishing the development of critical thinking, practical skills, and professional responsibility (Selwyn, 2022).

A distinct category of risks concerns personal data protection and cybersecurity (Huang, 2023), as contemporary AI systems often require substantial volumes of user data. In the absence of adequate safeguards, this creates threats of unauthorized access and data breaches. Ethical challenges are also highly relevant, particularly those related to algorithmic bias, unequal access to digital resources, and fairness in educational assessment (Holmes et al., 2022).

The aim of this article is to analyze the conceptual and practical foundations of the safe, ethical, and responsible use of AI in Ukraine's vocational education system, as well as to identify key challenges and directions for its implementation.

The study is guided by the following research questions: (1) what are the key opportunities and risks associated with the use of AI in vocational education; (2) to what extent are the regulatory, ethical, and pedagogical approaches to governing its use in Ukraine developed; and (3) which principles can ensure the safe and responsible integration of AI into educational practice.

Methods

This study employs a mixed-methods approach that combines qualitative analysis with elements of systematization and comparative synthesis (Zhou et al., 2024). Such a methodology enables a comprehensive examination of the issues surrounding the safe, ethical, and responsible use of AI in Ukraine's vocational education system, taking into account both theoretical foundations and practical challenges of implementing relevant technologies.

The primary research methods include an analysis of scholarly sources (Chigbu et al., 2023), which made it possible to determine the current state of research on the use of AI in education and to identify key opportunities and risks associated with its application in vocational training. A comparative analysis (Gabriel et al., 2025) of international and national practices in AI use allowed for an assessment of the development of regulatory, ethical, and pedagogical approaches across different education systems, as well as the identification of gaps in the domestic context.

Content analysis (Drisko & Maschi, 2015) of regulatory and legal documents was employed to examine the extent to which issues of academic integrity, personal data protection, and the digital transformation of education are regulated in Ukraine. The generalization of pedagogical experience (Zawacki-Richter et al., 2019) made it possible to analyze practices of implementing digital technologies in vocational education institutions and to identify common challenges associated with their use.

A distinct role in the study was played by the use of AI tools, in particular ChatGPT and Gemini, which were applied as supportive instruments for searching and systematizing scholarly literature, refining formulations, ensuring academic style, formatting references in accordance with APA 7 standards, and improving English translations of academic texts. The use of these tools did not replace the researcher's analytical work but rather served to support the quality of scholarly writing and presentation.

The source base of the study comprises publications from international scientific databases (Scopus, Web of Science, Google Scholar), regulatory and legal acts of Ukraine, analytical reports of international organizations in the field of digital education, as well as research on AI ethics. Sources were selected based on criteria of relevance (primarily from 2019–2026), scientific validity, and methodological rigor.

The limitations of the study are associated with the rapid development of AI technologies, which leads to the continuous updating of empirical data, as well as with the uneven implementation of digital technologies across vocational education institutions in Ukraine.

Literature review

Contemporary research demonstrates that AI is gradually becoming an integral component of the digital transformation of education, significantly reshaping approaches to the organization of the learning process (Zawacki-Richter et al., 2019; Mosha et al., 2026). The main areas of its application include adaptive learning, automation of educational processes, and intelligent assessment of learning outcomes (Holmes et al., 2019; Prasetya et al., 2025).

AI-based adaptive systems enable the personalization of learners' educational trajectories by taking into account their prior knowledge, pace of learning, individual educational needs, and learning styles, thereby enhancing the effectiveness of competency development (Alfredo et al., 2024). Automation encompasses both administrative and pedagogical functions, including lesson planning, allocation of teaching workload, grading of assignments, and support for digital learning platforms (Londar et al., 2024; Mosha et al., 2026). This allows for the optimization of teachers' work and enables them to focus more on individualized interaction with learners (Holmes et al., 2019; Selwyn, 2022).

Another important area is the use of AI algorithms for assessing learning achievements, which ensures efficiency, scalability, and, to some extent, increased objectivity of knowledge evaluation (Zhao, 2024; Darvishi et al., 2022). At the same time, such approaches generate a number of challenges, particularly regarding algorithmic transparency (Iyer et al., 2025; Sanderson et al., 2023a), the validity of assessment outcomes (Zhu et al., 2025; Holmes et al., 2022), and potential errors in machine learning models (Gao et al., 2024; Sanderson et al., 2023b), which require further scientific and methodological reflection as well as appropriate regulation.

The ethical dimension of AI use in education is grounded in the core principles of transparency, fairness, and accountability, which define the framework for the responsible use of digital technologies in the learning process (Nguyen et al., 2023; Floridi & Cowls, 2019). Transparency implies the clarity and explainability of decision-making algorithms, particularly in cases of automated assessment of learning outcomes, where both learners and educators need to understand the logic underlying the results (Iyer et al., 2025; Sanderson et al., 2023a).

Fairness is associated with the need to prevent discrimination and unequal treatment of participants in the educational process, which may arise from algorithmic biases caused by poor-quality, incomplete, or non-representative training data (Zhu et al., 2025; Gao et al., 2024). Accountability involves a clear allocation of responsibility among AI system developers, educational institutions, and users for the consequences of their application (Danilevskyi et al., 2025; Sanderson et al., 2023b).

The scholarly literature also emphasizes the risks of excessive technological dependence (Selwyn, 2022), which may lead to a decline in critical thinking (Kasneci et al., 2023), professional autonomy (Holmes et al., 2022), and independence of both learners and educators (Kasneci et al., 2023; Selwyn, 2022; Holmes et al., 2022). This underscores the need for a balanced approach to the integration of AI in education.

Issues of security and personal data protection are central in the context of AI implementation in education, as the use of digital platforms involves the

processing of substantial volumes of sensitive information about learners and teaching staff (Huang, 2023; Khalifeh et al., 2026). The main threats include unauthorized access to personal data, data breaches, uncontrolled or repeated use without proper user consent (Zhu et al., 2025), as well as an insufficient level of cybersecurity in educational information systems (Londar et al., 2024; Mosha et al., 2026; Mustafa et al., 2024).

Additional risks are associated with data centralization and transfer to third parties, which may complicate control over their use (Mustafa et al., 2024; Zhu et al., 2025; Khalifeh et al., 2026). In international practice, particular attention is paid to the regulatory governance of these processes, notably through the General Data Protection Regulation (GDPR) of the European Union, which establishes high standards for the collection, processing, storage, and protection of personal information (Huang, 2023; Nguyen et al., 2023).

At the same time, ethical codes for AI use are being developed, defining principles of data minimization, access restriction, and accountability for data processing within the educational environment (Holmes et al., 2022; Nguyen et al., 2023).

The emergence of generative AI models is significantly reshaping traditional understandings of academic integrity in contemporary education (Kasneci et al., 2023; Selwyn, 2022). New challenges are associated with the possibility of automatically generating texts, completing written assignments, preparing reports and essays, and even producing elements of research materials without adequate authorial contribution from the learner (Kasneci et al., 2023). This substantially complicates conventional mechanisms for verifying the independence of learning activities and for accurately assessing learners' actual knowledge and skills (Kasneci et al., 2023; Darvishi et al., 2022).

As a result, there is a growing need to reconsider approaches to the assessment of learning outcomes (Zhao, 2024; Holmes et al., 2022), with a shift toward more competency-based and practice-oriented models of evaluation (Prasetya et al., 2025; Leong, 2025). The scholarly literature also emphasizes the importance of developing digital literacy among participants in the educational process (Alfredo et al., 2024; Mosha et al., 2026), as well as establishing clear rules and policies for AI use that ensure a balance between innovation and adherence to the principles of academic integrity (Nguyen et al., 2023; Zhu et al., 2025).

An analysis of the scholarly literature (Zawacki-Richter et al., 2019; Mosha et al., 2026; Gabriel et al., 2025; Khalifeh et al., 2026) indicates that the use of AI in vocational education has not yet been studied in a sufficiently systematic and comprehensive manner, resulting in a significant research gap in this field. Most existing studies focus primarily on general or higher education levels (Zawacki-Richter et al., 2019; Holmes et al., 2019; Zhao, 2024; Mosha et al., 2026), whereas

the specific characteristics of vocational education require deeper investigation and conceptualization (Prasetya et al., 2025; Azizah et al., 2025; Leong, 2025).

This applies both to the development of pedagogical models for integrating AI into the educational process (Alfredo et al., 2024; Prasetya et al., 2025) and to the analysis of ethical, legal, and regulatory aspects of its application (Zhu et al., 2025; Nguyen et al., 2023). At the same time, vocational education plays a crucial role in the formation of practical competencies required by the modern labor market, which further underscores the significance of the issue under study (Radkevych & Pryhodii, 2025).

Particular attention should be paid to the development of methodological approaches for the safe and effective use of AI in training qualified specialists, as well as to defining the conditions for its integration into educational programs in accordance with the principles of ethics, security, and academic integrity.

Results and discussion

An analysis of the current state of AI implementation in Ukraine's vocational education indicates its predominantly fragmented, uneven, and non-systemic nature. The level of AI integration largely depends on the institutional capacity of individual educational institutions (Radkevych, 2024; Shevchenko, 2023), the level of development of digital infrastructure (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2024; World Bank, 2022), as well as the digital competence of teaching and administrative staff (European Commission, 2022). As a result, a significant disparity has emerged between institutions that actively implement digital innovations and those that are only beginning this process or are limited to basic digital tools (OECD, 2021).

In most cases, the use of AI in Ukraine's vocational education is limited to the application of generative models for the preparation of teaching and methodological materials, the creation of test items, the automation of assessment processes, and the support of distance and blended learning (Pryhodii & Gurzhii, 2025; Radkevych & Pryhodii, 2025; Palamar & Naumenko, 2024). Such tools are primarily used as auxiliary means to enhance the efficiency of teaching activities rather than as components of a comprehensive educational strategy (Radkevych et al., 2025a).

In some vocational education institutions, there is a gradual introduction of adaptive learning platforms that enable the individualization of learners' educational trajectories (Gurzhii & Pryhodii, 2025). Chatbots and virtual assistants are also beginning to be used for consultations (Zadorina et al., 2025), supporting the learning process and providing timely feedback (Londar et al.,

2024). However, these practices are largely experimental or initiative-driven and have not yet been widely implemented.

Typical practices of AI use include the individual application of digital tools by teachers for lesson preparation, the development of methodological materials, presentations, and learning tasks (Vasyliev, 2025). From the learners' perspective, the use of generative systems for completing written assignments, searching for information, and preparing academic tasks is widespread (Radkevych et al., 2025b). However, such practices are often not regulated by internal institutional policies (Akademiia statei, 2026), which creates risks of uncontrolled use of technologies, a decline in academic integrity, and ambiguous interpretations of the acceptable boundaries of AI use in the educational process.

The study identifies four main groups of risks associated with the use of AI in Ukraine's vocational education: ethical, legal, pedagogical, and technological. Their interconnected nature indicates the need for a systemic approach to managing AI implementation within the educational environment.

Ethical risks are primarily related to violations of academic integrity, particularly the use of generative models to complete individual assignments without adequate authorial contribution from learners (Kasneci et al., 2023; Selwyn, 2022). In addition, the issue of algorithmic bias may lead to biased assessment outcomes and discriminatory practices (Zhu et al., 2025; Gao et al., 2024).

Legal risks include the insufficient regulation of personal data processing, the lack of clearly defined responsibility for the outcomes of AI system use, and the absence of effective regulatory mechanisms to oversee their implementation in educational institutions (Danilevskyi et al., 2025; Nguyen et al., 2023).

Pedagogical risks manifest in the potential decline of learners' independent thinking, the development of excessive dependence on technology, reduced motivation to learn, and the simplification of approaches to task completion (Holmes et al., 2022; Kasneci et al., 2023; Selwyn, 2022; Mosha et al., 2026).

Technological risks are associated with insufficient cybersecurity of educational platforms, potential technical failures, and unequal access to high-quality digital infrastructure, which is particularly relevant for regions with limited resources (Mosha et al., 2026; Londar et al., 2024).

The regulatory framework for the use of AI in education in Ukraine is currently in a stage of development and formalization (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2025). At present, national regulations are being shaped to comprehensively govern the implementation, use, monitoring, and control of AI technologies in the educational process (Serhiienko & Franchuk, 2024). Existing legal and regulatory acts are largely general in nature, oriented toward the digitalization of education as a whole, and do not adequately account for

the specific features of vocational education, particularly its practice-oriented approach to training specialists (Verkhovna Rada Ukrainy, 2025).

Moreover, there is a notable fragmentation of policies at the level of individual educational institutions, where issues related to AI use are often regulated through local decisions or remain outside the formal regulatory framework altogether (Spivakovsky et al., 2023). The absence of unified approaches leads to significant disparities in the level of technology implementation, varying standards of academic integrity, and inconsistent practices in ensuring personal data protection (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2025). This situation complicates the development of a coherent digital educational ecosystem and highlights the need for a comprehensive national policy on the use of AI in education (Zhyla, 2025).

Contemporary research in the field of AI in education demonstrates the gradual formation of a coherent, multi-level system of ethical, legal, pedagogical, and technological principles that define the safe and responsible use of AI in the educational environment. This system is aimed at minimizing potential risks, increasing trust in digital technologies, and ensuring the preservation of the human-centered nature of education in the context of rapid digital transformation.

The core ethical and cognitive-legal principles include data transparency (Nguyen et al., 2023), which ensures the clarity of algorithmic decisions and the logic of AI system functioning; explainability (Danilevskyi et al., 2025), which enables users to interpret model outputs and enhances trust; accountability (Iyer et al., 2025) and responsibility (Danilevskyi et al., 2025), which define a clear distribution of roles and responsibilities among developers, educational institutions, and end users of AI technologies.

Particular importance is attached to the principles of fairness and bias mitigation, which are aimed at preventing algorithmic distortions, model bias, and ensuring equal access of all learners to educational resources and opportunities (Danilevskyi et al., 2025). In this context, the principles of privacy (Danilevskyi et al., 2025) and data security (Sanderson et al., 2023) are also essential, as they regulate the protection of personal information, prevent its unauthorized use, and ensure compliance with ethical and legal standards of data processing.

The technological foundation of AI systems is based on the principles of reliability (Sanderson et al., 2023b), robustness (Sanderson et al., 2023a), data quality (Gao et al., 2024), as well as monitoring and auditability (Nguyen et al., 2023). These principles ensure the stability of algorithmic performance, reproducibility, controllability, and the timely detection of errors or deviations in system functioning.

The human-centered dimension of AI use is reflected in the principles of human-centered AI (Nguyen et al., 2023), human oversight (Sanderson et al., 2023b), inclusiveness (Nguyen et al., 2023), and well-being (Sanderson et al.,

2023b). These emphasize the primacy of the human role in the educational process, the necessity of preserving pedagogical interaction, and the prevention of the full replacement of human agency by automated systems.

The final element of this framework is the principle of governance (Nguyen et al., 2023), which ensures the regulatory, institutional, and organizational oversight of AI use in education, creating the conditions for its safe and effective integration into the educational process.

For vocational education institutions, a priority task is the development and implementation of internal AI use policies that clearly regulate the permissible scope of its application within the educational process. Such policies should address issues of academic integrity, personal data protection, transparency in AI use, and the accountability of all participants in the educational process (Nguyen et al., 2023; Holmes et al., 2022). An important direction is also the introduction of educational modules on digital ethics, which would foster responsible behavior in the digital environment (Zhu et al., 2025). In addition, it is necessary to ensure the systematic professional development of teaching staff, particularly in the use of AI as a pedagogical tool (Mosha et al., 2026; Alfredo et al., 2024).

For teachers and learners in vocational education, it is important not only to master the technical aspects of working with AI tools but also to develop critical thinking skills in their use (Kasneci et al., 2023; Selwyn, 2022). The integration of AI into the learning process should be carried out as a supportive tool aimed at enhancing the quality of education, personalizing learning pathways, and optimizing pedagogical activities. At the same time, educators must adhere to the principles of academic integrity and cultivate these values among learners.

For learners, the development of digital literacy is essential, encompassing not only technical skills but also an understanding of the ethical aspects of AI use (Alfredo et al., 2024; Mosha et al., 2026). It is important to foster the ability to critically evaluate outputs generated by AI and to recognize responsibility for their use in academic activities.

For educational authorities, it is advisable to develop comprehensive national standards and guidelines for AI use in education, ensure the establishment of an appropriate regulatory framework, and support the development of digital infrastructure (Radkevych, 2024; Londar et al., 2024). Coordination across different levels of educational governance is also crucial to ensure a unified approach to AI integration within Ukraine's educational system.

The obtained results indicate that Ukraine is currently at a stage of active, yet non-systemic, implementation of AI in vocational education, which creates both new opportunities and significant challenges. A comparison with international experience shows that countries in the European Union and North America have already developed more coherent and structured approaches to regulating AI use,

including the establishment of ethical codes, personal data protection standards, and institutional policies for the integration of digital technologies in education (Zawacki-Richter et al., 2019; European Commission, 2022; UNESCO, 2023).

The interpretation of the findings suggests that the main barriers to AI implementation in Ukraine are complex in nature and are associated not only with technological limitations but also with an insufficient level of regulatory support, the absence of unified approaches, and the limited readiness of educational institutions for systemic transformation. At the same time, an important factor is the need to enhance the digital competence of both educators and learners.

At the same time, there is considerable potential for integrating the proposed principles into Ukraine's vocational education system. Their implementation can contribute to the development of a safer, more ethical, and more effective educational environment that responds to the challenges of digital transformation, enhances the quality of workforce training, and ensures alignment with European standards in education development.

Conclusion

The study has synthesized the theoretical and practical aspects of AI use in Ukraine's vocational education system. It has been established that AI implementation remains fragmented and non-systemic, is accompanied by a range of ethical, legal, pedagogical, and technological risks, and is constrained by insufficient regulatory support. At the same time, the main areas of AI application in the educational process have been identified, including adaptive learning, the automation of pedagogical activities, and the support of learning outcomes assessment.

The aim of the article – to analyze the foundations of the safe, ethical, and responsible use of AI in Ukraine's vocational education – has been achieved through a comprehensive examination of the current state of AI implementation, the identification of key risks, and the substantiation of core principles guiding its use. The proposed principles – data security, academic integrity, human-centeredness, and accountability – constitute a conceptual framework for the further development of the digital educational environment.

The scientific novelty of the study lies in the systematization of approaches to AI use specifically within the context of vocational education, which made it possible to identify sector-specific challenges and to formulate a comprehensive vision for addressing them. The practical significance of the findings lies in their applicability to the development of educational policies, institutional regulations, and the professional training of educators.

Future research should focus on the development of models for integrating AI into the educational process, the empirical evaluation of its effectiveness, and a more in-depth analysis of the impact of AI on the formation of learners' professional competencies in the context of digital transformation.

References

Akademiia statei (2026, February 16). *Zakon pro akademichnu dobrochesnist i shtuchnyi intelekt: shcho zminylosia dlia naukovtsiv v Ukraini* [Law on academic integrity and artificial intelligence: What has changed for researchers in Ukraine]. https://a-articles.com/ai-akademichna-dobrochesnist-ua/

Alfredo, R., Echeverria, V., Jin, Y., Yan, L., Swiecki, Z., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2024). Human-centred learning analytics and AI in education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, 100215. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100215

Azizah, N., Hanafi, I., & Yusro, M. (2025). Artificial intelligence in vocational education: Perspectives and practices from a literature study. *Global Synthesis in Education Journal, 3*(2), 37–45. https://doi.org/10.61667/w0efrt90

Chigbu, U.E., Atiku, S.O., & Du Plessis, C.C. (2023). The science of literature reviews: searching, identifying, selecting, and synthesising. *Publications, 11*(1), 2. https://doi.org/10.3390/publications11010002

Danilevskyi, M., Pérez-Téllez, F., & Buscaldi, D. (2025). Implementing ethical principles in AI: An initial discussion. *AI and Ethics, 5*, 3549–3555. https://doi.org/10.1007/s43681-025-00710-y

Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S. & Gašević, D. (2022). Incorporating AI and learning analytics to build trustworthy peer assessment systems. *British Journal of Educational Technology, 53*, 844–875. https://doi.org/10.1111/bjet.13233

Drisko, J.W., & Maschi, T. (2015). *Content analysis*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190215491.001.0001

European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756.

Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review, 1*(1). https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1

Gabriel, G., Ferrão, M. E., & Prata, P. (2025). A scoping study of reviews on artificial intelligence in education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 21*(11), em2731. https://doi.org/10.29333/ejmste/17344

Gao, D.K., Haverly, A., Mittal, S., Wu, J., & Chen, J. (2024). AI ethics. *International Journal of Business Analytics, 11*(1), 1–19. https://doi.org/10.4018/IJBAN.338367

Gurzhii, A., & Pryhodii, M. (2025) Peculiarities of using digital platforms for professional training of skilled workers in the engineering industry. In V. Radkevych and M. Pryhodii (Eds), *Scientific and methodological suppor for the development of vocational education: monograph*. (pp. 232–249). The University of Technology in Katowice Press. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745530

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Buckingham Shum, S., Santos, O.C., Rodrigo, M.T., Cukurova, M., Bittencourt, I.I., & Koedinger, K.R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32*, 504–526. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1

Huang, L. (2023). Ethics of artificial intelligence in education: Student privacy and data protection. *Science Insights Education Frontiers, 16*(2), 2577–2587. https://doi.org/10.15354/sief.23.re202

Iyer, V., Manshad, M., & Brannon, D. (2025). A Value-Based approach to AI ethics: Accountability, transparency, explainability, and usability. *Mercados Y Negocios,* (54), 3–12. https://doi.org/10.32870/myn.vi54.7815

Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). *Pro skhvalennia Kontseptsii Derzhavnoi tsilovoi naukovo-tekhnichnoi prohramy z vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v priorytetnykh haluziakh ekonomiky na period do 2026 roku* (Resolution No. 320-r, April 13, 2024) [On approval of the Concept of the State Target Scientific and Technical Program for the use of artificial intelligence technologies in priority sectors of the economy until 2026]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-p

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Khalifeh, F., Santiago, R., & Palau, R. (2026). Redefining personalized learning in the artificial intelligence era: An updated systematic review from 2019 to 2025. *Smart Learning Environments*. https://doi.org/10.1186/s40561-026-00440-6

Kulynych, O. (2021). Digital transformation of vocational educational organizations of Ukraine: European vector. *ScienceRise: Pedagogical Education, 4*(43), 12–17. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2021.238001

Leong, W.Y. (2025). Artificial intelligence, automation, and technical and vocational education and training: Transforming vocational training in the digital era. *Engineering Proceedings, 103*(1), 9. https://doi.org/10.3390/engproc2025103009

Londar, S., Lytvynchuk, A., Tereshchenko, H., Gapon, V., & Anisimova, O. (2024). Automation of gathering and analysis of school reports on the use of state educational subventions. *Information Technologies and Learning Tools, 102*(4), 108-129. https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5612

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025, April). *Rekomendatsii shchodo vidpovidalnoho vprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh vyshchoi osvity* [Recommendations for the responsible implementation and use of artificial intelligence technologies in higher education institutions]. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf

Mosha, N.F.V., Chigwada, J., Ketchiwou, G.F., & Ngulube, P. (2026). A Systematic Review of Artificial Intelligence in Higher Education Institutions (HEIs): Functionalities, Challenges, and Best Practices. *Education Sciences, 16*(2), 185. https://doi.org/10.3390/educsci16020185

Mustafa, M.Y., Tlili, A., Lampropoulos, G., Huang, R., Jandrić, P., Zhao, J., Salha, S., Xu, L., Panda, S., Kinshuk, López-Pernas, S., & Saqr, M. (2024). A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): A roadmap to a future research agenda. *Smart Learning Environments, 11*, 59. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00350-5

Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B.-P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies, 28*, 4221–4241. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w

OECD (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/589b283f-en

Osadcha, K., Buksha, M., & Manzhula, O. (2023). Digitization for professional training of future specialists in the field of vocational and technical education. *Educological Discourse, 1*(40), 7–21. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.11

Palamar, S., & Naumenko, M. (2024). Artificial intelligence in education: Use without violating the principles of academic integrity. *Educological Discourse, 1*(44), 68–83. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15

Prasetya, F., Fortuna, A., Samala, A.D., Latifa, D.K., Andriani, W., Gusti, U.A., Raihan, M., Criollo-C, S., Kaya, D., & Cabanillas García, J.L. (2025). Harnessing artificial intelligence to revolutionize vocational education: Emerging trends, challenges, and contributions to SDGs 2030. *Social Sciences & Humanities Open, 11*, 101401. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101401

Radkevych, O., Pryhodii, M., & Radkevych, V. (2025a). Artificial intelligence use in assessing the learning outcomes of future engineers. In M. E. Auer & T. Rüütmann (Eds.), *Futureproofing engineering education for global responsibility* (ICL 2024). *Lecture Notes in Networks and Systems* (Vol. 1260, pp. 557–564). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85652-5_55

Radkevych, V.O., Pryhodii, M.A., Luparenko, L.A., Kravets, S.H., Herliand, T.M., & Kruchek, V. A. (2025b). *Tsyfrova transformatsiia osvity: shtuchnyi intelekt v suchasnomu osvitnomu prostori: informatsiino-analitychni materialy do zahalnykh zboriv NAPN Ukrainy* [Digital transformation of education: Artificial intelligence in the modern educational space: Analytical materials for the general meeting of the NAES of Ukraine]. Institute of Vocational Education of NAES of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746629

Radkevych, V. (2024). Development of national vocational education in the context of war, post-war recovery and Ukraine's European integration. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 6*(2), 1–19. https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6226

Radkevych, V., & Pryhodij, M. (2025). Digital transformation of vocational education in Ukraine: realities, challenges and prospects. *Edukacja Zawodowa I Ustawiczna,* (9), 385–397. https://doi.org/10.71358/ezu.2220

Sanderson, C., Douglas, D., & Lu, Q. (2023a). Implementing responsible AI: Tensions and trade-offs between ethics aspects. *2023 International Joint Conference on Neural Networks (IJCNN)*, 1–7. https://doi.org/10.1109/IJCNN54540.2023.10191274

Sanderson, C., Douglas, D., Lu, Q., Schleiger, E., Whittle, J., & Lacey, J. (2023b). AI ethics principles in practice: Perspectives of designers and developers. *IEEE Transactions on Technology and Society, 4*(2), 171–187. https://doi.org/10.1109/TTS.2023.3257303

Selwyn, N. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education, 57*, 620–631. https://doi.org/10.1111/ejed.12532

Serhiienko, V.P., & Franchuk, N.P. (Eds.). (2024). *Tsyfrova transformatsiia osvity: teoretyko-metodychni zasady* [Digital transformation of education: Theoretical and methodological foundations] (monograph). Publishing House of Dragomanov Ukrainian State University. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745271

Shevchenko, A.I. (Ed.). (2023). *Strategy for artificial intelligence development in Ukraine: Monograph*. Ministry of Education and Science of Ukraine and Institute of Artificial Intelligence Problems of the the National Academy of Sciences of Ukraine. https://doi.org/10.15407/development_strategy_2023

Spivakovsky, O.V., Omelchuk, S.A., Kobets, V.V., Valko, N.V., & Malchykova, D.S. (2023). Institutional policies on artificial intelligence in university learning, teaching and research. *Information Technologies and Learning Tools, 97*(5), 181–202. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5395

Tykhonova, N. (2024). The problems of training future teachers of vocational education in the context of post-war economic recovery in Ukraine. *ScienceRise: Pedagogical Education, 2*(59), 79–84. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.304927

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Vasyliev, O.V. (2025). *Mozhlyvosti ta ryzyky vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: vplyv na formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv* [Opportunities and risks of using artificial intelligence in education: Impact on the development of teachers' digital competence]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (14), 1–28. https://doi.org/10.5281/zenodo.14761930

Verkhovna Rada Ukrainy. (2025). *Zakon Ukrainy "Pro akademichnu dobrochesnist"* (No. 4742-IX, December 18, 2025) [Law of Ukraine "On Academic Integrity"]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20

World Bank. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update.* https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf

Zadorina, O.M., Chubenko, V.A., & Bakalenko, I.M. (2025). *Vykorystannia chat-botiv ta tekhnolohii shtuchnoho intelektu u zabezpechenni personalizovanoho suprovodu studentiv* [The use of chatbots and artificial intelligence technologies in providing personalized student support]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (22), 1–18. https://doi.org/10.5281/zenodo.17162274

Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhao, C. (2024). AI-assisted assessment in higher education: A systematic review. *Journal of Educational Technology and Innovation, 6*(4), 39–58. https://doi.org/10.61414/jeti.v6i4.209

Zhou, Y., Zhou, Y., & Machtmes, K. (2024). Mixed methods integration strategies used in education: A systematic review. *Methodological Innovations, 17*(1), 41–49. https://doi.org/10.1177/20597991231217937

Zhu, H., Sun, Y., & Yang, J. (2025). Towards responsible artificial intelligence in education: A systematic review on identifying and mitigating ethical risks. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*, 1111. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05252-6

Zhyla, H. (2025). *Shtuchnyi intelekt i osvita: novi vyklyky* [Artificial intelligence and education: New challenges]. *Molod i rynok, 4*(236), 180–183. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324330

Oleksandr KUCZAJ
ORCID: 0000-0002-9468-0486

Tetiana KUCZAJ
ORCID: 0000-0003-3518-2767.

Olena BIDA
ORCID: 0000-0002-0448-0852

ŚRODOWISKO CYFROWE Z WYKORZYSTANIEM VR/AR I SYMULATORÓW PROGRAMOWYCH W EDUKACJI

DIGITAL ENVIRONMENT USING VR/AR AND SOFTWARE SIMULATORS IN EDUCATION

Streszczenie: Prezentowany artykuł naukowy szczegółowo uzasadnia teoretyczne i metodologiczne zasady funkcjonowania nowoczesnego cyfrowego środowiska edukacyjnego, które opiera się na integracji zaawansowanych technologii wirtualnej (VR) i rozszerzonej (AR) rzeczywistości wraz z symulatorami programowymi. Autorzy ujawniają potencjał dydaktyczny wirtualnych kompleksów laboratoryjnych jako narzędzi do symulacji złożonych sytuacji zawodowych, co pozwala znacząco zminimalizować ryzyko i koszty sprzętu. Szczególną uwagę zwrócono na praktyczne doświadczenia Laboratorium ICT NUBiP Ukrainy, gdzie studenci aktywnie wykorzystują autonomiczne okulary Oculus Quest 2, modelowanie 3D i systemy sztucznej inteligencji do przygotowania się do przyszłych działań. Skuteczność proponowanego innowacyjnego modelu została potwierdzona wynikami trzyetapowego eksperymentu pedagogicznego z udziałem 96 studentów. Udowodniono, że kompleksowe wykorzystanie technologii immersyjnych zapewnia wzrost poziomu kształtowania kompetencji zawodowych: w grupie eksperymentalnej udział osób o wysokim poziomie wyszkolenia wzrósł z 21% do 52%, podczas gdy w grupie kontrolnej – tylko z 20% do 26%. Badanie potwierdza, że VR zapewnia efekt obecności, AR wizualizuje ukryte procesy, a emulatory oprogramowania pozwalają na wielokrotne ćwiczenie algorytmów działania. Wdrażanie takich rozwiązań stanowi strategiczny kierunek modernizacji szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: laboratorium wirtualne, emulatory programowe, VR, AR, szkolenia zawodowe, technologie cyfrowe, kompetencje.

Abstract: This article provides a detailed substantiation of the theoretical and methodological principles underlying the functioning of a modern digital educational environment, which is based on integrating advanced virtual (VR) and augmented reality (AR) technologies with software simulators. The authors reveal the didactic potential of virtual laboratory complexes as tools for simulating complex professional situations, thereby significantly minimizing risks and equipment costs. Particular attention is paid to the practical experience of the ICT Laboratory of the NUBiP of Ukraine, where students actively use autonomous Oculus Quest 2 glasses, 3D modeling, and artificial intelligence systems to prepare for future activities. The effectiveness of the proposed innovative model was confirmed by the results of a three-stage pedagogical experiment involving 96 students. It has been shown that the comprehensive use of immersive technologies increases the level of formation of professional competencies: in the experimental group, the share of individuals with a high level of training increased from 21% to 52%, while in the control group, it increased only from 20% to 26%. The study confirms that VR provides the effect of presence, AR visualizes hidden processes, and software emulators allow repeated practice of action algorithms. The implementation of such solutions is a strategic direction for the modernization of higher education.

Keywords: virtual laboratory, software emulators, VR, AR, professional training, digital technologies, competencies.

Wprowadzenie

Obecny etap rozwoju edukacji charakteryzuje się aktywną digitalizacją procesu kształcenia i wdrażaniem innowacyjnych technologii w kształceniu zawodowym specjalistów. Szybki rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, systemów modelowania, symulatorów programowych, a także technologii wirtualnej (VR) i rozszerzonej rzeczywistości (AR) otwiera nowe możliwości tworzenia efektywnego środowiska edukacyjnego. W takich warunkach wykorzystanie cyfrowych platform edukacyjnych, zapewniających interaktywność, przejrzystość i praktyczną orientację w procesie kształcenia, staje się szczególnie istotne (Огірко, 2020).

Wirtualna rzeczywistość zapewnia użytkownikowi pełne zanurzenie w symulowanym środowisku, pozwalając na symulację rzeczywistych sytuacji i procesów zawodowych. Rzeczywistość rozszerzona z kolei łączy obiekty cyfrowe z rzeczywistym otoczeniem, co przyczynia się do lepszego przyswajania materiału edukacyjnego i zwiększa poziom interakcji uczącego się z informacją. Zastosowanie symulatorów programowych pozwala symulować działanie systemów technicznych, mechanizmów czy procesów produkcyjnych bez konieczności stosowania kosztownego sprzętu fizycznego (Lytwynowa, 2020).

Integracja technologii VR/AR z cyfrowym środowiskiem edukacyjnym pomaga zwiększyć motywację uczniów do nauki, rozwijać kompetencje praktyczne, kształtować umiejętności krytycznego myślenia i podejmowania decyzji w działaniach zawodowych. Ponadto cyfrowe kompleksy symulacyjne zapewniają możliwość wielokrotnego powtarzania ćwiczeń praktycznych, indywidualizacji nauki i dostosowania procesu edukacyjnego do potrzeb konkretnego ucznia (Lytwynowa, Soroko, Bogaczkow, Hrybyuk, Dementiiewska, Sokoliuk, Slobodianyk, Uhań, 2023).

Wykorzystanie technologii VR/AR ma szczególne znaczenie w edukacji technicznej, medycznej, wojskowej, inżynierskiej i informatycznej, gdzie jakość szkoleń praktycznych bezpośrednio wpływa na poziom kompetencji zawodowych przyszłego specjalisty. Wirtualne laboratoria pozwalają minimalizować ryzyko podczas wykonywania niebezpiecznych lub skomplikowanych operacji, obniżać koszty sprzętu i zapewniać dostępność szkoleń praktycznych niezależnie od lokalizacji użytkownika (Słupska, 2022).

Zatem tworzenie środowiska cyfrowego z wykorzystaniem VR/AR i symulatorów programowych stanowi obiecujący kierunek rozwoju nowoczesnej edukacji, łącząc innowacyjne technologie, interaktywne metody nauczania oraz praktyczne podejście do kształcenia specjalistów. Wdrożenie takich rozwiązań przyczyni się do podniesienia jakości procesu edukacyjnego, rozwoju kompetencji cyfrowych oraz wykształcenia konkurencyjnych specjalistów w warunkach nowoczesnego społeczeństwa informacyjnego.

Celem badań jest teoretyczne uzasadnienie, rozwinięcie i eksperymentalna weryfikacja skuteczności środowiska cyfrowego z wykorzystaniem VR/AR i symulatorów programowych w edukacji.

Metodologia

Aby osiągnąć cel badania, wykorzystano zestaw powiązanych ze sobą metod teoretycznych, empirycznych i statystycznych. Metody teoretyczne obejmowały analizę, generalizację i systematyzację literatury naukowej dotyczącej problemów wykorzystania technologii VR/AR, symulatorów programowych i cyfrowych środowisk edukacyjnych w kształceniu zawodowym specjalistów. Umożliwiło to określenie istoty i potencjału dydaktycznego kompleksu wirtualnych laboratoriów, a także uzasadnienie warunków pedagogicznych dla jego efektywnego wykorzystania w procesie kształcenia. Metody empiryczne obejmowały obserwację pedagogiczną, ankiety, testy, analizę wyników działań edukacyjnych studentów oraz eksperyment pedagogiczny. Prace eksperymentalne przeprowadzono w trzech etapach: ustalającym, formacyjnym i kontrolnym. W badaniu wzięło udział 96 studentów, z czego 48 osób stanowiło grupę eksperymentalną (GE),

a 48 – grupę kontrolną (GK). Na etapie formacyjnym w grupie eksperymentalnej wprowadzono cyfrowe środowisko edukacyjne oparte na integracji emulatorów programowych z technologiami wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości, natomiast w grupie kontrolnej szkolenie przeprowadzono metodami tradycyjnymi. Aby ocenić efektywność proponowanego środowiska cyfrowego, wykorzystano metody ilościowej i jakościowej analizy wyników badań. Porównano wskaźniki poziomu kształtowania kompetencji zawodowych studentów z grupy kontrolnej i eksperymentalnej przed i po eksperymencie. Analiza statystyczna uzyskanych danych pozwoliła na stwierdzenie pozytywnej dynamiki rozwoju kompetencji zawodowych, umiejętności praktycznych oraz motywacji do nauki w warunkach wykorzystania technologii VR/AR oraz symulatorów programowych.

Przegląd literatury

Problem wykorzystania narzędzi rzeczywistości rozszerzonej i wirtualnej w środowisku edukacyjnym instytucji edukacyjnych rozważali następujący naukowcy: Bogaczkow Yu., Dementiiewska N., Hrybyuk O., Lytwynowa S., Ogirko O., Slobodianyk O., Słupska Ja., Sokoliuk O., Soroko N., Uhań P., Yatsyshyn A. i inni. Badania naukowe dowodzą skuteczności: laboratoriów wirtualnych jako narzędzia modelowania aktywności zawodowej; emulatorów oprogramowania do kształtowania umiejętności praktycznych; technologii VR/AR w zwiększaniu poziomu immersji i przejrzystości nauczania.

Jednocześnie brakuje kompleksowych badań łączących te technologie w jeden system dydaktyczny.

Wyniki i dyskusja

Tradycyjne metody kształcenia zawodowego nie zawsze pozwalają na pełne odtworzenie rzeczywistych warunków produkcyjnych, zwłaszcza w obszarach, gdzie działania praktyczne wiążą się z wykorzystaniem skomplikowanego sprzętu, wysokim ryzykiem lub znacznymi kosztami finansowymi. Dlatego wykorzystanie środowisk cyfrowych z wykorzystaniem technologii VR/AR i symulatorów programowych staje się ważnym kierunkiem modernizacji edukacji. Technologie te pozwalają na tworzenie wirtualnych laboratoriów, interaktywnych symulatorów i modeli symulacyjnych, które zapewniają bezpieczny i efektywny rozwój umiejętności zawodowych (Lytwynowa, 2021).

Na Narodowym Uniwersytecie Zasobów Życiowych i Nauk o Środowisku Ukrainy znajduje się Laboratorium ICT, które stanowi holistyczny moduł trzech połączonych sal wykładowych, stanowiących swego rodzaju system sieciowy: sali wykładowej, pracowni komputerowej (wyposażonej w 15 nowoczesnych

komputerów, tablicę dotykową, kamerę obrotową itp.), sali wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości. Może ono pomieścić jednocześnie 60 studentów, czyli dwie pełnoprawne grupy akademickie. Laboratorium wyposażone jest w panel dotykowy, który może służyć do wizualizacji materiałów prezentowanych podczas wykładów i ćwiczeń. Za pomocą nowoczesnej kamery obrotowej można nagrywać wykłady i umieszczać je na platformach Elern lub YouTube. Kamera ma wiele zalet, m.in. dzięki sztucznej inteligencji może podążać za wykładowcą, utrzymując go zawsze w centrum obrazu. Można nią sterować zdalnie za pomocą poleceń wizualnych wydawanych przez prowadzącego.

W laboratorium rzeczywistości wirtualnej i rozszerzonej studenci mogą korzystać z autonomicznych okularów wirtualnej rzeczywistości Oculus Quest 2, wykorzystując je do opanowywania przestrzennych modeli wirtualnych, projektowania złożonych modeli 3D w aplikacji Gravity Sketch, a następnie przygotowania obiektu na komputerze w aplikacji Ultimaker Cura i drukowania go na drukarce 3D Creality Ender 3 S1 Pro, która również znajduje się w laboratorium.

Warto zauważyć, że na ścianach laboratorium eksponowane są ilustracje – płótna nieprodukowane, wykonane w stylu impresjonistycznym na wzór Vincenta van Gogha przez sztuczną inteligencję opartą na Open AI DALL-E – sieci neuronowej, która tworzy obrazy na podstawie opisów tekstowych.

W salach laboratoryjnych odbywają się obrony i preobrony prac magisterskich studentów, sprawozdania doktorantów – kandydatów na trzeci (edukacyjno-naukowy) poziom studiów wyższych na kierunku 011 Nauki pedagogiczne. Sprzęt laboratoryjny jest wykorzystywany przez magistrantów, doktorantów i studentów studiów licencjackich w toku badań eksperymentalnych.

Świat nie stoi w miejscu w kwestii opanowywania nowości. Pracownicy Katedry Pedagogiki dotrzymują kroku czasom, opanowując nowości, wdrażając najnowsze technologie w procesie kształcenia, stwarzając studentom szerokie możliwości rozwoju zawodowego. Możemy być pewni: nasza edukacja zawsze będzie podążać za duchem czasu, a Narodowy Uniwersytet Zasobów Życiowych i Nauk o Środowisku Ukrainy zawsze będzie w czołówce rankingów krajowych i europejskich instytucji edukacyjnych!

Na tej podstawie przeprowadziliśmy eksperyment dotyczący efektywności środowiska cyfrowego z wykorzystaniem VR/AR i symulatorów programowych w edukacji.

Eksperyment przeprowadzono w trzech etapach: badawczym, formacyjnym i kontrolnym.

W badaniu wzięło udział 96 studentów: grupa eksperymentalna – 48 osób; grupa kontrolna – 48 osób.

W grupie eksperymentalnej oddziaływanie pedagogiczne realizowano poprzez wdrożenie wirtualnego kompleksu laboratoryjnego, zbudowanego w oparciu

o integrację emulatorów oprogramowania z technologiami rzeczywistości wirtualnej i rozszerzonej. Wyznaczony kompleks funkcjonował jako holistyczne cyfrowe środowisko edukacyjne, skoncentrowane na modelowaniu aktywności zawodowej oraz stopniowym kształtowaniu praktycznych umiejętności i zdolności studentów.

Kluczowym elementem strukturalnym kompleksu były emulatory programowe, które zapewniały odwzorowanie cech funkcjonalnych rzeczywistego sprzętu i procesów technologicznych. Ich zastosowanie umożliwiło studentom wielokrotne ćwiczenie algorytmów działań zawodowych w warunkach kontrolowanych, co przyczyniło się do ukształtowania komponentu operacyjnego kompetencji zawodowych, rozwoju dokładności wykonywania procedur i zmniejszenia ryzyka błędów w praktyce.

Zintegrowany komponent VR zapewnił efekt całkowitego zanurzenia w symulowanym środowisku zawodowym, jak najbardziej zbliżonym do rzeczywistych warunków działania. Dzięki temu studenci mogli realizować złożone scenariusze produkcyjne, wymagające podejmowania decyzji w dynamicznych i zmiennych sytuacjach. Wykorzystanie rzeczywistości wirtualnej przyczyniło się do rozwoju myślenia przestrzennego, refleksji zawodowej oraz umiejętności działania w warunkach niepewności (Sokolyuk, Yatsyshyn, 2019).

Jednocześnie komponent AR uzupełnił proces edukacyjny poprzez integrację obiektów cyfrowych z rzeczywistym środowiskiem. Umożliwiło to wizualizację ukrytych lub trudnych do obserwacji procesów, a także wykorzystanie interaktywnych podpowiedzi i elementów nawigacyjnych podczas zadań praktycznych. Takie podejście przyczyniło się do zwiększenia poziomu przejrzystości uczenia się, ułatwienia przyswajania złożonych pojęć i wspierania samodzielnej aktywności studentów.

W ten sposób połączenie emulatorów oprogramowania z technologiami VR/AR zapewniło stworzenie wielopoziomowego środowiska edukacyjnego, w którym nie tylko opanowywana była wiedza teoretyczna, ale także miało miejsce aktywne kształtowanie praktycznego doświadczenia w działalności zawodowej.

Z kolei w grupie kontrolnej proces kształcenia realizowany był według tradycyjnej metodologii, opartej na wykorzystaniu standardowych form organizacji szkoleń, bez wykorzystania technologii immersyjnych i symulacyjnych, co ograniczało możliwości modelowania sytuacji zawodowych i obniżało poziom praktycznego przygotowania kandydatów do kształcenia.

W wyniku przeprowadzonych badań zidentyfikowano dynamikę poziomów kształtowania kompetencji studentów, którą przedstawiono w tabeli 1 oraz na rys. 1. Integracja VR/AR w kompleksie wirtualnego laboratorium znacząco zwiększa efekt dydaktyczny emulatorów programowych. Uzyskane wyniki pokazują, że:

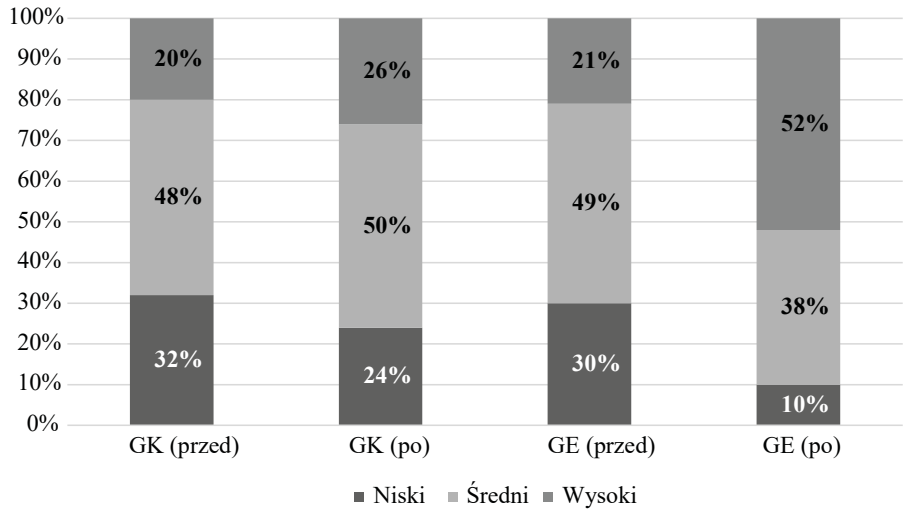
- VR zapewnia efekt obecności i tworzy doświadczenie zbliżone do rzeczywistej aktywności.

- AR przyczynia się do lepszego zrozumienia złożonych procesów poprzez wizualizację.
- Emulatory programowe umożliwiają ćwiczenie algorytmów działania.

Tabela 1. Dynamika poziomów kształtowania kompetencji

Poziom	GK (przed)	GK (po)	GE (przed)	GE (po)
Wysoki	20%	26%	21%	52%
Średni	48%	50%	49%	38%
Niski	32%	24%	30%	10%

Źródło: własne opracowanie.



Rys. 1. Dynamika poziomów kształtowania kompetencji

Źródło: opracowanie własne.

W porównaniu z tradycyjnymi podejściami proponowany model zapewnia wyższy poziom kształtowania kompetencji zawodowych.

Wnioski

W wyniku przeprowadzonych badań teoretycznie uzasadniono i eksperymentalnie zweryfikowano skuteczność cyfrowego środowiska edukacyjnego zbudowanego w oparciu o integrację technologii VR/AR i symulatorów programowych w kształceniu zawodowym specjalistów. Stwierdzono, że wykorzystanie

kompleksu wirtualnego laboratorium zapewnia wzrost poziomu kształtowania kompetencji zawodowych, rozwój umiejętności i zdolności praktycznych, a także wzrost motywacji do nauki studentów.

Udowodniono, że emulatory oprogramowania przyczyniają się do efektywnego rozwoju algorytmów aktywności zawodowej, technologie VR zapewniają efekt immersji w środowisku zawodowym i modelowania rzeczywistych sytuacji produkcyjnych, a technologie AR zwiększają poziom przejrzystości uczenia się poprzez wizualizację złożonych procesów i wykorzystanie elementów interaktywnych. Złożone połączenie tych technologii tworzy wielopoziomowe środowisko cyfrowe skoncentrowane na nauce zorientowanej na praktykę i aktywizację aktywności poznawczej uczniów.

Wyniki eksperymentu pedagogicznego wykazały znaczny wzrost liczby uczniów o wysokim poziomie kształcenia kompetencji w grupie eksperymentalnej w porównaniu z grupą kontrolną, co potwierdza skuteczność proponowanego modelu środowiska cyfrowego. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że wprowadzenie technologii VR/AR i symulatorów oprogramowania jest obiecującym kierunkiem modernizacji nowoczesnej edukacji i poprawy jakości kształcenia zawodowego specjalistów.

Perspektywy dalszych badań obejmują badanie długoterminowego utrzymania nabytych umiejętności zawodowych, rozwój adaptacyjnych środowisk cyfrowych z wykorzystaniem technologii sztucznej inteligencji oraz rozszerzenie interdyscyplinarnego zastosowania technologii VR/AR w różnych dziedzinach edukacji.

Bibliografia

Lytwynowa, S. (2020). Organizacja edukacyjnych cyfrowych web questów z wykorzystaniem usług chmurowych i technologii rozszerzonej rzeczywistości. *Aktualne problemy humanistyczne: międzyuczelniany zbiór prac naukowych młodych naukowców Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu, 3*, 299–304.

Lytwynowa, S. (2021). Konceptualne podejścia do wykorzystania narzędzi rozszerzonej rzeczywistości w procesie edukacyjnym. *Nowoczesne technologie informacyjne i innowacyjne metody nauczania w kształceniu specjalistów: metodologia, teoria, doświadczenie, problemy, 55*, 46–62.

Lytwynowa, S., Soroko, N., Bogaczkow, Yu., Hrybyuk, O., Dementiiewska, N., Sokoliuk, O., Slobodianyk, O., Uhań, P. (2023). *Wykorzystanie narzędzi rozszerzonej i wirtualnej rzeczywistości w środowisku edukacyjnym szkół średnich: zalecenia metodyczne*. Kijów: ITS NAPS Ukrainy.

Ogirko, O. (2020). Wykorzystanie technologii wirtualnych i technologii rzeczywistości rozszerzonej w procesie edukacyjnym. In *Technologie informacyjne w edukacji i praktyce* (Materiały Ogólnoukraińskiej Konferencji Naukowo-Praktycznej), Lwów.

Słupska, Ja. (2022). Wykorzystanie rzeczywistości wirtualnej (VR) w edukacji. *Młody naukowiec*. 9 (109). s. 82–88.

Sokoliuk, O., Yatsyshyn, A. (2019). Wykorzystanie narzędzi rzeczywistości rozszerzonej w praktyce edukacyjnej. In *Cyfrowa transformacja otwartych środowisk edukacyjnych: monografia zbiorowa*. Kijów: FOP Jamczyński O.V.

Myrosława WOWK
ORCID: 0000-0002-9109-9194

ACADEMIC INTEGRITY OF RESEARCHERS IN UKRAINE: NORMATIVE GUIDELINES AND INSTITUTIONAL PRACTICES

INTEGRALNOŚĆ AKADEMICKA NAUKOWCÓW NA UKRAINIE: WYTYCZNE NORMATYWNE I PRAKTYKI INSTYTUCJONALNE

Abstract: The article analyzes the regulatory framework and institutional practices for ensuring the academic integrity of researchers in Ukraine in the context of the digitalization of education, the development of open science, and European integration processes. International and national regulatory guidelines for the formation of a culture of academic integrity are outlined, in particular the provisions of the documents of the European Higher Education Area, the Laws of Ukraine "On Education" and "On Academic Integrity". The main modern practices for establishing academic integrity in higher education institutions and scientific institutions are identified: institutionalization of internal policies, development of academic writing, use of digital tools for text verification, integration of the principles of open science, formation of a culture of responsible authorship and publication ethics. Special attention is paid to the problem of ethical use of artificial intelligence in scientific research and the challenges associated with ensuring transparency, reliability, and authorship in the context of the digital transformation of scientific activity. The experience of implementing innovative content in the training of future doctors of philosophy in educational sciences at the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine is presented. It is stated that the integration of an interdisciplinary approach, practice-oriented tasks, open resources and digital technologies contributes to the formation of a research culture, linguistic, communicative, digital and ethical competencies of future scientists.

Keywords: academic integrity, researcher, educational sciences, quality standards of higher education, European space, innovations, institutional practices, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Streszczenie: W artykule przeanalizowano ramy regulacyjne i praktyki instytucjonalne służące zapewnieniu integralności akademickiej badaczy na Ukrainie w kontekście cyfryzacji edukacji, rozwoju otwartej nauki oraz procesów integracji europejskiej. Przedstawiono międzynarodowe i krajowe wytyczne regulacyjne dotyczące kształtowania kultury integralności akademickiej, w szczególności przepisy dokumentów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Ustaw Ukrainy „O edukacji" i Ustawy o integralności akademickiej. Wskazano główne współczesne praktyki w zakresie budowania integralności akademickiej w instytucjach szkolnictwa wyższego i instytucjach naukowych: instytucjonalizację polityki wewnętrznej, rozwój pisarstwa akademickiego, wykorzystanie cyfrowych narzędzi weryfikacji tekstu, integrację zasad otwartej nauki, kształtowanie kultury odpowiedzialnego autorstwa i etyki publikacji. Szczególną uwagę zwrócono na problem etycznego wykorzystania sztucznej inteligencji w badaniach naukowych oraz wyzwania związane z zapewnieniem przejrzystości, rzetelności i autorstwa w kontekście cyfrowej transformacji działalności naukowej. Przedstawiono doświadczenia we wdrażaniu innowacyjnych treści w kształceniu przyszłych doktorów nauk pedagogicznych w Instytucie Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Stwierdzono, że integracja podejścia interdyscyplinarnego, zadań zorientowanych na praktykę, otwartych zasobów i technologii cyfrowych przyczynia się do kształtowania kultury badawczej, kompetencji językowych, komunikacyjnych, cyfrowych i etycznych przyszłych naukowców.

Słowa kluczowe: uczciwość akademicka, badacz, nauki o edukacji, standardy jakości szkolnictwa wyższego, przestrzeń europejska, innowacje, praktyki instytucjonalne, Instytut Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Introduction

The modern development of continuous pedagogical science and education actualizes the issue of improving the content of training future doctors of philosophy in educational sciences. In the context of transformations of the educational space, digitalization of scientific activity, development of open science and academic mobility, the formation of a high level of research culture, academic integrity, Ukrainian-language and digital competencies in young scientists is of particular importance. The challenges of the globalized world, technological megatrends, transformation of the educational environment under martial law and at the same time the European integration of higher education in Ukraine lead to significant changes in approaches to the professional activities of scientific and pedagogical workers, actualize attention to the training and development of professional competence of doctors of philosophy in the field of education – future teachers of higher education institutions. New realities require teachers to have a high level of adaptability, interdisciplinary competence, proactive professional position and readiness to constantly update the content

of educational activities. In the context of intensification of digitalization and the implementation of scientific research results in educational practice, the role of high-quality training of candidates for the degree of Doctor of Philosophy is increasing not only as researchers, but also as future teachers capable of providing scientific and methodological support for the educational process on an innovative basis.

The modern paradigm of training for Doctors of Philosophy requires rethinking the content and organization of the educational process in postgraduate studies, especially in the context of professional training. It is precisely professional disciplines that are key in forming the professional competence of future teachers, as they provide an understanding of the patterns of adult education, the features of academic communication, pedagogical interaction, the principles of andragogy and pedagogical design. Accordingly, the problem of updating the content of training for future Doctors of Philosophy is becoming more relevant, taking into account the challenges of digitalization, the implementation of the principles of open science, academic integrity, high-quality publication practices, etc.

In modern scientific discourse, researchers focus on highlighting the Ukrainian experience of training doctors of philosophy in educational sciences in the context of European integration of the scientific sphere (Ribtsun, 2025), Ushmarova, 2021), etc.). Special attention is paid to publications that outline the challenges of training future students at the third (educational and scientific) level in martial law conditions (Mandych, 2025; Tsyunyak, Kondur, 2024).

In foreign publications, researchers focus on the challenges of using AI in scientific activity, in the process of developing a research culture (Oliinyk, Bulavina, Romanenko, Tatarnikova, Smirnov, 2024); on the transformation of the role of the scientific supervisor in the context of linguistic relativism (Guarimata-Salinas, Carvajal & López, 2024); on the need to form motivation for the development of academic writing skills as a descriptor of publication activity in the open space (Phyo, Nikolov, Hódi, 2026); on the problem of the social impact of doctoral education on the development of society (Cardoso, 2024), etc.

Previous publications of the author of the article are devoted to the Ukrainian experience of training doctors of philosophy. Thus, the authors, based on the study of educational and scientific programs, syllabi of disciplines, noted the peculiarities of structuring the content of training in wartime conditions, in particular: the content is structured with the aim of developing teaching, pedagogical skills, the ability to create innovations in the field of educational, pedagogical sciences and relaying them into educational practice; the list and content of elective disciplines is regulated by the request of future teachers-researchers for in-depth study of the relevant subdiscipline of pedagogy,

psychology, interdisciplinary course, taking into account research interests, the issues of the dissertation work; specifics of training: student-centered learning, updating educational components, taking into account national, European trends in the field of education, regional context. The following pedagogical conditions are justified: a comprehensive approach to the development of professional competence of PhD candidates in order to form competencies defined in the National Qualifications Framework and the Professional Standard of a Teacher; creation of an innovative educational environment; updating the content of the main disciplines of the psychological and pedagogical direction, which is updated in the conditions of martial law and post-war times (Semenog, Vovk, 2022; Semenog, 2025). At the same time, based on the study of modern scientific works, analysis of the specifics of training future doctors of philosophy, taking into account legislative and regulatory regulations, trends in academic integrity, there is a need to develop and extrapolate valuable practices as a response to the challenges of implementing European quality standards, the realities of martial law in Ukraine.

The **purpose of the article** is to outline the regulatory provisions for regulating the academic integrity of researchers in Ukraine and to present institutional practices for implementing mechanisms for the values of research activity based on academic integrity.

To achieve this goal, a range of research **methods** was used: regulatory and legal analysis – to study the legislative and regulatory mechanisms for ensuring academic integrity in Ukraine; scientific extrapolation – to present institutional practices for affirming the values of academic integrity, open science, and publication ethics.

The methodological basis of the study is an axiological, cultural, and competency-based approach, which makes it possible to consider academic integrity as a system of values of modern science, to understand academic culture and the professional responsibility of the researcher.

Presentation of the main material

The formation of the national system of Ukraine for the regulatory provision of academic integrity in the field of higher education is taking place in close connection with international and European approaches, which serve as guidelines for the formation of the appropriate legislative and institutional framework.

A specific normative framework that has become a kind of ethical code for universities and serves as a guideline in the development of academic integrity policies is “The Fundamental Values of Academic Integrity” (2014, 2021), prepared by the International Center for Academic Integrity (ICAI) – an

international organization that positions itself as a leader in promoting academic integrity and contributing to the formation of ethical institutions and societies in the world. According to the definition of ICAI, academic integrity is a commitment to six fundamental values – honesty, trust, justice, respect, responsibility and courage, which allow academic communities to transform ideals into real practices and are a certain "core" of the concept of academic integrity used by universities around the world (ICAI, 2025). The basic values, already outlined by the international community, have also been consolidated in European documents – in particular in the Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles for Higher Education in the European Region (2004). The European Declaration confirmed five common principles and supplemented them with the requirement of accountability, which testified to the desire for institutional transparency and responsibility of universities in the European context and became the starting point for the further development of the European discussion on the ethical use of new technologies (The Bucharest Declaration, 2004). The document requires institutional codes and procedures for their observance; it specifically emphasizes the integration of ethical standards into science and management (from transparent assessment criteria to the prevention of fraud).

The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG, 2015) emphasize that quality assurance policies should support academic integrity and freedom, prevent academic fraud (including plagiarism), intolerance and discrimination, and promote the involvement of internal and external stakeholders in quality assurance processes (Standards and Guidelines for Quality Assurance, 2015).

In the Paris Communiqué (2018), academic freedom and integrity are explicitly identified as one of the "fundamental pillars" of the European Higher Education Area (EHEA), alongside institutional autonomy, the participation of students and staff in governance, and the social responsibility of universities. This marked a transition from a merely declarative level to a commitment by states and higher education institutions to actively protect and foster a culture of integrity in response to contemporary challenges (Paris Communiqué, 2018).

The Rome Communiqué (2020) further developed this logic: academic integrity is interpreted as an integral component of the fundamental values of the EHEA, the maintenance of which constitutes an obligation for all higher education institutions and public authorities, particularly through cooperation within the framework of the Council of Europe Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED). This approach is directly linked to ensuring the quality of learning, teaching, and research, as well as to mobility and the mutual recognition of qualifications (Rome Communiqué, 2020).

In the Tirana Communiqué (2024), academic integrity acquires a new dimension: it is considered through the prism of the use of modern technologies, most notably artificial intelligence. The ministers emphasize the need to develop common approaches to its application, adaptation, and regulation within higher education, which is directly associated with the ethical values of the EHEA and the challenges posed by disinformation (Tirana Communiqué, 2024). This underscores the idea that integrity in the twenty-first century is impossible without the thoughtful integration of technological factors into the strategies of universities and states.

Thus, over the past two decades, the normative approach to academic integrity within the EHEA has undergone a gradual evolution: from its definition as a fundamental value (Paris Communiqué, 2018), to its consolidation as an institutional obligation (Rome Communiqué, 2020), and further to its expansion into the sphere of the ethical use of emerging technologies and artificial intelligence (Tirana Communiqué, 2024).

In Ukraine, the concept of academic integrity is enshrined in Article 42 of the Law of Ukraine "On Education" (2017), where it is defined as "a set of ethical principles and legally established rules that participants in the educational process must adhere to during learning, teaching, and the conduct of scholarly (creative) activities in order to ensure trust in learning outcomes and/or scholarly (creative) achievements" (Law on Education, 2017). This article also specifies a list of violations of academic integrity, including academic plagiarism, self-plagiarism, fabrication, falsification, cheating, deception, bribery, biased assessment, as well as dishonest assistance or the creation of obstacles in the assessment of learners' achievements and improper influence on teaching or academic staff.

An important role in the development of integrity practices is played by the Recommendations for Higher Education Institutions on Building a University System for Ensuring Academic Integrity issued by the National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA) (2019). These recommendations orient higher education institutions toward the establishment of internal systems for ensuring academic integrity, particularly through the demonstration of personal example by academic staff, the integration of ethical standards into the educational process, objective assessment practices, active participation in the development and implementation of institutional policies, and the creation of an appropriate environment of integrity.

Since 2026, the Law of Ukraine "On Academic Integrity" (2025) has entered into force, according to which academic integrity is regarded as an essential prerequisite for conducting high-quality educational and scholarly (creative) activities, obtaining quality education, fostering public trust in learning outcomes and scholarly (creative) achievements, as well as cultivating respect for human

honour and dignity. This law regulates the procedures of accountability for compliance with academic integrity in educational, publishing, and scholarly activities, thereby strengthening institutional policies aimed at upholding the principles of academic culture and honesty in research within educational institutions, research establishments, and publishing environments.

Based on the analysis of institutional policies of higher education institutions and research establishments, the following contemporary practices for promoting academic integrity can be identified:

- Institutionalization of academic integrity through regulatory documents and internal university policies.
- Formation of the researcher's academic culture through systematic education in academic writing, including educational courses and training programmes on academic writing, publication ethics, and the use of digital tools.
- Application of digital text originality verification tools as a preventive rather than punitive mechanism.
- Development of a responsible attitude toward authorship and scholarly communication.
- Awareness of the interrelationship between academic integrity and the scholarly image of the researcher. The scholarly image of a contemporary researcher is shaped at the intersection of professional competence, ethical responsibility, and communicative culture. Adherence to the principles of academic integrity constitutes an important component of a scholar's reputational capital, manifested in: trust in research findings; openness and transparency of research practices; recognition within national and international academic networks; and sustained publication activity in peer-reviewed academic journals.
- Functioning of academic integrity committees responsible for reviewing cases of misconduct, ensuring adherence to fair review procedures, and making decisions regarding sanctions.
- Use of anti-plagiarism systems: technical tools (such as Unicheck and StrikePlagiarism) are employed to verify texts for improper borrowings.
- Integration of the principles of open science. The dissemination of practices related to open access, open data, and institutional repositories contributes to enhancing the transparency of research.
- Integration of academic integrity policies into the internal quality assurance systems of education and research.

These practices contribute to the formation of an institutional environment of trust in which academic integrity is perceived not as a formal requirement, but as a norm of professional conduct.

Particular attention should be paid to the issue of the ethical use of artificial intelligence in scientific research. Contemporary AI tools may serve as effective assistants in information retrieval, data analysis, and text editing; however, they do not absolve researchers of responsibility for the originality, reliability, and authorship of scholarly work.

Current practices of academic integrity involve the transparent disclosure of AI use, the prevention of the automated generation of scientific results without the author's intellectual contribution, and adherence to publication ethics and the editorial policies of academic journals.

Thus, academic integrity in the digital era acquires new forms while preserving its fundamental value-based essence.

The core values of academic integrity include honesty, trust, fairness, respect, responsibility, and courage. For the contemporary researcher, these values are transformed into specific professional practices: proper citation, respect for copyright, accurate presentation of research findings, avoidance of fabrication, falsification, and plagiarism, as well as responsible authorship. In this context, academic integrity constitutes an integral component of the researcher's academic culture, shaping the style of scholarly thinking and communication.

One of the instruments for ensuring the innovative content of the training of future Doctors of Philosophy has become the instructional and methodological handbook *Innovations in the Content of Professional Training of Future Doctors of Philosophy* (2025), which accumulates innovative practices in the preparation of candidates pursuing the third (educational and research) level of higher education. The handbook is intended for academic staff of higher education institutions, future Doctors of Philosophy in Educational Sciences, guarantors and stakeholders of educational and research programmes, as well as scholars investigating the theory and practice of the psychological and pedagogical training of future teacher-researchers.

The prerequisites for compiling this important electronic instructional and methodological publication were many years of partnership cooperation within the "university–research institution" system, the organization of scientific and educational events, and the publication of joint monographs and manuals devoted to the issues of researchers' academic culture, the practical training of educators on the basis of European integration principles, and related topics.

The handbook on innovations in the content of professional training was developed within the framework of the applied research project *Development of the Content of Psychological and Pedagogical Training of Future Educators on a Competency-Based Approach* (2023–2025). It provides instructional and methodological support for a range of academic disciplines, including *Scientific Professional Ukrainian Language*, *Theory and Practice of Pedagogical Education*,

Researcher's Academic Integrity, *The Image of the Contemporary Teacher-Researcher*, and *Researcher's Language Culture*. A distinctive feature of the handbook is the combination of an interactive presentation of theoretical content with a system of practice-oriented tasks, ensuring the integration of the educational and research activities of doctoral candidates.

The algorithm for structuring the material is based on a comprehensive and interdisciplinary approach to the organization of educational content. In particular, the handbook: presents theoretical material interactively through video lectures, presentations, and QR codes; offers a selection of open-access resources for practical classes and independent study; includes test assignments for each module; proposes individual research tasks; provides practical workshops for every class; and contains author-developed syllabi for academic disciplines.

The innovative character of the training content for future Doctors of Philosophy is manifested in several key aspects:

- differentiated selection of practical and independent tasks that take into account the research interests of doctoral candidates;
- considerable attention to issues of publication and editorial ethics, as well as to the development of publication activity among early-career researchers;
- implementation of the principles of open science and digital culture, including the use of electronic libraries, research repositories, and international scientometric databases;
- an interdisciplinary approach to structuring content, integrating various research topics within educational components.

Overall, the content of the disciplines is aimed at ensuring academic integrity and fostering the communicative and research competences of future scholars.

The content of the discipline *Scientific Professional Ukrainian Language* is oriented toward the development of the researcher's Ukrainian-language scholarly competence. Among the key topics are: the academic culture of the researcher; the specifics of scholarly communication; the genre typology of scientific texts; the culture of citation and referencing; international citation styles; the use of scientometric databases and researcher identifiers; and the application of artificial intelligence in scientific research. Particular attention is devoted to the practical skills of academic writing, article reviewing, and bibliography formatting, as well as to the analysis of cases related to the creation of contemporary researcher identifiers, institutional policies concerning the productive use of AI in scientific articles, and tasks involving the linguistic and stylistic analysis of scholarly texts.

The content of the discipline *Theory and Practice of Pedagogical Education* reveals contemporary trends in the development of pedagogical education in Ukraine and abroad. The course content synthesizes issues related to the European integration vector of pedagogical education reform, the challenges of preparing

contemporary teachers under wartime conditions, and the implementation of modernization changes in teacher education and professional development associated with the realization of the *New Ukrainian School* Concept and the state standards of basic secondary and specialized secondary education.

The practical, research-oriented, and project-based assignments within the course are aimed at fostering an understanding of the strategic directions of pedagogical education development and the formation of contemporary professional teacher competences, modelling professional activity, and applying knowledge in real educational contexts. Analytical and problem-based tasks involve the study of scholarly sources and open-access resources, the clarification of concepts, trends, and specific features of pedagogical education development, and encourage comparisons between Ukrainian and international experience, identifying common and distinctive characteristics. They also stimulate reflection on contemporary challenges, including wartime conditions, European integration, and mental health issues, thereby ensuring the integration of theory and practice, the development of critical thinking, and readiness for professional activity under contemporary conditions.

The content of the elective discipline *Researcher's Academic Integrity* addresses such issues as the principles and norms of academic integrity; the legislative and regulatory framework; publication and editorial ethics; copyright and intellectual property; responsibility for violations of academic integrity; the use of plagiarism detection systems; and the ethical aspects of applying artificial intelligence in research. The practical component of the discipline is aimed at analysing case studies related to the protection of copyright for intellectual products, the avoidance of self-plagiarism, the verification of texts for signs of plagiarism, the use of international online resources, adherence to the principles of publication ethics, the mastery of effective publication strategies, and the implementation of legislative and regulatory mechanisms.

In the contemporary scientific and educational space, the formation of the professional image of the teacher-researcher is of particular importance. The content of the elective discipline *The Image of the Contemporary Teacher-Researcher* encompasses such topics as the essence of pedagogical and scholarly image; the formation of a researcher's brand; the teacher's digital etiquette; publication activity and citation impact; the use of social media for professional development; and the creation of an electronic researcher portfolio.

The practical component of the discipline is directed toward the development of a culture of teachers' digital etiquette, including the fundamental principles of professional pedagogical ethics in virtual communication and electronic correspondence. Independent study tasks involve mastering the possibilities of social media for teachers' professional development, designing the teacher's

image through the prism of image design, shaping the verbal image of the teacher and scholar, identifying ways to enhance the publication activity of the teacher-researcher, examining international practices for stimulating publication activity, and developing the information and digital competence of the teacher-researcher for the purpose of building a professional image.

The structuring of the content of the discipline *Researcher's Language Culture* is aimed at improving skills in the culture of scholarly oral and written text production and academic writing, as well as the normative use of scientific language in oral and written, dialogical and monological forms. The discipline also familiarizes doctoral candidates with the publication policies of professional academic journals, including *The Image of the Modern Educator*, *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*, and *Bulletin of the UNESCO Chair "Continuing Professional Education of the Twenty-First Century"*, as well as with the opportunities provided by scientometric databases and open-access resources, particularly the Electronic Library of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

The practical case studies were selected with the aim of developing skills in working with scholarly texts, including reading, compiling, scientific and literary editing, and supporting the successful writing of dissertations and publication materials based on dissertation research in accordance with contemporary academic requirements. Particular emphasis is placed on the culture of compiling and creating a high-quality scholarly text as a descriptor of mastery of textual culture.

An important direction of activity involved the approbation and implementation of the instructional and methodological publication, which included stakeholder engagement within ten educational and research programmes, as well as the organization of guest classes, binary lectures, and practical workshops in the teaching of disciplines related to the ethics of research activity, academic integrity, and the language culture of the researcher.

Innovative practices also included webinars conducted in the form of binary classes, such as *Researcher's Academic Integrity: Practical Cases*, implemented within the framework of educational and research programmes for future Doctors of Philosophy in Educational Sciences and Psychology as part of the discipline *Researcher's Academic Integrity* (19 April 2024; speakers: Kyryl Kotun and Myroslava Vovk); the webinar organized in partnership between higher education institutions in Ukraine and abroad entitled *Researcher's Academic Integrity in the Contemporary Information Space: Theoretical and Practical Contexts*; and the webinar *Researcher's Academic Integrity: Challenges in the Age of Artificial Intelligence* featuring Myroslava Vovk, Kyryl Kotun (Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational

Sciences of Ukraine), Olena Semenoh (Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko), Oksana Tsiuniak (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University), and Jan Kapranov (University of Economics and Human Sciences in Warsaw), among others.

The implementation of these and other initiatives is aimed at improving academic integrity policies in the conduct of scientific research, teaching activities, and expert work; drawing the attention of early-career researchers, future Doctors of Philosophy, and doctoral candidates to contemporary practices of promoting academic integrity in the educational and research space in Ukraine and internationally; outlining challenges and recommendations regarding the use of artificial intelligence; and highlighting the possibilities of AI grounded in the principles of academic integrity, with emphasis on the European policy of transparency, accountability, and ethical principles in education and science.

The practical significance of the handbook lies in the use of its materials for preparing doctoral candidates to write scholarly articles and dissertations, adhere to the principles of academic integrity and the culture of scientific language, and develop skills in academic communication, scholarly writing, working with scientometric databases, researcher digital identifiers, and publication activity. The practical materials, interactive video content, tasks for analysing scientific texts, designing individual research projects, and the syllabi of academic disciplines may be employed by university lecturers, guarantors of educational and research programmes, academic supervisors, and stakeholders to improve the content of the training of future scholars and teacher-researchers.

Conclusions

Thus, academic integrity in the contemporary educational and research space of Ukraine appears not only as a regulatory requirement, but also as a fundamental value of the researcher's professional activity. The development of the system for ensuring academic integrity in Ukraine takes place in close interrelation with European and international approaches, which orient higher education institutions and research establishments toward fostering a culture of honesty, responsibility, transparency, and trust in educational and scientific activities. Contemporary institutional practices aimed at promoting academic integrity include the institutionalization of relevant policies within educational institutions, the development of academic writing, the use of digital tools for verifying the originality of texts, the integration of open science principles, and the cultivation of a responsible attitude toward authorship, scholarly communication, and publication ethics. It has been determined that the issue of the ethical use of artificial intelligence in research activities is of particular importance, requiring

transparent disclosure of its application and the preservation of the author's responsibility for the results of scholarly work.

An effective instrument for shaping the academic culture of future Doctors of Philosophy is the innovative renewal of the content of psychological and pedagogical training, oriented toward the development of linguistic-communicative, research, digital, and ethical competences. Innovations in the content of professional training for future Doctors of Philosophy in Educational Sciences involve the implementation of open science practices, the development of academic integrity and publication culture, and the formation of linguistic-communicative, research, and digital competences. Ensuring interdisciplinary and systematic approaches to the structuring of educational content contributes to the preparation of highly qualified scholars capable of effectively carrying out research, educational, and innovative activities.

The practices of implementing the instructional and methodological handbook *Innovations in the Content of Professional Training of Future Doctors of Philosophy* presented in the article demonstrate the effectiveness of an interdisciplinary approach, the integration of open educational resources, practice-oriented tasks, webinars, binary classes, and academic mobility programmes for affirming the values of academic integrity in the training of early-career researchers.

Prospects for further research are seen in the development of mechanisms for the ethical use of artificial intelligence in scientific activity, the improvement of mechanisms for integrating the principles of open science into the preparation of Doctors of Philosophy, as well as the study of European experience in fostering a culture of academic integrity under conditions of the digital transformation of education and science.

References

Vovk, M., & Semenoh, O. (2025). *Innovations in the Content of Professional Training of Future Doctors of Philosophy: A Textbook*. Kyiv: Talkom. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746574/

Law of Ukraine *On Academic Integrity* (2025). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text

Law of Ukraine *On Education*. Article 42 "Academic Integrity" (version of November 21, 2021). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Mandych, T. (2025). Training of Doctors of Philosophy in higher education institutions of Kherson under martial law conditions. *Pedagogical Sciences, 111*, 69–75. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-111-10

Recommendations for Higher Education Institutions on Building a University System for Ensuring Academic Integrity by the National Agency for Higher Education Quality Assurance (2019). Retrieved from https://clipr.cc/8XYv3

Ribtsun, Yu. (2025). Training of Doctors of Philosophy in the field of special education: Contemporary challenges and prospects. *Special Child: Education and Upbringing, 118*(2), 132–145. https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.254

Semenoh, O. (2025). Pedagogical conditions for the development of professional competence of future Doctors of Philosophy in the process of studying psychological and pedagogical disciplines. *Bulletin of the UNESCO Chair "Continuing Professional Education of the Twenty-First Century", 1*(11), 48–64. https://doi.org/10.35387/ucj.1(11).2025.0003)

Semenoh, O., & Vovk, M. (2022). Technologies for the development of linguistic and communicative competence of teacher-researchers in the context of non-formal education. In *Innovative Educational Technologies: Global and Domestic Experience of Use in the System of Lifelong Education: Monograph*. Bila Tserkva: Bilotserkivdruk LLC.

Ushmarova, V. (2021). Training of Doctors of Philosophy within the educational and scientific programme "Professional Education": History of formation, uniqueness, and development strategies. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 8*(112), 221–231. Retrieved from: https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/07/23-1.pdf

Tsiuniak, O., & Kondur, O. (2024). Training of Doctors of Philosophy within the educational and scientific programme "Professional Education": Experience and development strategies. *Educational Horizons, 1*(58), 86–90. https://doi.org/10.15330/obrii.58.1.86-90

Cardoso, S. (2024). The transformation of doctoral education: responding to the needs and expectations of society and candidates. *Teaching in Higher Education,* 29(8), 2205–2215. https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2306255

Guarimata-Salinas, G., Carvajal, J.J. & Jiménez López, M.D. (2024). Redefining the role of doctoral supervisors: a multicultural examination of labels and functions in contemporary doctoral education. High Educ. 2024. №88. Pp. 1305–1330. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01171-0

Oliinyk, I., Bulavina, O., Romanenko, T., Tatarnikova, A., Smirnov, A. (2024). The Role of Artificial Intelligence in Building the Research Competence of Future Doctors of Philosophy. *Journal of the University of Zulia,* 15 (43), 377–396. https://doi.org/10.46925//rdluz.43.22.

Paris Communiqué. EHEA Ministerial Conference, 24–25 May 2018, Paris, France [Electronic resource]. – Available at: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.

Phyo, W. M., Nikolov, M., Hódi, Á. (2026). Non-native english-speaking doctoral students' motivation and academic writing development. Cogent Education, 13(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2619262

Rome Communiqué. EHEA Ministerial Conference, 19 November 2020, Rome, Italy [Electronic resource]. – Available at: https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (accessed 10 August 2025). Available at: https://aprei.com.ua/wp-content/uploads/2021/02/RomeCommunique_2020_NEO_final_ENG_UA.pdf

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015) / European Association for Quality Assurance in Higher Education et al. Kyiv : CS Ltd. Available at: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/04_2016_ESG_2015.pdf)

The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region (2004). Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139478

The Fundamental Values of Academic Integrity. 3rd ed. (2021) / International Center for Academic Integrity. – [S.l.]: ICAI. Available at: https://www.academicintegrity.org/aws/ICAI/asset_manager/get_file/911282?ver=1

VI

POLSKO-UKRAIŃSKI DIALOG PEDAGOGICZNY WOBEC WSPÓŁCZESNYCH ZAGROŻEŃ

THE POLISH-UKRAINIAN PEDAGOGICAL DIALOGUE IN THE FACE OF CONTEMPORARY THREATS

ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДІАЛОГ ПЕРЕД СУЧАСНИМИ ЗАГРОЗАМИ

Olena SEMENOG
ORCID: 0000-0002-8697-8602

UKRAINIAN-POLISH ACADEMIC PARTNERSHIP IN THE CONTEXT OF WAR AND DIGITAL TRANSFORMATION: MECHANISMS FOR SUPPORTING THE RESILIENCE OF HIGHER EDUCATION

UKRAIŃSKO-POLSKIE PARTNERSTWO AKADEMICKIE W WARUNKACH WOJNY I TRANSFORMACJI CYFROWEJ: MECHANIZMY WSPIERANIA ODPORNOŚCI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Abstract: The article analyzes Ukrainian-Polish academic partnership as a mechanism for supporting the resilience of higher education in the context of war and digital transformation. The study outlines contemporary approaches to the development of international academic cooperation, academic mobility, digital education, and interdisciplinary research ecosystems within the framework of Ukraine's European integration. The specific features of Ukrainian-Polish academic interaction are characterized as a form of academic solidarity, international scientific communication, and support for the continuity of the educational process under wartime conditions. The article presents the experience of strategic partnership between Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and VIZJA University, which includes the implementation of Erasmus+, Jean Monnet, and Horizon Europe projects, the development of digital education, virtual mobility, intercultural interaction, student social initiatives, and international research consortia. Particular attention is paid to the projects ESPERIDTA, ROAD2EU, VISUAL-EU, ARRDE, E-MEMORIA, and REINTRUST-UA as practices for fostering academic resilience, digital culture, international academic communication, and social support in wartime conditions. It is concluded that Ukrainian-Polish academic partnership is transforming into a new model of international academic interaction based on the principles of academic solidarity, digital openness, interdisciplinarity, and shared responsibility for the post-war recovery of education and human capital in Ukraine.

Keywords: Ukrainian-Polish academic partnership, academic resilience, digital transformation of education, international academic mobility, Erasmus+, Jean Monnet, Horizon Europe, virtual mobility, interdisciplinary research ecosystems, European integration, post-war recovery of Ukraine.

Streszczenie: W artykule dokonano analizy ukraińsko-polskiego partnerstwa akademickiego jako mechanizmu wspierania odporności szkolnictwa wyższego w warunkach wojny oraz transformacji cyfrowej edukacji. Scharakteryzowano współczesne podejścia do rozwoju międzynarodowej współpracy akademickiej, mobilności akademickiej, edukacji cyfrowej oraz interdyscyplinarnych ekosystemów badawczych w kontekście integracji europejskiej Ukrainy. Przedstawiono specyfikę ukraińsko-polskiej współpracy akademickiej jako formy solidarności akademickiej, międzynarodowej komunikacji naukowej oraz wspierania ciągłości procesu edukacyjnego w warunkach wojennych. Zaprezentowano doświadczenia strategicznego partnerstwa między Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko a VIZJA University, obejmującego realizację projektów Erasmus+, Jean Monnet oraz Horizon Europe, rozwój edukacji cyfrowej, virtual mobility, współpracy międzykulturowej, studenckich inicjatyw społecznych oraz międzynarodowych konsorcjów badawczych. Szczególną uwagę poświęcono projektom ESPERIDTA, ROAD2EU, VISUAL-EU, ARRDE, E-MEMORIA oraz REINTRUST-UA jako praktykom kształtowania odporności akademickiej, kultury cyfrowej, międzynarodowej komunikacji akademickiej oraz wsparcia społecznego w warunkach wojny. Stwierdzono, że ukraińsko-polskie partnerstwo akademickie przekształca się w nowy model międzynarodowej współpracy akademickiej, oparty na zasadach solidarności akademickiej, otwartości cyfrowej, interdyscyplinarności oraz wspólnej odpowiedzialności za powojenną odbudowę edukacji i kapitału ludzkiego Ukrainy.

Słowa kluczowe: ukraińsko-polskie partnerstwo akademickie, odporność akademicka, transformacja cyfrowa edukacji, międzynarodowa mobilność akademicka, Erasmus+, Jean Monnet, Horizon Europe, virtual mobility, interdyscyplinarne ekosystemy badawcze, integracja europejska, powojenna odbudowa Ukrainy.

Introduction

Contemporary European educational policies are increasingly oriented toward interdisciplinarity, digitalization, visual pedagogy, the development of soft skills, the principles of lifelong learning, and the strengthening of the role of universities in societal transformations. In the context of wartime and civilizational challenges, universities are becoming not only centers of professional training but also platforms for intercultural dialogue, social consolidation, the development of digital competencies, and academic diplomacy.

In this context, the transformation processes of Ukrainian higher education are becoming particularly relevant. Russia's full-scale aggression against Ukraine has strengthened the role of international academic cooperation as a factor in supporting the resilience of educational systems, developing human capital, and integrating Ukrainian science into the European Research Area.

The report *War in Ukraine: Reshaping the Higher Education Sector* (2023) emphasizes that international academic cooperation and European integration serve as strategic instruments for the modernization of Ukrainian universities and the formation of a new architecture of Ukraine's educational space. In this context, Ukrainian-Polish scientific and educational partnerships, grounded in the principles of mutual support, academic solidarity, and shared responsibility for the future of the European educational space, emerge as important mechanisms for integrating Ukrainian education into the European Higher Education Area and the European Research Area.

One of the key directions of Ukrainian-Polish academic cooperation is represented by international scientific conferences and interinstitutional platforms for professional dialogue aimed at addressing the challenges facing education under wartime conditions. An example of such interaction was the International Scientific Conference *"Contemporary Problems and Challenges of Polish and Ukrainian Educators in Times of Peace and War"* (*Współczesne problemy i wyzwania pedagogów polskich i ukraińskich w warunkach pokoju i wojny*), held on October 14–15, 2024, in Lublin under the auspices of the Polish Academy of Sciences and the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

The conference was organized by the Institute of Pedagogy of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, and Vincent Pol University in Lublin, with the participation of Ukrainian partner universities. The participants discussed issues of academic resilience, digital transformation of education, intercultural interaction, and teacher training under wartime conditions. Particular emphasis was placed on the importance of academic solidarity, interuniversity cooperation, and the joint search for mechanisms to support education during the war. The conference contributed to the development of Ukrainian-Polish academic cooperation, international scientific communication, and the formation of a common European educational space (Nowosad, 2024).

Despite the intensification of Ukrainian-Polish academic cooperation after 2022, the mechanisms of functioning of international academic consortia as instruments for supporting the resilience of higher education in wartime conditions remain insufficiently explored in contemporary academic discourse. Further scholarly reflection is also required regarding the transformation of academic mobility, digital education, and interinstitutional interaction in the context of European integration and the post-war recovery of Ukraine.

In contemporary academic discourse, the university is increasingly viewed not only as an educational institution but also as a center of academic resilience, digital security, intercultural interaction, and social recovery. In this context,

Ukrainian-Polish academic consortia emerge as a new model of international cooperation capable of ensuring the continuity of education, supporting human capital, and integrating Ukraine into the European Research Area.

One example of such interaction is the partnership between Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and VIZJA University, which during 2024 – 2026 evolved into a multilevel system of international cooperation encompassing scientific research, academic mobility, digital transformation of education, student social initiatives, and interdisciplinary Erasmus+, Jean Monnet, and Horizon Europe projects.

The **aim of the article** is to analyze Ukrainian-Polish academic partnership as a mechanism for supporting the resilience of higher education, European integration, digital transformation, and the development of international research ecosystems under wartime conditions.

To achieve this aim, the following **research objectives** were defined:

- to analyze contemporary approaches to the development of international academic cooperation in the context of war and digital transformation of education;
- to characterize the specific features of Ukrainian-Polish academic interaction within the framework of European integration;
- to generalize the experience of the strategic partnership between Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and VIZJA University (Republic of Poland);
- to determine the role of Erasmus+, Jean Monnet, and Horizon Europe projects in the development of academic mobility, digital education, and interdisciplinary research ecosystems;
- to outline the prospects for the development of Ukrainian-Polish academic partnership in the context of the post-war recovery of education and human capital in Ukraine.

The **scientific novelty** of the study lies in the conceptualization of Ukrainian-Polish academic partnership as a model of academic resilience under wartime conditions; in determining the role of interdisciplinary international consortia in the processes of digital transformation of teacher education and post-war recovery of education in Ukraine; and in generalizing the practices of international academic mobility and interdisciplinary interaction as mechanisms for integrating Ukrainian education into the European Higher Education Area.

The methodological framework of the study is based on systemic, interdisciplinary, axiological, and competence-based approaches, which made it possible to consider Ukrainian-Polish academic partnership as a mechanism for supporting academic resilience, digital transformation of education, and international research interaction under wartime conditions.

The object of the study is Ukrainian-Polish academic partnership in the context of wartime and civilizational challenges. The subject of the study comprises mechanisms for supporting the resilience of higher education through international academic consortia, digital transformation of education, and interdisciplinary scientific and educational interaction.

To achieve the aim of the study, a set of interrelated scientific methods was employed, ensuring a comprehensive analysis of Ukrainian-Polish academic cooperation under conditions of war and digital transformation of education.

Theoretical methods – analysis, synthesis, generalization, and systematization – were applied to conceptualize contemporary approaches to international academic cooperation, academic resilience, digital transformation of education, academic mobility, and the development of the European Higher Education Area and the European Research Area.

The content analysis method was used to examine international educational and research projects within Erasmus+, Jean Monnet, and Horizon Europe, as well as analytical materials devoted to the development of Ukrainian-Polish academic interaction under wartime conditions.

The comparative-analytical method made it possible to compare contemporary models of Ukrainian-Polish academic cooperation and identify their common features and specific characteristics in the context of digital transformation and wartime challenges.

Elements of case study analysis were employed to characterize the activities of the ESPERIDTA, ROAD2EU, VISUAL-EU, ARRDE, E-MEMORIA, and REINTRUST-UA projects as practices for the formation of interdisciplinary international research ecosystems, the development of digital education, international academic mobility, and academic synergy.

The method of interpretative analysis was applied to examine the role of digital technologies, visual pedagogy, artificial intelligence technologies, and virtual mobility in the modernization of teacher education, ensuring educational continuity, and supporting the post-war recovery of Ukraine.

The empirical basis of the study consists of materials from Erasmus+, Jean Monnet, and Horizon Europe projects implemented within the cooperation between Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and VIZJA University during 2024–2026, as well as analytical reports, scholarly publications, and materials of international academic initiatives devoted to the issues of academic resilience, digital transformation of education, and international scientific interaction under wartime conditions.

Literature review

Contemporary research in the field of higher education demonstrates the emergence of a new direction in academic discourse associated with the issues of academic resilience, digital transformation of education, and international academic interaction under wartime and civilizational challenges. The focus of contemporary scholars is placed on ensuring the continuity of education, developing digital infrastructure, promoting international academic mobility, strengthening interuniversity research networks, and supporting human capital during wartime.

The analytical reports *European and Ukrainian Universities' Cooperation: State of Play and Future Perspectives* (EPICUR, 2024) and *War in Ukraine: Reshaping the Higher Education Sector* (2023) demonstrate the transformation of international academic cooperation from an instrument of crisis support into a mechanism for the modernization of higher education. A special role in these processes is played by digital educational platforms, virtual mobility, interuniversity research networks, and the concept of *brain circulation*. Thus, contemporary studies confirm the transformation of universities into multifunctional centers of academic resilience, digital security, and social recovery.

The EPICUR report (2024) considers European university alliances as mechanisms for the formation of a common European educational and research space. Particular attention is paid to the development of digital educational platforms, international academic mobility, interuniversity research networks, and support for Ukrainian universities in the processes of European integration. The authors emphasize the transformation of the role of universities during wartime: universities are viewed not only as educational institutions but also as centers of social resilience, intercultural dialogue, digital security, psychosocial support, and post-war recovery of Ukraine's human capital.

An important direction of contemporary research is the analysis of Polish-Ukrainian academic cooperation as a factor in the European integration of Ukrainian education. The report *Polish Academia Emergency Response* (Degtyarova & Kraśniewska, 2025) emphasizes that Polish universities have become not only centers of humanitarian assistance but also strategic partners of Ukraine in the development of academic mobility, digital infrastructure, international research networks, and the integration of Ukrainian higher education institutions into the European academic space.

In particular, the NAWA programme *"Solidarni z Ukrainą – Uniwersytety Europejskie"* during 2023–2024 supported academic mobility and contributed to the development of joint project activities between Polish and Ukrainian universities. At the same time, the *Fundacja na rzecz Nauki Polskiej* and the *Narodowe Centrum Nauki* implemented special support programmes for Ukrainian researchers and international scientific consortia.

The study *Coping with Adversity: Mechanisms of Resilience in Ukrainian Universities During the Russian-Ukrainian War* (Błaszczyk, Kovalisko, Pieńkowski et al., 2025) reveals mechanisms for ensuring the continuity of the educational process under conditions of air raids, blackouts, psychological stress, and destruction of educational infrastructure. Based on the analysis of student narratives, the authors substantiate the concept of *shared resilience*, which is formed through the interaction of institutional support, flexible educational practices, digital technologies, and networks of academic mutual assistance.

In the study *International Collaboration of Ukrainian Scholars: Effects of Russia's Full-Scale Invasion of Ukraine* (Hladchenko, 2025), international scientific cooperation is considered as a mechanism for supporting Ukrainian science during wartime and as a factor strengthening the European Research Area. The author emphasizes that the participation of Ukrainian scholars in international projects and joint publications contributes to the formation of new models of *knowledge circulation*, the development of international research networks, and the support of academic resilience.

Of particular importance under contemporary conditions are the practices of the European Higher Education Area, focused on innovation, inclusiveness, international partnership, and academic mobility. In modern academic discourse, *academic resilience* is regarded as a comprehensive mechanism for ensuring the continuity of education, international academic interaction, digital transformation, and support for human capital under wartime conditions.

Thus, the analysis of scholarly works demonstrates growing attention to the issues of academic resilience, digital transformation of education, and international scientific interaction during wartime. At the same time, the mechanisms of functioning of Ukrainian-Polish research consortia in the context of digital transformation of education and the post-war recovery of Ukraine require further scholarly reflection. In this context, international scientific and educational cooperation between Ukraine and the Republic of Poland emerges as an important factor in European integration, the development of international research ecosystems, and the support of higher education resilience.

Results and discussion

Academic Synergy as a Mechanism for Supporting the Resilience of Higher Education

The contemporary stage of development of the European educational space is characterized by the growing role of international academic partnerships as a factor in ensuring educational resilience, scientific diplomacy, and intercultural interaction. Under the conditions of the Russian-Ukrainian war, Ukrainian

universities faced the need not only to adapt to crisis conditions but also to actively engage in transnational educational and research networks capable of ensuring the continuity of the educational process, supporting academic mobility, and developing international research cooperation.

In this context, the Polish experience of supporting Ukrainian higher education after 2022 has gained particular significance. Polish universities, academic networks, and governmental institutions became important partners of Ukraine in ensuring the continuity of education, developing digital infrastructure, supporting academic staff and students, and integrating Ukrainian higher education institutions into the European Higher Education Area (EHEA). Polish educational policy aimed at supporting Ukrainian students and scholars was based on the principles of academic solidarity, openness of the educational space, and preservation of Ukraine's human capital.

An important role in the development of Ukrainian-Polish academic cooperation was played by the European University Association, NAWA, the Conference of Rectors of Academic Schools in Poland, as well as the European university alliances EPICUR, CIVICA, SEA-EU, EC2U, EuniWell, and ENHANCE. Through these initiatives, Ukrainian universities gained access to international academic networks, mobility programmes, digital educational platforms, and mechanisms for integration into the European educational and research space.

Researchers emphasize that Ukrainian-Polish academic cooperation is gradually expanding beyond traditional educational interaction and increasingly encompasses the fields of digital security, cybersecurity, adaptation to European standards of educational quality, and the development of international academic ecosystems. In particular, the University of Warsaw provided Ukrainian universities with access to secure servers for preserving critically important digital data, while Kozminski University organized training sessions aimed at helping Ukrainian higher education institutions adapt to international accreditation standards and social impact assessment practices.

Under these conditions, international academic cooperation is transforming from a form of interuniversity interaction into a mechanism for supporting academic resilience, digital security, and the institutional capacity of universities in times of crisis.

An example of such cooperation is the strategic partnership between Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and VIZJA University. During 2024–2026, this partnership evolved into a comprehensive system of international interaction encompassing Erasmus+, Jean Monnet, and Horizon Europe projects, academic mobility, international scientific schools, round tables, research consortia, and student social initiatives.

Thus, under wartime conditions, Ukrainian-Polish academic partnership is transforming from a form of international cooperation into a mechanism for supporting the resilience of higher education, digital transformation, and the integration of Ukrainian science into the European educational and research space.

International Erasmus+, Jean Monnet, and Horizon Europe Projects as Instruments of Digital Transformation in Education

An important direction of Ukrainian-Polish academic cooperation has become the implementation of international Erasmus+, Jean Monnet, and Horizon Europe projects focused on the development of digital education, academic mobility, interdisciplinary scientific interaction, and the integration of Ukrainian universities into the European educational and research space. Under contemporary conditions, such projects perform not only educational and research functions but also serve as mechanisms for supporting academic resilience, international communication, and the continuity of education during wartime.

One of the key areas of cooperation between Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and VIZJA University has been the ESPERIDTA project (*European Studies for Supporting Polish Education and Research in Digital Transformation: Interdisciplinary Approach*, 2022–2026), implemented with the support of the European Commission. The project is aimed at developing European practices of digital transformation and artificial intelligence technologies in the training of teachers and young researchers. Within the framework of the project, international winter schools, training sessions, and interdisciplinary educational modules were organized, focusing on the use of digital platforms, artificial intelligence technologies, corpus linguistics, digital humanities, and visual data analytics.

Particular attention within ESPERIDTA has been devoted to the development of AI literacy, critical thinking, and the responsible use of artificial intelligence technologies in education and research (Kapranov & Semenog, 2024). Participants of the international winter schools mastered tools for digital text analysis, methodologies for creating digital educational content, technologies of academic communication, and models for applying generative artificial intelligence in the educational process.

An innovative direction of Ukrainian-Polish cooperation has been research into the use of artificial intelligence in language education and translator training. In the chapter *AI as a Tool in Linguodidactics: Rethinking English–Ukrainian Translation Methodology* (Kapranov & Semenog, 2026), the authors propose the HAIL (*Human – AI-in-the-loop*) model, which combines AI-generated content, human post-editing, corpus-based verification, and reflective practices. Artificial

intelligence is considered not merely as a technological tool but as a mechanism for supporting critical thinking, intercultural communication, and the development of digital competence among future teachers and translators.

An important outcome of the project implementation was the formation of an international educational and research environment integrating digital technologies, intercultural interaction, and an interdisciplinary approach to the training of educators and researchers. The project also contributed to the development of digital culture, international academic communication, and skills for working in transnational research teams.

Thus, the implementation of ESPERIDTA demonstrated that the digital transformation of teacher education under wartime conditions requires the integration of interdisciplinary approaches, international academic interaction, and the development of the digital culture of future teachers and researchers.

Another important direction of cooperation is the ROAD2EU project, aimed at integrating European policies of digital education, innovation, and lifelong learning into the higher education system. The implementation of ROAD2EU demonstrated a transformation of the traditional model of academic mobility – from short-term exchanges to the creation of a shared international educational environment within which sustainable networks of academic interaction, interdisciplinary teams, and new forms of research cooperation are formed. Particularly important is the fact that, under wartime conditions, digital formats of international interaction ensured the continuity of the educational process and provided Ukrainian teachers and students with access to the European academic space.

Within the framework of the project, international virtual academic mobility was implemented during 2025–2026, encompassing modules on digital education, innovative educational practices, green economy, and European educational strategies. Participants of the programme developed student social projects aimed at fostering digital competencies, social responsibility, and environmental awareness.

The experience of ROAD2EU confirms that virtual mobility under contemporary crisis conditions is gradually transforming not only into an alternative to traditional academic mobility but also into an independent factor of European integration, the development of digital culture, and the formation of international academic communities.

An innovative component of Ukrainian-Polish academic partnership is the VISUAL-EU project, launched in 2025. Its aim is to promote European policies and values through visual pedagogy and digital technologies. The project is focused on developing new models of communication in higher education in which information visualization, digital storytelling, infographics, and social

media function as important tools for fostering civic awareness, intercultural dialogue, and digital culture.

During the implementation of VISUAL-EU, mentoring support for student social initiatives was provided, while digital educational resources, analytical materials, and tools for visualizing European values were developed. The final round table, *"Making Europe Visible,"* demonstrated a high level of participant engagement and confirmed the effectiveness of visual pedagogy as a tool of contemporary education.

The implementation of VISUAL-EU confirmed that visual pedagogy and digital communication practices are becoming important instruments for promoting European values, developing intercultural interaction, and shaping the digital culture of the contemporary educational space.

The conceptual foundations of digital education and virtual mobility implemented within ROAD2EU were reflected in the joint study *European Digital Education Practices from a Ukrainian Perspective: Priorities for Teacher Education and Lifelong Professional Learning* (Kapranov, Semenog & Psaltaki, 2025). The authors identify key directions for the development of digital competencies, open education, international online learning, the use of artificial intelligence, and interuniversity digital platforms as mechanisms for supporting educational continuity and academic resilience.

The theoretical foundations for the development of visual pedagogy and digital academic communication were also formed through joint research conducted by Ukrainian and Polish scholars in the fields of academic culture, intercultural interaction, and digital transformation of education. In the study *The Evolution of the Conceptual Sphere of "Education" in Ukrainian and Polish Discourses* (Semenog & Kapranov, 2025a), the authors analyze the transformation of educational discourse under conditions of digitalization and European integration and outline the role of communicative competence, academic culture, and new digital formats of international interaction in the training of young researchers.

The results of participation in the Horizon Europe programme are also significant. In particular, the digital memory archive project E-MEMORIA successfully passed the qualification threshold with the maximum score of 11 out of 10 points, while the ARRDE module, devoted to the development of responsible doctoral education, received high evaluations from international experts. These results demonstrate the high level of institutional capacity of the Ukrainian-Polish academic partnership and its integration into contemporary European research ecosystems.

The scientific concept of ARRDE correlates with joint Ukrainian-Polish research in the field of modernization of doctoral education. The article *Advancing*

Ukrainian PhD Education through the Integration of European Scientific Values: Key Principles and Practices (Semenog & Kapranov, 2025b) substantiates the necessity of integrating the principles of open science, academic integrity, digital literacy, interdisciplinarity, and international academic mobility into the system of PhD training. The authors emphasize that contemporary PhD education under wartime conditions performs an important function in supporting the intellectual resilience of the state and integrating Ukraine into the European Research Area.

Thus, Erasmus+, Jean Monnet, and Horizon Europe projects serve as important mechanisms for the digital transformation of education, the development of international academic mobility, and the formation of interdisciplinary research ecosystems. The implementation of such initiatives contributes to the integration of Ukrainian teacher education into the European educational and research space, the development of digital culture, international academic communication, and the support of academic resilience under wartime conditions.

Student Social Projects as a Mechanism of Intercultural Interaction and Human Capital Development

An important component of academic resilience under wartime conditions is the development of student social initiatives aimed at fostering intercultural communication, academic interaction, and social responsibility. Within the structure of Ukrainian-Polish academic partnership, a special role is played by student projects focused on the development of academic communication, international interaction, and the practical application of professional competencies.

A representative example is the REACH project (*Researchers' English for Academic Communication and Higher Education*), presented at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko by Tetiana Lazaruk under the academic supervision of Jan Kapranov. The project is aimed at developing English-language academic competence and increasing the international visibility of Ukrainian science.

The implementation of REACH demonstrates the transformation of contemporary teacher education toward practice-oriented and project-based learning. Such an approach contributes to the development of project thinking, academic communication, intercultural interaction, social responsibility, and the practical application of professional knowledge in an international environment among students.

Importantly, at VIZJA University student social projects are integrated into the structure of the educational process and implemented within the courses *"Project Preparation Methodology"* and *"Social Project."* This approach ensures

the combination of academic training with practices of social interaction, civic engagement, and intercultural communication. For the Ukrainian educational environment, this experience is particularly valuable in the context of modernizing teacher education in accordance with European standards.

University as a Center of Social Resilience and Post-War Recovery

The partnership between Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and Polish institutions is gradually expanding beyond the framework of traditional educational cooperation and transforming into an interdisciplinary research platform. Evidence of this transformation is the international project REINTRUST-UA (*Reintegration and Trust Pathways for War-Displaced Ukrainians*), aimed at studying the social reintegration of Ukrainians displaced as a result of the war. The project is implemented in cooperation between VIZJA University, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, and Süleyman Demirel University and is focused on investigating mechanisms of social inclusion, institutional trust, and access to educational and psychosocial support.

Within REINTRUST-UA, Sumy State Pedagogical University has been identified as a key Ukrainian partner in the areas of *reintegration pathways*, *stakeholder engagement*, *educational continuity*, and the analysis of social inclusion under wartime and post-war conditions. The project envisages an international comparative study conducted in Poland, Türkiye, and Ukraine, covering issues of intergroup interaction, institutional trust, psychosocial support, and the role of universities in processes of social adaptation and human capital recovery.

The scientific concept of REINTRUST-UA is based on the idea that the successful reintegration of war-affected individuals depends not only on material assistance but also on the level of trust in educational institutions, social services, communities, and university environments. The project integrates approaches from social psychology, pedagogy, migration studies, digital education, and social inclusion, which corresponds to contemporary trends in the development of European interdisciplinary research.

The REINTRUST-UA project demonstrates the expansion of the social function of universities during wartime and post-war periods – from educational activities to active participation in processes of social adaptation, psychosocial support, and the restoration of human capital.

Thus, the Ukrainian-Polish academic partnership between Sumy State Pedagogical University and VIZJA University demonstrates the transformation of international cooperation from separate educational initiatives into the creation of sustainable international research ecosystems. The implemented projects contribute to the integration of Ukrainian teacher education into the European

space, the development of digital and intercultural competencies, the formation of new models of academic mobility, and the strengthening of the role of universities in processes of social resilience and the post-war recovery of Ukraine.

Conclusions

The study analyzed contemporary approaches to the development of international academic cooperation under conditions of war and digital transformation of education. It was established that international academic networks, digital educational platforms, virtual mobility, and interuniversity consortia are gradually transforming into important mechanisms for ensuring academic resilience, continuity of education, and the integration of Ukrainian science into the European Research Area.

The specific features of Ukrainian-Polish academic interaction in the context of European integration were characterized. It was demonstrated that Polish universities and academic institutions have become important partners of Ukraine in the development of academic mobility, digital infrastructure, international scientific communication, support for educational continuity, and the formation of international research networks under wartime conditions.

The experience of the strategic partnership between Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and VIZJA University was generalized. It was established that cooperation between the universities evolved from separate educational initiatives into a comprehensive model of international academic interaction encompassing scientific research, academic mobility, digital education, student social projects, and interdisciplinary research consortia.

The role of Erasmus+, Jean Monnet, and Horizon Europe programmes in the development of digital education, international academic mobility, and interdisciplinary research ecosystems was identified. The implementation of the ESPERIDTA, ROAD2EU, VISUAL-EU, ARRDE, E-MEMORIA, and REINTRUST-UA projects contributed to the formation of digital competencies, the development of academic culture, international scientific communication, intercultural interaction, and the integration of Ukrainian teacher education into the European Higher Education Area.

The study demonstrated that international research consortia under wartime conditions perform not only educational and scientific functions but also serve as mechanisms for supporting social resilience, digital security, academic diplomacy, and the post-war recovery of Ukraine's human capital. The REINTRUST-UA project confirmed the expansion of the social function of universities – from organizing the educational process to participating in social adaptation,

psychosocial support, and the formation of institutional trust in wartime and post-war conditions.

Thus, Ukrainian-Polish academic partnership under wartime conditions is transforming into a new model of international academic interaction based on the principles of academic solidarity, digital openness, interdisciplinarity, and shared responsibility for the development of education and science. The experience of cooperation between Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko and VIZJA University demonstrates the significant potential of international research ecosystems as mechanisms for supporting academic resilience, digital transformation of education, and the post-war recovery of Ukraine.

Prospects for further research are associated with the study of *war-time internationalization* models, digital academic diplomacy, the development of international PhD programmes, and the use of artificial intelligence technologies in educational and research projects, as well as with investigating the role of universities in processes of social reintegration, support for psychosocial resilience, and the restoration of Ukraine's human capital.

References

Błaszczyk, M., Kovalisko, N., Pieńkowski, P., Pachkovskyy, Y., & Ryniejska-Kiełdanowicz, M. (2025). *Coping with adversity: Mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian war – A perspective from Lviv University students*. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-025-01506-z

Degtyarova, I., & Kraśniewska, N. (2025). *Polish academia emergency response: Managing large-scale inflow of Ukrainian refugees in higher education institutions in Poland, 2022–2024*. AGILE Project. Retrieved May 24, 2026, from https://www.frp.org.pl/images/RAPORT_AGILE_2025_EN.pdf

EPICUR. (2024). *European and Ukrainian universities' cooperation: State of play and future perspectives. Strasbourg event follow-up, April 2024*. University of Strasbourg; Adam Mickiewicz University. Retrieved May 24, 2026, from https://epicur.edu.eu/wp-content/uploads/2024/05/EUAsUkraine_final_report.pdf

Hladchenko, M. (2025). *International collaboration of Ukrainian scholars: Effects of Russia's full-scale invasion of Ukraine*. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.20944

Kapranov, Y., & Semenog, O. (2024). Principles of digitalization in philological education at higher education institutions in Poland and Ukraine. In *Modern vectors of science and education development in Ukraine and EU countries* (pp. 33–58). Baltija Publishing. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-456-6-3

Kapranov, Y., & Semenog, O. (2026). *AI as a tool in linguodidactics: Rethinking English–Ukrainian translation methodology*. [Book chapter].

Kapranov, Y., Semenog, O., & Psaltaki, J. (2025). European digital education practices from a Ukrainian perspective: Priorities for teacher education and lifelong professional learning. *UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century"*, *2*(12), 24–51. https://doi.org/10.35387/ucj.2(12).2025.0002

Nowosad, K. (2024). *Międzynarodowa konferencja naukowa „Współczesne problemy i wyzwania pedagogów polskich i ukraińskich w warunkach pokoju i wojny”*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Retrieved May 24, 2026, from https://www.umcs.pl/pl/aktualnosci,4622,miedzynarodowa-konferencja-naukowa-wspolczesne-problemy-i-wyzwania-pedagogow-polskich-i-ukrainskich-w-warunkach-pokoju-i-wojny-,155632.chtm

Semenog, O., & Kapranov, Y. (2025). Advancing Ukrainian PhD education through the integration of European scientific values: Key principles and practices. *Education. Innovation. Practice*, *13*(7), 118–126.

Semenog, O., & Kapranov, Y. (2025). The evolution of the conceptual sphere of “education” in Ukrainian and Polish discourses: Lexical innovations, neologisms, and their application in PhD training. *Acta Humanitatis*, *3*(1), 41–69. https://doi.org/10.5709/ah-03.01.2025-03

War in Ukraine: Reshaping the higher education sector. (2023). Borys Grinchenko Kyiv University. Retrieved May 24, 2026, from https://osvitanalityka.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/HigherEd-in-Times-of-War-EN.pdf

Maria GAGACKA
ORCID: 0000-0003-1247-4886

Elżbieta SAŁATA
ORCID: 0000-0001-5662-0821

INTEGRACJA SPOŁECZNA I RELACJE MIĘDZYKULTUROWE JAKO ŹRÓDŁO BEZPIECZEŃSTWA STUDENTÓW – PERSPEKTYWA POLSKO-UKRAIŃSKA

SOCIAL INTEGRATION AND INTERCULTURAL RELATIONSHIPS AS SOURCES OF STUDENTS' SENSE OF SAFETY: A POLISH–UKRAINIAN PERSPECTIVE

Streszczenie: Celem artykułu była analiza zależności między integracją społeczną, relacjami międzykulturowymi a poczuciem bezpieczeństwa studentów polskich i ukraińskich studiujących w Polsce. Badaniem objęto 660 studentów Uniwersytetu Radomskiego. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety internetowej. Wyniki wskazują, że studenci obu narodowości wysoko oceniali poziom bezpieczeństwa w środowisku akademickim. Studenci ukraińscy częściej deklarowali jednak poczucie osamotnienia oraz występowanie barier językowych. Analizy wykazały, że samotność i bariery językowe obniżają poczucie bezpieczeństwa, natomiast otwartość na różnorodność kulturową, poczucie przynależności oraz pozytywne relacje społeczne sprzyjają jego wzrostowi. Wyniki podkreślają znaczenie działań wspierających integrację społeczną i międzykulturową w środowisku akademickim.

Słowa kluczowe: integracja społeczna, relacje międzykulturowe, poczucie bezpieczeństwa, studenci ukraińscy, szkolnictwo wyższe.

Abstract: The aim of this study was to examine the relationship between social integration, intercultural relations, and the sense of security among Polish and Ukrainian students studying in Poland. The study involved 660 students of Radom University and was conducted using an online survey. The findings indicate that students of both nationalities reported a high level of safety within the academic

environment. However, Ukrainian students more frequently experienced loneliness and language barriers. The analyses showed that loneliness and language difficulties reduced students' sense of security, whereas openness to cultural diversity, a sense of belonging, and positive social relationships enhanced it. The results highlight the importance of supporting social and intercultural integration within higher education institutions.

Keywords: social integration, intercultural relations, sense of security, Ukrainian students, higher education.

Wprowadzenie

Współczesne środowisko akademickie staje się przestrzenią intensywnych przemian społecznych, kulturowych i edukacyjnych. Szczególnego znaczenia nabiera to w kontekście migracji wywołanych wojną w Ukrainie, które wpłynęły na strukturę społeczności studenckich wielu polskich uczelni. W nowych warunkach społecznych i edukacyjnych istotnym zagadnieniem staje się nie tylko zapewnienie studentom odpowiednich warunków kształcenia, lecz także budowanie poczucia bezpieczeństwa oraz sprzyjanie procesom integracji społecznej. Poczucie bezpieczeństwa jest bowiem jednym z podstawowych warunków efektywnego funkcjonowania jednostki, wpływającym na jej dobrostan psychiczny, aktywność społeczną i osiągnięcia edukacyjne. Poczucie bezpieczeństwa należy do podstawowych potrzeb człowieka i stanowi jeden z najważniejszych warunków prawidłowego funkcjonowania jednostki zarówno w życiu osobistym, jak i społecznym. W środowisku akademickim bezpieczeństwo obejmuje nie tylko ochronę przed zagrożeniami fizycznymi, lecz także poczucie stabilności, akceptacji, wsparcia społecznego oraz możliwość swobodnego uczestnictwa w życiu uczelni. Studenci, którzy czują się bezpiecznie, są bardziej zaangażowani w proces kształcenia, łatwiej nawiązują relacje interpersonalne oraz wykazują większą satysfakcję ze studiowania.

Problematyka bezpieczeństwa nabiera szczególnego znaczenia w przypadku studentów polskich i ukraińskich funkcjonujących we wspólnej przestrzeni akademickiej. W ostatnich latach, zwłaszcza w następstwie wojny w Ukrainie, uczelnie wyższe stanęły przed wyzwaniem tworzenia warunków sprzyjających nie tylko edukacji, ale również adaptacji społecznej, integracji międzykulturowej oraz budowaniu poczucia bezpieczeństwa wśród studentów pochodzących z różnych środowisk kulturowych i społecznych. Dla wielu studentów ukraińskich studiowanie w Polsce wiąże się z koniecznością odnalezienia się w nowym otoczeniu społecznym, językowym i kulturowym, co może wpływać na postrzeganie własnego bezpieczeństwa zarówno na uczelni, jak i poza nią.

Bezpieczeństwo studentów nie ogranicza się wyłącznie do przestrzeni uczelni. Istotne znaczenie mają również warunki życia poza nią, w tym bezpieczeństwo

w miejscu zamieszkania, podczas przemieszczania się oraz funkcjonowania w lokalnej społeczności. Poczucie zagrożenia lub niepewności może negatywnie wpływać na dobrostan psychiczny, poziom stresu oraz proces adaptacji do środowiska akademickiego. Z kolei pozytywne doświadczenia związane z relacjami społecznymi, wsparciem ze strony rówieśników i otwartością społeczności akademickiej mogą wzmacniać poczucie bezpieczeństwa oraz sprzyjać integracji studentów.

Analiza poczucia bezpieczeństwa studentów polskich i ukraińskich pozwala lepiej zrozumieć wyzwania stojące przed współczesnymi uczelniami funkcjonującymi w warunkach rosnącej mobilności edukacyjnej i różnorodności kulturowej. Poznanie czynników sprzyjających bezpieczeństwu oraz integracji społecznej może stanowić podstawę do projektowania skutecznych działań wspierających studentów i budowania przyjaznego, inkluzywnego środowiska akademickiego.

Z kolei integracja społeczna stanowi jeden z podstawowych warunków prawidłowego funkcjonowania jednostki w środowisku akademickim. Proces ten obejmuje nie tylko uczestnictwo w życiu uczelni, lecz także tworzenie więzi społecznych, poczucia przynależności oraz wzajemnego zaufania. Jak wskazuje Durkheim (1999), spójność społeczna opiera się na więziach łączących członków społeczności, natomiast współczesne koncepcje kapitału społecznego podkreślają znaczenie relacji, sieci społecznych i zaufania dla efektywnego funkcjonowania grup społecznych. Aktywne środowiska edukacyjne w szkolnictwie wyższym sprzyjają interakcjom społecznym i współpracy, a formalne i nieformalne interakcje na uniwersytecie wiążą się ze zwiększonym poczuciem przynależności (Peacock i Cowan, 2019). W środowisku akademickim szczególnego znaczenia nabierają relacje pomiędzy studentami reprezentującymi różne narodowości, które mogą sprzyjać wzajemnemu poznawaniu kultur, ograniczaniu stereotypów oraz poczucia przynależności do szkolnictwa wyższego (Dost, Mazzoli Smith, 2023; Verbree i in., 2025). Ich znaczenie wykracza poza sam kontakt przedstawicieli różnych kultur i obejmuje proces wzajemnego rozumienia, komunikacji oraz tworzenia wspólnych znaczeń społecznych. Jak podkreślają Wilczewski i Alon (2023), kompetencje językowe i komunikacyjne odgrywają kluczową rolę w procesie adaptacji społecznej i akademickiej studentów zagranicznych. Relacje międzykulturowe mogą zatem stanowić ważny zasób wspierający integrację społeczną, rozwój kompetencji społecznych oraz budowanie atmosfery wzajemnego szacunku i otwartości kulturowej.

Jednocześnie badania wskazują, że studenci zagraniczni mogą doświadczać licznych trudności związanych z adaptacją do nowego środowiska społecznego i kulturowego. Do najczęściej wskazywanych problemów należą bariery językowe, ograniczone kontakty społeczne, poczucie samotności oraz trudności w budowaniu relacji z przedstawicielami społeczności przyjmującej. Czynniki te mogą

wpływać nie tylko na proces integracji, ale również na poczucie bezpieczeństwa studentów, które stanowi jeden z podstawowych warunków efektywnego funkcjonowania i rozwoju w środowisku akademickim.

Głównym celem niniejszego artykułu było poznanie i porównanie poziomu poczucia bezpieczeństwa oraz integracji społecznej studentów polskich i ukraińskich, a także określenie zależności występujących pomiędzy tymi zmiennymi. Podjęto również próbę ustalenia, czy narodowość badanych różnicuje poziom poczucia bezpieczeństwa i integracji społecznej, czy doświadczenie samotności wpływa na postrzeganie własnego bezpieczeństwa. Uzyskane wyniki mogą stanowić cenne źródło wiedzy dla władz uczelni, nauczycieli akademickich oraz osób odpowiedzialnych za wspieranie procesów adaptacji i integracji studentów w wielokulturowym środowisku akademickim.

Pojęcie integracji społecznej w świetle teorii socjologicznych

Integracja społeczna należy do podstawowych kategorii socjologicznych opisujących procesy tworzenia więzi społecznych oraz włączania jednostek do określonych grup i społeczności. Oznacza ona stan spójności społecznej oparty na wspólnie uznawanych normach, wartościach i wzorach zachowań, które umożliwiają harmonijne funkcjonowanie społeczeństwa. W warunkach współczesnych społeczeństw wielokulturowych integracja społeczna odnosi się również do budowania relacji między przedstawicielami różnych grup narodowych, etnicznych i kulturowych.

Problematyka integracji społecznej zajmowała ważne miejsce już w klasycznej socjologii. Émile Durkheim wskazywał, że podstawą ładu społecznego jest solidarność społeczna, rozumiana jako zbiór więzi łączących członków społeczeństwa. Według autora „społeczeństwo może istnieć tylko wtedy, gdy istnieje między jego członkami dostateczny stopień solidarności" (Durkheim, 1999, s. 67). Durkheim podkreślał, że „Tym, co istnieje naprawdę, są poszczególne formy solidarności: solidarność rodzinna, solidarność zawodowa, solidarność narodowa, solidarność wczorajsza, solidarność dzisiejsza itd. Każda z nich ma swój własny charakter: dlatego też uogólnienia dają w każdym przypadku tylko niepełne wytłumaczenie zjawiska, odrzucają bowiem to, co konkretne i żywe." (Durkheim, 1999, s. 129–131). W środowisku akademickim oznacza to współtworzenie wspólnoty przez studentów różnych narodowości pomimo różnic kulturowych i społecznych.

Znaczący wkład w rozwój teorii integracji wniósł również Talcott Parsons. W jego ujęciu integracja stanowi jeden z podstawowych warunków funkcjonowania każdego systemu społecznego. W modelu AGIL odpowiada ona za koordynację działań jednostek oraz utrzymywanie społecznej równowagi poprzez

respektowanie wspólnych norm i wartości (Parsons, 1951, s. 26–36). Integracja pozwala zatem ograniczać konflikty i wzmacniać poczucie wspólnotowości w obrębie grup społecznych, w tym także społeczności akademickiej.

Współczesne podejścia do integracji społecznej podkreślają znaczenie kapitału społecznego. Robert Putnam definiował go jako „cechy organizacji społecznej, takie jak sieci, normy i zaufanie społeczne, które ułatwiają koordynację i współpracę dla wspólnych korzyści" (Putnam, 1995, s. 67). Szczególnie istotny jest kapitał pomostowy, odnoszący się do relacji łączących osoby należące do różnych grup społecznych. W środowisku akademickim kontakty między studentami polskimi i ukraińskimi mogą stanowić przykład takiego kapitału, sprzyjając wzajemnemu poznawaniu kultur, wymianie doświadczeń oraz ograniczaniu stereotypów.

Istotne znaczenie dla analizy relacji międzykulturowych ma także teoria kontaktu społecznego Gordona Allporta. Autor wskazywał, że bezpośredni kontakt między przedstawicielami różnych grup może prowadzić do redukcji uprzedzeń, jeśli odbywa się w warunkach równego statusu uczestników, współpracy oraz wsparcia instytucjonalnego (Allport, 1954, s. 281–282). Uczelnie wyższe stwarzają przestrzeń do realizacji tych warunków poprzez wspólne zajęcia dydaktyczne, projekty edukacyjne oraz działalność organizacji studenckich.

W kontekście migracji edukacyjnych szczególnie użyteczna jest teoria akulturacji Johna W. Berry'ego. Autor wyróżnił cztery strategie funkcjonowania jednostki w nowym środowisku kulturowym: integrację, asymilację, separację oraz marginalizację (Berry, 1997, s. 9–10). Najbardziej korzystną formą adaptacji uznał integrację, polegającą na zachowaniu własnej tożsamości kulturowej przy jednoczesnym aktywnym uczestnictwie w życiu społeczeństwa przyjmującego. Koncepcja ta znajduje zastosowanie w analizie sytuacji studentów ukraińskich studiujących w Polsce, którzy często podtrzymują swoją tożsamość narodową, jednocześnie angażując się w życie społeczności akademickiej.

Współczesne badania dotyczące studentów zagranicznych wskazują, że integracja społeczna stanowi jeden z najważniejszych czynników wpływających na proces adaptacji kulturowej, poczucie bezpieczeństwa oraz dobrostan psychiczny. Jak podkreśla Kozula (2018), skuteczna integracja studentów zagranicznych jest jednym z głównych wyzwań edukacji migracyjnej w Polsce. Autorka zauważa, że „Coraz wyraźniej podnoszony jest także temat pewnej odpowiedzialności uczelni za funkcjonowanie studentów z obcych krajów w nowym środowisku oraz ich wdrożenie – jako przyszłych absolwentów – w struktury miejscowego rynku pracy i otoczenia społecznego, co stanowi szeroką perspektywę w spojrzeniu na zagadnienie rekrutacji studentów zagranicznych (Kozula, 2018, s. 92). M. Wilczewski zaznacza, że „Teorie adaptacji międzykulturowej oraz badania empiryczne potwierdzają kluczowe znaczenie kompetencji językowych i komunikacyjnych oraz włączania się w kulturę kraju przyjmującego dla

pomyślnego funkcjonowania akademickiego i społecznego" (Wilczewski i Alon, 2023, s. 1236). Także jego badania prowadzone z Gorbaniukiem i Giurim (2021) wskazują, że rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i relacji społecznych znacząco wspiera proces adaptacji międzykulturowej studentów (s. 3–5). Integracja społeczna staje się więc nie tylko elementem funkcjonowania społeczności akademickiej, ale również ważnym czynnikiem warunkującym sukces edukacyjny i psychospołeczny studentów.

Pojęcie i znaczenie relacji międzykulturowych

Relacje międzykulturowe stanowią szczególny rodzaj relacji społecznych zachodzących pomiędzy osobami reprezentującymi odmienne kultury, systemy wartości, normy społeczne oraz doświadczenia życiowe. W warunkach postępującej globalizacji, wzrostu mobilności edukacyjnej i migracyjnej oraz internacjonalizacji szkolnictwa wyższego stają się one nieodłącznym elementem funkcjonowania współczesnych społeczności akademickich. Relacje międzykulturowe obejmują zarówno kontakty formalne związane z procesem kształcenia, jak i nieformalne interakcje budowane w codziennym życiu studenckim.

W literaturze socjologicznej relacje międzykulturowe analizowane są przede wszystkim jako proces wzajemnego konstruowania znaczeń społecznych. Perspektywę tę rozwija interakcjonizm symboliczny George'a H. Meada i Herberta Blumera. Według Blumera (1969) ludzie działają wobec rzeczy i osób na podstawie znaczeń, jakie im przypisują, a znaczenia te powstają i są modyfikowane w procesie interakcji społecznych. W środowisku akademickim oznacza to, że postawy studentów wobec przedstawicieli innych narodowości są kształtowane przede wszystkim poprzez bezpośrednie doświadczenia kontaktów interpersonalnych, a nie wyłącznie przez stereotypy funkcjonujące w przestrzeni społecznej.

Znaczenie procesu konstruowania wspólnych znaczeń znajduje odzwierciedlenie również w badaniach nad komunikacją międzykulturową. Jak wskazuje Piller, „komunikacja międzykulturowa odnosi się do procesu konstruowania wspólnego znaczenia wśród osób o zróżnicowanym pochodzeniu kulturowym" (za: Wilczewski i Alon, 2023, s. 1237, tłum. własne). Komunikacja nie jest jedynie przekazywaniem informacji, lecz złożonym procesem negocjowania znaczeń, uwzględniającym różnice kulturowe, społeczne i językowe. Umożliwia ona wzajemne zrozumienie oraz tworzenie relacji opartych na dialogu, zaufaniu i poszanowaniu odmienności, stanowiąc tym samym jeden z fundamentów skutecznej współpracy w środowiskach wielokulturowych.

W analizie relacji międzykulturowych istotne znaczenie ma również teoria kapitału kulturowego Pierre'a Bourdieu. Autor podkreślał, że kapitał kulturowy może występować w postaci ucieleśnionej, uprzedmiotowionej oraz

zinstytucjonalizowanej i wpływa na sposób funkcjonowania jednostek w różnych przestrzeniach społecznych (Bourdieu, 1986, s. 243–248). W środowisku akademickim spotkanie studentów pochodzących z różnych krajów prowadzi do konfrontacji odmiennych doświadczeń edukacyjnych, stylów komunikacji oraz wzorów zachowań społecznych. Różnorodność kulturowa może stanowić źródło wyzwań adaptacyjnych, ale jednocześnie sprzyja poszerzaniu perspektyw poznawczych oraz rozwijaniu kompetencji społecznych.

Współczesne badania wskazują, że efektywne funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym wymaga rozwijania kompetencji międzykulturowych. Jak podkreśla Darla K. Deardorff, „szacunek, otwartość i ciekawość poznawcza zostały uznane za podstawowe postawy niezbędne do rozwijania kompetencji międzykulturowych" (Deardorff, 2006, s. 249, tłum. własne). Kompetencje te umożliwiają nie tylko skuteczną komunikację z przedstawicielami odmiennych kultur, lecz także sprzyjają lepszemu rozumieniu różnic kulturowych, ograniczają ryzyko występowania nieporozumień komunikacyjnych oraz wspierają budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku, zaufaniu i współpracy. W konsekwencji stają się one jednym z kluczowych zasobów warunkujących pomyślne funkcjonowanie jednostki w zróżnicowanym kulturowo środowisku społecznym i edukacyjnym.

Znaczenie kompetencji komunikacyjnych dla jakości relacji międzykulturowych znajduje potwierdzenie również w najnowszych badaniach dotyczących mobilności studentów w Europie. Brooks i współautorzy (2024) wskazują, że mobilność akademicka stanowi narzędzie wzmacniające różnorodność kulturową uczelni oraz rozwój kompetencji międzykulturowych, które są niezbędne dla efektywnego funkcjonowania w zróżnicowanych społecznościach akademickich. Mobilność akademicka przyczynia się do **„tworzenia bardziej zróżnicowanych środowisk akademickich oraz rozwijania doświadczeń i kompetencji międzykulturowych"** (Brooks et al., 2024, s. 1664, tłum. własne). Oznacza to, że bezpośredni kontakt z przedstawicielami innych kultur sprzyja rozwijaniu otwartości, tolerancji oraz zdolności do efektywnej współpracy w środowisku wielokulturowym (Brooks et al., 2024, s. 1664–1665). W konsekwencji kompetencje komunikacyjne i zdolność nawiązywania relacji z przedstawicielami odmiennych kultur można uznać za jeden z podstawowych zasobów sprzyjających integracji społecznej, adaptacji akademickiej oraz budowaniu trwałych relacji międzykulturowych.

Relacje międzykulturowe pełnią również istotną funkcję rozwojową. Kontakty z przedstawicielami innych kultur umożliwiają studentom poszerzanie perspektywy poznawczej, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych oraz przygotowanie do funkcjonowania w coraz bardziej zglobalizowanym świecie. W rezultacie stają się one nie tylko elementem codziennego życia akademickiego, lecz także ważnym czynnikiem wspierającym rozwój osobisty, społeczny i zawodowy studentów.

Samotność w środowisku akademickim jako konsekwencja ograniczonej integracji społecznej

Samotność stanowi jedno z istotnych wyzwań współczesnego środowiska akademickiego, szczególnie w warunkach rosnącej mobilności edukacyjnej i umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego.

Według Hawkley i Cacioppo samotność jest „przykrym uczuciem, które towarzyszy przekonaniu, że potrzeby społeczne jednostki nie są zaspokajane pod względem liczby, a przede wszystkim jakości relacji społecznych" (za Morris i in., 2022, tłum. własne). Oznacza to, że samotność nie wynika wyłącznie z braku kontaktów z innymi ludźmi, lecz przede wszystkim z niezadowolenia z jakości i satysfakcji płynącej z posiadanych relacji społecznych. Zjawisko to może negatywnie wpływać na dobrostan psychiczny, poczucie bezpieczeństwa oraz proces adaptacji jednostki do nowego środowiska społecznego i edukacyjnego. W przypadku studentów, zwłaszcza studiujących poza krajem pochodzenia, samotność może stanowić istotną barierę utrudniającą integrację ze społecznością akademicką oraz budowanie trwałych więzi interpersonalnych.

Zjawisko samotności można interpretować również przez pryzmat teorii kapitału społecznego Roberta Putnama. Autor definiował kapitał społeczny jako „cechy organizacji społecznej, takie jak sieci, normy i zaufanie społeczne, które ułatwiają koordynację i współpracę dla wspólnych korzyści" (Putnam, 1995, s. 67). W przypadku studentów zasoby te przejawiają się w relacjach z rówieśnikami, uczestnictwie w organizacjach studenckich oraz zaangażowaniu w życie akademickie. Ograniczony dostęp do takich sieci wsparcia może prowadzić do poczucia wykluczenia oraz utrudniać proces adaptacji społecznej i kulturowej.

W literaturze poświęconej migracjom edukacyjnym podkreśla się, że studenci zagraniczni należą do grup szczególnie narażonych na doświadczenie samotności. Podjęcie studiów poza krajem pochodzenia wiąże się bowiem z koniecznością opuszczenia dotychczasowego środowiska społecznego, ograniczeniem kontaktów z rodziną i przyjaciółmi oraz budowaniem nowych relacji w nieznanym otoczeniu kulturowym i edukacyjnym. Proces ten może generować poczucie izolacji społecznej, zwłaszcza w początkowym okresie pobytu w kraju przyjmującym. Kozula (2018) zwraca uwagę, że adaptacja studentów zagranicznych nie ogranicza się wyłącznie do sprostania wymaganiom akademickim, lecz obejmuje również funkcjonowanie w nowym środowisku społecznym i kulturowym. Autorka podkreśla, że uczelnie wyższe odgrywają istotną rolę we wspieraniu studentów zagranicznych w procesie odnajdywania się „w nowym środowisku" (Kozula, 2018, s. 92). Odpowiednio zaplanowane działania integracyjne oraz wsparcie społeczne mogą przyczyniać się do ograniczania poczucia marginalizacji

i osamotnienia, a tym samym sprzyjać pomyślnej adaptacji studentów do życia akademickiego i społecznego.

Podobne wnioski przedstawia Długosz (2018), wskazując, że kontakty studentów ukraińskich z polskimi rówieśnikami odgrywają kluczową rolę w procesie integracji oraz budowaniu poczucia przynależności do społeczności akademickiej. Relacje społeczne stają się w tym kontekście jednym z podstawowych zasobów umożliwiających skuteczną adaptację do nowego środowiska kulturowego.

Wyniki współczesnych badań empirycznych potwierdzają ścisły związek pomiędzy poziomem integracji społecznej a doświadczeniem samotności. Zheng i współautorzy (2023), analizując doświadczenia uczestników BBC Loneliness Experiment, wykazali, że ograniczone poczucie przynależności do społeczności akademickiej oraz trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych należą do głównych czynników zwiększających ryzyko samotności wśród studentów zagranicznych. Badacze podkreślają, że samotność nie wynika wyłącznie z fizycznego braku kontaktów społecznych, lecz przede wszystkim z braku poczucia przynależności do wspólnoty. Jak wskazuje jedna z badanych osób: „Samotność można rozumieć jako niezdolność do budowania więzi oraz zakorzenienia się w społeczności, w której funkcjonuje jednostka. Nie jest ona równoznaczna z fizycznym brakiem innych ludzi, lecz wynika z braku poczucia przynależności i trwałego związku z innymi osobami" (Zheng i in., 2023, s. 6, tłum. własne). Samotność jest szczególnie silnie związana z brakiem znaczących relacji społecznych oraz ograniczonym wsparciem ze strony otoczenia.

Podobne rezultaty uzyskali Morris i współautorzy (2022), którzy zauważyli, że doświadczenie samotności wśród studentów międzynarodowych często wynika z trudności w budowaniu nieformalnych relacji społecznych poza przestrzenią dydaktyczną. „Pozostawienie rodziny i przyjaciół w kraju pochodzenia oraz próby nawiązywania nowych znajomości w obcym kraju stanowią wyzwanie dla wielu studentów zagranicznych" (Morris i in., 2022, s. 2, tłum. własne). Podkreślają oni, że codzienne kontakty interpersonalne stanowią jeden z najważniejszych czynników wpływających na dobrostan studentów i ich poczucie przynależności do społeczności akademickiej.

Znaczenie wsparcia społecznego dla ograniczania samotności potwierdzają również badania Misirlis, Zwaan i Weber (2020). Autorzy wykazali, że silniejsze więzi społeczne oraz większe poczucie przynależności do wspólnoty akademickiej wiążą się z niższym poziomem stresu, depresji i osamotnienia wśród studentów. Relacje społeczne pełnią zatem funkcję ochronną wobec negatywnych skutków izolacji społecznej.

Szczególnie interesujące są wyniki badań Corney i współautorów (2024), którzy wskazują na ścisły związek pomiędzy samotnością a poczuciem bezpieczeństwa. Autorzy przywołują wypowiedź jednego z respondentów: „jeśli czujesz

się samotny i nie czujesz się bezpiecznie, wpływa to na wszystkie obszary życia". (Corney et al., 2024, s. 8). Cytat ten dobrze ilustruje społeczne konsekwencje samotności wykraczające poza sferę emocjonalną i obejmujące funkcjonowanie edukacyjne, społeczne oraz psychiczne studentów.

W świetle przedstawionych teorii i badań samotność studentów można interpretować jako konsekwencję izolacji wprowadzonej w pandemii, ograniczonej integracji społecznej, niedostatecznego kapitału społecznego oraz trudności w budowaniu relacji międzykulturowych. Misirlis i współautorzy podkreślają, że „Obecnie sytuacje stresowe oraz poczucie samotności związane z pandemią stały się jeszcze bardziej nasilone. Szczególnie dotyczy to studentów studiujących na uczelniach o charakterze międzynarodowym, których rodziny często znajdują się tysiące kilometrów od miejsca studiowania. W połączeniu z obowiązkową izolacją (lockdownem) wprowadzoną w czasie pandemii sytuacja ta tworzy szczególnie trudne obciążenie emocjonalne, prowadzące do wzrostu poziomu stresu, a niekiedy nawet do rozwoju depresji" (Misirlis i in., 2020, s. 21, tłum. własne). W przypadku studentów zagranicznych zjawisko to jest dodatkowo wzmacniane przez bariery językowe, różnice kulturowe oraz konieczność funkcjonowania poza dotychczasowymi sieciami wsparcia społecznego. Oznacza to, że działania uczelni ukierunkowane na rozwijanie relacji społecznych i wspieranie integracji międzykulturowej mogą stanowić istotny element przeciwdziałania samotności oraz wzmacniania poczucia bezpieczeństwa studentów.

Metodologia badań

Projekt badawczy

Badanie przeprowadzono z zastosowaniem ilościowego modelu badań przekrojowych (*cross-sectional survey design*), wykorzystując metodę sondażu diagnostycznego. Projekt badawczy miał charakter porównawczo-korelacyjny i koncentrował się na identyfikacji różnic pomiędzy studentami polskimi i ukraińskimi oraz określeniu zależności między integracją społeczną a poczuciem bezpieczeństwa w środowisku akademickim.

Celem badania było określenie poziomu poczucia bezpieczeństwa oraz integracji społecznej studentów polskich i ukraińskich studiujących na polskich uczelniach wyższych, a także identyfikacja czynników sprzyjających budowaniu bezpieczeństwa w środowisku akademickim.

Na podstawie przeglądu literatury sformułowano następujące hipotezy:
H1. Studenci polscy i ukraińscy różnią się poziomem poczucia bezpieczeństwa.
H2. Studenci polscy i ukraińscy różnią się poziomem integracji społecznej.
H3. Wyższy poziom integracji społecznej wiąże się z wyższym poziomem poczucia bezpieczeństwa.

H4. Wyższy poziom doświadczanej samotności wiąże się z niższym poziomem poczucia bezpieczeństwa.

Zastosowano autorski kwestionariusz ankiety opracowany na podstawie literatury dotyczącej bezpieczeństwa studentów, integracji społecznej oraz adaptacji międzykulturowej.

Poczucie bezpieczeństwa

Konstrukt obejmował cztery wskaźniki:
- bezpieczeństwo na uczelni,
- bezpieczeństwo w miejscu studiowania,
- bezpieczeństwo w drodze na uczelnię,
- ogólne poczucie bezpieczeństwa.

Odpowiedzi udzielano na pięciostopniowej skali Likerta (1 = zdecydowanie nie, 5 = zdecydowanie tak).

Rzetelność skali była satysfakcjonująca (Cronbach's $\alpha = 0{,}74$).

Integracja społeczna

Integrację społeczną opisano za pomocą następujących wskaźników:
- poczucie przynależności,
- łatwość nawiązywania kontaktów,
- współpraca między studentami,
- otwartość wobec odmienności kulturowej,
- możliwość swobodnego wyrażania poglądów,
- doświadczenie samotności,
- bariery językowe.

Analiza rzetelności wykazała niską spójność wewnętrzną (Cronbach's $\alpha = 0{,}40$), dlatego wskaźniki analizowano jako odrębne zmienne obserwowalne.

Metody analizy statystycznej

Analizy wykonano z wykorzystaniem programu **Statistica**.

W pierwszym etapie przeprowadzono analizę opisową zmiennych (średnie, odchylenia standardowe, mediany oraz kwartyle).

Ze względu na niespełnienie założeń normalności rozkładu do porównań między grupami zastosowano test U Manna–Whitneya.

Zależności pomiędzy zmiennymi określono za pomocą współczynnika korelacji rang Spearmana.

W celu identyfikacji predyktorów poczucia bezpieczeństwa przeprowadzono analizę regresji wielokrotnej. Zmienną zależną była ogólna ocena poczucia

bezpieczeństwa, natomiast zmiennymi niezależnymi były wskaźniki integracji społecznej oraz funkcjonowania studentów w środowisku akademickim. Przed estymacją modelu oceniono współliniowość predyktorów przy wykorzystaniu wskaźnika VIF.

Za poziom istotności statystycznej przyjęto **p < 0,05**.

Charakterystyka próby badawczej

W badaniu uczestniczyło **660 studentów** studiujących w **Polsce na Uniwersytecie Radomskim imienia Kazimierza Pułaskiego.** Dobór próby miał charakter celowy i obejmował osoby studiujące na różnych poziomach oraz kierunkach kształcenia.

Pod względem płci w badanej grupie dominowały **kobiety** – 373 osoby (56,5%), natomiast **mężczyźni** stanowili 265 osób (40,2%). 22 respondentów (3,3%) zadeklarowało, że nie chce podawać swojej płci.

Najliczniejszą grupę wiekową stanowili studenci w wieku **20–22 lat** – 361 osób (54,7%). Respondenci w wieku **17–19 lat** stanowili 132 osoby (20,0%), osoby w wieku **23–25 lat** – 112 osób (17,0%), natomiast osoby **powyżej 25 roku życia** – 55 osób (8,3%).

Ze względu na narodowość większość badanych stanowili studenci **narodowości polskiej** – 531 osób (80,5%). Studenci **narodowości ukraińskiej** stanowili 126 osób (19,1%). Pozostałe odpowiedzi miały charakter jednostkowy. Udział studentów narodowości ukraińskiej w próbie odzwierciedla strukturę narodowościową całej populacji badanej uczelni.

Pod względem poziomu studiów największą grupę stanowili studenci studiów **licencjackich** – 493 osoby (74,7%). Na studiach **magisterskich** kształciło się 100 osób (15,2%), natomiast na **jednolitych studiach magisterskich** – 67 osób (10,1%).

Analiza roku studiów wskazuje, że najliczniej reprezentowani byli studenci **I roku** – 254 osoby (38,5%) oraz **II roku** – 239 osób (36,2%). Studenci III roku stanowili 110 osób (16,7%), IV roku – 29 osób (4,4%), V roku – 24 osoby (3,6%), natomiast VI roku – 4 osoby (0,6%).

Większość respondentów studiowała w trybie **stacjonarnym** – 549 osób (83,2%), podczas gdy studenci studiów **niestacjonarnych** stanowili 111 osób (16,8%).

W odniesieniu do aktywności zawodowej 307 badanych (46,5%) deklarowało, że **pracuje zarobkowo**, natomiast 353 osoby (53,5%) nie podejmowały pracy zarobkowej w czasie realizacji badania.

Próba badawcza charakteryzuje się zatem przewagą kobiet, studentów narodowości polskiej, osób studiujących w Polsce, studentów studiów licencjackich

oraz uczestników kształcących się w trybie stacjonarnym. Dominującą grupę wiekową stanowiły osoby w wieku 20–22 lata.

Analiza wyników

W pierwszym etapie analizy dokonano charakterystyki badanych zmiennych. W tym celu obliczono średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe oraz mediany dla całej próby oraz oddzielnie dla studentów polskich i ukraińskich.

Tabela 1. Statystyki opisowe analizowanych zmiennych

Zmienna	Grupa	M	SD	Me
Ogólna ocena bezpieczeństwa	Cała próba	3,95	0,98	4
	Polacy	3,97	0,96	4
	Ukraińcy	3,89	1,01	4
Poczucie bezpieczeństwa w miejscu studiowania	Cała próba	4,36	0,77	4
	Polacy	4,35	0,75	4
	Ukraińcy	4,42	0,77	5
Poczucie bezpieczeństwa na uczelni	Cała próba	4,35	0,74	4
	Polacy	4,34	0,73	4
	Ukraińcy	4,43	0,73	5
Poczucie bezpieczeństwa w drodze na uczelnię i z uczelni	Cała próba	4,12	0,81	4
	Polacy	4,10	0,80	4
	Ukraińcy	4,21	0,78	4
Poczucie przynależności do społeczności studenckiej	Cała próba	3,76	1,05	4
	Polacy	3,78	1,08	4
	Ukraińcy	3,71	0,92	4
Łatwość nawiązywania kontaktów	Cała próba	3,86	1,03	4
	Polacy	3,92	1,02	4
	Ukraińcy	3,62	1,00	4
Współpraca studentów różnych narodowości	Cała próba	3,59	0,94	4
	Polacy	3,57	0,93	4
	Ukraińcy	3,71	0,98	4
Otwartość wobec różnorodności kulturowej	Cała próba	3,88	0,80	4
	Polacy	3,91	0,79	4
	Ukraińcy	3,75	0,85	4

cd. →

Zmienna	Grupa	M	SD	Me
Możliwość swobodnego wyrażania poglądów	Cała próba	3,83	0,93	4
	Polacy	3,86	0,93	4
	Ukraińcy	3,74	0,91	4
Doświadczenie samotności	Cała próba	2,37	1,21	2
	Polacy	2,29	1,20	2
	Ukraińcy	2,67	1,17	3
Bariery językowe	Cała próba	3,18	1,15	3
	Polacy	3,10	1,15	3
	Ukraińcy	3,50	1,11	4

Analiza statystyk opisowych wskazuje, że badani studenci generalnie pozytywnie oceniali swoje funkcjonowanie w środowisku akademickim oraz poziom odczuwanego bezpieczeństwa. Dla większości analizowanych zmiennych mediany wynosiły 4, co odpowiada odpowiedzi „raczej tak", a średnie przekraczały wartość 3,5 punktu w pięciostopniowej skali.

Najwyżej ocenionymi aspektami były poczucie bezpieczeństwa w miejscu studiowania (M = 4,36; SD = 0,77), poczucie bezpieczeństwa na uczelni (M = 4,35; SD = 0,74) oraz poczucie bezpieczeństwa w drodze na uczelnię i z uczelni (M = 4,12; SD = 0,81) . Wyniki te wskazują, że badani studenci postrzegali środowisko akademickie jako bezpieczne zarówno pod względem organizacyjnym, jak i przestrzennym.

Wysokie wartości średnich uzyskano również dla ogólnej oceny poczucia bezpieczeństwa (M = 3,95; SD = 0,98), otwartości wobec różnorodności kulturowej (M = 3,88; SD = 0,80), łatwości nawiązywania kontaktów (M = 3,86; SD = 1,03), możliwości swobodnego wyrażania poglądów (M = 3,83; SD = 0,93) oraz poczucia przynależności do społeczności studenckiej (M = 3,76; SD = 1,05). Otrzymane wyniki sugerują, że większość respondentów pozytywnie ocenia klimat społeczny panujący na uczelni.

Nieco niższe wartości odnotowano dla współpracy studentów różnych narodowości (M = 3,59; SD = 0,94), jednak również w tym przypadku mediana wyniosła 4, co wskazuje na przewagę ocen pozytywnych.

Najniższą średnią uzyskał poziom osamotnienia (M = 2,37; SD = 1,21). Ze względu na kierunek pytania wynik ten należy interpretować pozytywnie, ponieważ oznacza relatywnie niski poziom odczuwanego osamotnienia w badanej grupie. Mediana wynosząca 2 wskazuje, że większość respondentów raczej nie doświadczała samotności w środowisku akademickim. W przypadku barier

językowych średnia wyniosła 3,18 (SD = 1,15), co wskazuje na umiarkowane znaczenie tego czynnika.

Porównanie studentów polskich i ukraińskich pokazuje, że obie grupy podobnie oceniały większość analizowanych aspektów funkcjonowania akademickiego. Widoczne różnice dotyczyły jednak kilku obszarów. Studenci ukraińscy wyżej oceniali bezpieczeństwo w miejscu studiowania (M = 4,42; Me = 5) oraz bezpieczeństwo na uczelni (M = 4,42; Me = 5) niż studenci polscy (odpowiednio M = 4,35 i M = 4,34; Me = 4). Oznacza to, że środowisko akademickie było przez nich postrzegane jako szczególnie bezpieczne.

Jednocześnie studenci ukraińscy częściej deklarowali poczucie osamotnienia (M = 2,67; SD = 1,17; Me = 3) oraz częściej wskazywali na występowanie barier językowych (M = 3,50; SD = 1,11; Me = 4) niż studenci polscy (odpowiednio M = 2,29; SD = 1,20; Me = 2 oraz M = 3,10; SD = 1,15; Me = 3). Studenci polscy wyżej oceniali natomiast łatwość nawiązywania kontaktów (M = 3,92; SD = 1,02) niż studenci ukraińscy (M = 3,62; SD = 1,00).

Uzyskane wyniki sugerują, że studenci ukraińscy postrzegają uczelnię jako środowisko bezpieczne, jednak równocześnie częściej doświadczają trudności związanych z integracją społeczną i komunikacją. Może to wskazywać, że bezpieczeństwo instytucjonalne i fizyczne nie zawsze przekłada się na pełne poczucie integracji społecznej. Z kolei studenci polscy, mimo nieco niższych ocen bezpieczeństwa, częściej deklarują łatwość budowania relacji społecznych i niższy poziom osamotnienia.

W kolejnym etapie sprawdzono, czy studenci polscy i ukraińscy różnią się pod względem poczucia bezpieczeństwa oraz wybranych aspektów integracji społecznej. Ze względu na porządkowy charakter danych zastosowano test U Manna–Whitneya dla prób niezależnych.

W celu określenia, czy studenci polscy i ukraińscy różnią się pod względem poczucia bezpieczeństwa oraz funkcjonowania społecznego w środowisku akademickim, zastosowano test U Manna–Whitneya. Wybór tego testu był uzasadniony porządkowym charakterem analizowanych zmiennych, mierzonych za pomocą pięciostopniowych skal Likerta, oraz porównywaniem dwóch niezależnych grup respondentów.

Analiza wykazała brak istotnych statystycznie różnic pomiędzy studentami polskimi i ukraińskimi w zakresie ogólnej oceny poczucia bezpieczeństwa ($p = 0,451$), poczucia bezpieczeństwa w drodze na uczelnię i z uczelni ($p = 0,183$), poczucia przynależności do społeczności studenckiej ($p = 0,121$), współpracy studentów różnych narodowości ($p = 0,085$) oraz możliwości swobodnego wyrażania poglądów ($p = 0,100$) . Oznacza to, że obie grupy w podobny sposób postrzegały te aspekty funkcjonowania akademickiego.

Tabela 2. Porównanie studentów polskich i ukraińskich w zakresie poczucia bezpieczeństwa, integracji społecznej i funkcjonowania w środowisku akademickim – test U Manna–Whitneya

Zmienna	Me Polacy	Me Ukraińcy	U	p	r
Ogólna ocena bezpieczeństwa	4	4	34820,00	0,451	0,03
Poczucie bezpieczeństwa w miejscu studiowania	4	5	30188,50	0,042	0,08
Poczucie bezpieczeństwa na uczelni	4	5	29775,00	0,028	0,09
Poczucie bezpieczeństwa w drodze na uczelnię i z uczelni	4	4	31452,00	0,183	0,05
Poczucie przynależności do społeczności studenckiej	4	4	36274,00	0,121	0,06
Łatwość nawiązywania kontaktów	4	4	39622,50	0,001	0,13
Współpraca studentów różnych narodowości	4	4	30319,00	0,085	0,07
Otwartość wobec różnorodności kulturowej	4	4	37131,00	0,037	0,08
Możliwość swobodnego wyrażania poglądów	4	4	36392,50	0,100	0,06
Doświadczenie samotności	2	3	26838,00	<0,001	0,14
Bariery językowe	3	4	27010,50	0,001	0,14

Źródło: opracowanie własne.

Istotne statystycznie różnice stwierdzono natomiast w odniesieniu do poczucia bezpieczeństwa w miejscu studiowania ($p = 0,042$) oraz poczucia bezpieczeństwa na uczelni ($p = 0,028$). W obu przypadkach studenci ukraińscy uzyskali wyższe mediany odpowiedzi ($Me = 5$) niż studenci polscy ($Me = 4$), co wskazuje na wyższy poziom deklarowanego bezpieczeństwa w bezpośrednim środowisku akademickim.

Różnice odnotowano również w zakresie łatwości nawiązywania kontaktów ($p = 0,001$). Chociaż mediana w obu grupach wynosiła 4, analiza rang wskazuje, że studenci polscy oceniali swoje możliwości nawiązywania relacji społecznych wyżej niż studenci ukraińscy.

Istotna różnica wystąpiła także w ocenie otwartości środowiska akademickiego wobec różnorodności kulturowej ($p = 0,037$). Wynik ten sugeruje odmienne doświadczenia studentów obu narodowości związane z funkcjonowaniem w zróżnicowanym kulturowo środowisku akademickim.

Najbardziej wyraźne różnice pomiędzy badanymi grupami dotyczyły doświadczenia samotności ($p < 0,001$) oraz barier językowych ($p = 0,001$) . Studenci ukraińscy częściej deklarowali poczucie osamotnienia (Me = 3) niż studenci polscy (Me = 2). Jednocześnie wskazywali oni na większe znaczenie barier językowych utrudniających funkcjonowanie i integrację w środowisku akademickim (Me = 4 wobec Me = 3 w grupie studentów polskich).

Interesującym rezultatem jest fakt, że studenci ukraińscy deklarowali wyższe poczucie bezpieczeństwa na uczelni i w miejscu studiowania, jednocześnie częściej doświadczając osamotnienia i barier językowych. **Wynik ten może wskazywać, że bezpieczeństwo fizyczne i organizacyjne uczelni nie jest tożsame z pełną integracją społeczną studentów zagranicznych.**

Warto podkreślić, że wartości współczynnika wielkości efektu *r* mieściły się w przedziale od 0,08 do 0,14, co wskazuje na małą siłę zaobserwowanych różnic. Oznacza to, że choć część różnic okazała się istotna statystycznie, ich znaczenie praktyczne należy interpretować z ostrożnością.

Następnie przeanalizowano związki pomiędzy ogólną oceną poczucia bezpieczeństwa a pozostałymi analizowanymi zmiennymi. W celu określenia zależności pomiędzy ogólną oceną poczucia bezpieczeństwa studentów a wybranymi aspektami funkcjonowania w środowisku akademickim przeprowadzono analizę korelacji rang Spearmana. Analizę wykonano dla całej próby oraz oddzielnie dla studentów polskich i ukraińskich.

Tabela 3. Korelacje Spearmana pomiędzy ogólną oceną poczucia bezpieczeństwa a analizowanymi zmiennymi

Zmienna	Cała próba ρ	Polacy ρ	Ukraińcy ρ
Poczucie bezpieczeństwa w miejscu studiowania	0,408***	0,440***	0,299***
Poczucie bezpieczeństwa na uczelni	0,340***	0,378***	0,198*
Poczucie bezpieczeństwa w drodze na uczelnię i z uczelni	0,242***	0,249***	0,241**
Poczucie przynależności do społeczności studenckiej	0,129***	0,141**	0,099
Łatwość nawiązywania kontaktów	0,055	0,074	-0,030
Współpraca studentów różnych narodowości	0,037	0,024	0,111
Otwartość wobec różnorodności kulturowej	0,057	0,037	0,148
Możliwość swobodnego wyrażania poglądów	0,091*	0,110*	0,050
Bariery językowe	-0,065	-0,033	-0,188*
Doświadczenie samotności	0,035	0,063	-0,059

Oznaczenia: $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

W całej badanej próbie najsilniejszy dodatni związek z ogólną oceną bezpieczeństwa wykazywało poczucie bezpieczeństwa w miejscu studiowania ($\rho = 0{,}408$; $p < 0{,}001$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem poczucia bezpieczeństwa w miejscu studiowania rosła również ogólna ocena bezpieczeństwa jako studenta. Nieco słabszą, ale nadal umiarkowaną zależność odnotowano dla poczucia bezpieczeństwa na uczelni ($\rho = 0{,}340$; $p < 0{,}001$) oraz poczucia bezpieczeństwa w drodze na uczelnię i z uczelni ($\rho = 0{,}242$; $p < 0{,}001$).

Spośród analizowanych zmiennych społecznych istotne statystycznie, choć słabe dodatnie związki stwierdzono dla poczucia przynależności do społeczności studenckiej ($\rho = 0{,}129$; $p < 0{,}001$) oraz możliwości swobodnego wyrażania poglądów ($\rho = 0{,}091$; $p = 0{,}020$). Pozostałe zmienne nie wykazały istotnych korelacji z ogólnym poczuciem bezpieczeństwa.

W grupie studentów polskich uzyskano podobny obraz zależności. Najsilniej z ogólną oceną bezpieczeństwa związane było poczucie bezpieczeństwa w miejscu studiowania ($\rho = 0{,}440$; $p < 0{,}001$), następnie poczucie bezpieczeństwa na uczelni ($\rho = 0{,}378$; $p < 0{,}001$) oraz bezpieczeństwo w drodze na uczelnię ($\rho = 0{,}249$; $p < 0{,}001$). Dodatkowo istotne, choć słabe związki odnotowano dla poczucia przynależności do społeczności studenckiej ($\rho = 0{,}141$; $p = 0{,}001$) oraz możliwości swobodnego wyrażania poglądów ($\rho = 0{,}110$; $p = 0{,}011$).

W grupie studentów ukraińskich również zaobserwowano dodatnie związki pomiędzy ogólnym poczuciem bezpieczeństwa a bezpieczeństwem w miejscu studiowania ($\rho = 0{,}299$; $p < 0{,}001$), bezpieczeństwem na uczelni ($\rho = 0{,}198$; $p = 0{,}026$) oraz bezpieczeństwem w drodze na uczelnię ($\rho = 0{,}241$; $p = 0{,}006$). Interesującym wynikiem była istotna ujemna korelacja pomiędzy ogólną oceną bezpieczeństwa a barierami językowymi ($\rho = -0{,}188$; $p = 0{,}035$), wskazująca, że wzrost trudności językowych wiązał się ze spadkiem poczucia bezpieczeństwa studentów ukraińskich.

Uzyskane wyniki wskazują, że ogólna ocena bezpieczeństwa studentów jest przede wszystkim związana z bezpośrednimi doświadczeniami dotyczącymi bezpieczeństwa w środowisku akademickim. Czynniki społeczne, takie jak poczucie przynależności czy możliwość wyrażania poglądów, odgrywają rolę drugoplanową, natomiast szczególne znaczenie dla studentów ukraińskich mają bariery językowe, które mogą obniżać ich poczucie bezpieczeństwa i komfort funkcjonowania w środowisku akademickim.

Korelacje rang Spearmana pozwoliły na identyfikację współwystępowania analizowanych zmiennych, jednak nie umożliwiają określenia względnej siły ich wpływu na poczucie bezpieczeństwa. Dlatego w kolejnym etapie przeprowadzono analizę regresji wielokrotnej, której celem było wyodrębnienie najważniejszych społecznych predyktorów poczucia bezpieczeństwa studentów.

Przed interpretacją wyników regresji oceniono współliniowość predyktorów za pomocą wskaźników VIF (*Variance Inflation Factor*).

Tabela 4. Diagnostyka współliniowości predyktorów w modelu regresji społecznej

Predyktor	VIF
Poczucie przynależności do społeczności studenckiej	1,52
Łatwość nawiązywania kontaktów	1,55
Współpraca studentów różnych narodowości	1,59
Otwartość wobec różnorodności kulturowej	1,52
Możliwość swobodnego wyrażania poglądów	1,49
Bariery językowe	1,17
Doświadczenie samotności	1,35

Wszystkie wartości wskaźnika VIF mieściły się w przedziale od 1,17 do 1,59 i były istotnie niższe od przyjmowanej wartości granicznej 5, co wskazuje na brak problemu współliniowości pomiędzy predyktorami uwzględnionymi w modelu regresji.

W modelu regresji uwzględniono wyłącznie zmienne opisujące integrację społeczną i funkcjonowanie studentów w środowisku akademickim, tj. poczucie przynależności do społeczności studenckiej, łatwość nawiązywania kontaktów, współpracę studentów różnych narodowości, otwartość wobec różnorodności kulturowej, możliwość swobodnego wyrażania poglądów, bariery językowe oraz doświadczenie samotności. Celem analizy było określenie, czy i w jakim stopniu czynniki społeczne wiążą się z poczuciem bezpieczeństwa studentów.

Tabela 5. Regresja wielokrotna dla ogólnej oceny poczucia bezpieczeństwa: Model społeczny Zmienna zależna: Ogólna ocena poczucia bezpieczeństwa jako studenta

Predyktor	Cała próba β	p	Polacy β	p	Ukraińcy β	p
Poczucie przynależności do społeczności studenckiej	0,089	0,040	0,089	0,059	0,064	0,569
Łatwość nawiązywania kontaktów	-0,020	0,647	-0,047	0,325	0,098	0,384
Współpraca studentów różnych narodowości	-0,028	0,529	-0,008	0,865	-0,084	0,491
Otwartość wobec różnorodności kulturowej	0,130	0,003	0,129	0,006	0,196	0,105
Możliwość swobodnego wyrażania poglądów	0,105	0,014	0,131	0,004	-0,077	0,537
Bariery językowe	-0,110	0,004	-0,109	0,009	-0,129	0,178
Doświadczenie samotności	-0,267	<0,001	-0,300	<0,001	-0,147	0,130

Dopasowanie modelu

Grupa	R^2
Cała próba	0,194
Polacy	0,222
Ukraińcy	0,109

W całej badanej próbie model wyjaśniał 19,4% wariancji ogólnej oceny poczucia bezpieczeństwa ($R^2 = 0,194$). Oznacza to, że analizowane czynniki społeczne wyjaśniają istotną, choć umiarkowaną część zróżnicowania poczucia bezpieczeństwa studentów. Najsilniejszym predyktorem okazało się doświadczenie samotności ($\beta = -0,267$; $p < 0,001$). Warto zauważyć, że zmienna ta nie wykazywała istotnego związku w analizie korelacyjnej, jednak po uwzględnieniu pozostałych zmiennych społecznych ujawniła istotny niezależny wkład do modelu regresji. Wynik ten wskazuje, że znaczenie osamotnienia ujawnia się dopiero w kontekście współwystępowania innych aspektów funkcjonowania społecznego studentów. Istotne znaczenie miały również otwartość wobec różnorodności kulturowej ($\beta = 0,130$; $p = 0,003$), bariery językowe ($\beta = -0,110$; $p = 0,004$), możliwość swobodnego wyrażania poglądów ($\beta = 0,105$; $p = 0,014$) oraz poczucie przynależności do społeczności studenckiej ($\beta = 0,089$; $p = 0,040$).

W grupie studentów polskich model wyjaśniał 22,2% wariancji poczucia bezpieczeństwa ($R^2 = 0,222$). Najsilniejszym predyktorem pozostawało osamotnienie ($\beta = -0,300$; $p < 0,001$) . Istotny wpływ miały również możliwość swobodnego wyrażania poglądów ($\beta = 0,131$; $p = 0,004$), otwartość wobec różnorodności kulturowej ($\beta = 0,129$; $p = 0,006$) oraz bariery językowe ($\beta = -0,109$; $p = 0,009$).

W grupie studentów ukraińskich model wyjaśniał 10,9% wariancji poczucia bezpieczeństwa ($R^2 = 0,109$). Niska wartość współczynnika determinacji sugeruje, że analizowane zmienne społeczne odgrywają ograniczoną rolę w wyjaśnianiu poczucia bezpieczeństwa tej grupy. Żaden z analizowanych predyktorów nie osiągnął poziomu istotności statystycznej, choć najwyższą wartość współczynnika beta uzyskała otwartość wobec różnorodności kulturowej ($\beta = 0,196$; $p = 0,105$). Może to wskazywać, że w grupie studentów ukraińskich poczucie bezpieczeństwa jest kształtowane również przez inne czynniki nieuwzględnione w niniejszym modelu.

Uzyskane wyniki wskazują, że poczucie bezpieczeństwa studentów jest związane nie tylko z warunkami funkcjonowania uczelni, ale również z jakością relacji społecznych i stopniem integracji w środowisku akademickim. Szczególne znaczenie ma poziom osamotnienia, który okazał się najsilniejszym czynnikiem obniżającym poczucie bezpieczeństwa zarówno w całej próbie, jak i w grupie studentów polskich. Wzrost poczucia przynależności do społeczności studenckiej,

otwartości wobec różnorodności kulturowej oraz możliwości swobodnego wyrażania poglądów wiązał się natomiast z wyższą oceną bezpieczeństwa. Negatywny wpływ barier językowych wskazuje, że trudności komunikacyjne mogą ograniczać poczucie komfortu i bezpieczeństwa studentów, szczególnie w środowisku wielokulturowym. W przypadku studentów ukraińskich brak istotnych predyktorów sugeruje, że ich poczucie bezpieczeństwa może być kształtowane przez dodatkowe czynniki nieuwzględnione w modelu, takie jak doświadczenia migracyjne, wsparcie społeczne czy indywidualne strategie adaptacyjne.

Wyniki regresji wskazują zatem, że bezpieczeństwo studentów należy rozpatrywać nie tylko w wymiarze fizycznym i organizacyjnym, lecz również społecznym, obejmującym relacje interpersonalne, poczucie przynależności oraz możliwość pełnego uczestnictwa w życiu akademickim.

Weryfikacja hipotez badawczych

Przeprowadzone analizy statystyczne pozwoliły na weryfikację postawionych hipotez badawczych. Hipoteza pierwsza została częściowo potwierdzona. Studenci polscy i ukraińscy różnili się pod względem poczucia bezpieczeństwa na uczelni oraz w miejscu studiowania, jednak nie odnotowano różnic w ogólnej ocenie bezpieczeństwa ani bezpieczeństwie w drodze na uczelnię.

Hipoteza druga została potwierdzona. Stwierdzono istotne różnice pomiędzy studentami polskimi i ukraińskimi w zakresie wybranych aspektów integracji społecznej, w szczególności łatwości nawiązywania kontaktów, doświadczenie samotności, barier językowych oraz oceny otwartości środowiska akademickiego wobec różnorodności kulturowej.

Hipoteza trzecia została częściowo potwierdzona. Wyższy poziom integracji społecznej sprzyjał wyższemu poczuciu bezpieczeństwa jedynie w odniesieniu do części analizowanych wskaźników integracji, natomiast nie wszystkie zmienne społeczne wykazywały istotne związki z bezpieczeństwem studentów.

Hipoteza czwarta została częściowo potwierdzona. Doświadczenie samotności nie wykazywało istotnego związku z poczuciem bezpieczeństwa w analizie korelacyjnej, jednak okazała się istotnym predyktorem w modelach regresji, co wskazuje na jej znaczenie po uwzględnieniu innych aspektów funkcjonowania społecznego studentów.

Ograniczenia badania

Przeprowadzone badanie posiada pewne ograniczenia, które należy uwzględnić podczas interpretacji uzyskanych wyników. Przede wszystkim badania zostały przeprowadzone wśród studentów jednej uczelni, co ogranicza możliwość

generalizowania rezultatów na całą populację studentów w Polsce. Specyfika badanej uczelni oraz lokalnego środowiska akademickiego mogła wpływać na uzyskane odpowiedzi.

Kolejnym ograniczeniem jest zastosowanie metody sondażu diagnostycznego opartej na deklaracjach respondentów. Otrzymane wyniki odzwierciedlają subiektywne oceny badanych i mogą być częściowo zależne od indywidualnych doświadczeń, aktualnego samopoczucia czy sposobu interpretowania poszczególnych pytań.

Należy również zwrócić uwagę na nierówną liczebność analizowanych grup. Grupa studentów polskich była znacznie liczniejsza niż grupa studentów ukraińskich, co mogło wpływać na siłę statystyczną części analiz oraz utrudniać wykrycie subtelniejszych zależności w grupie studentów zagranicznych.

W badaniu nie uwzględniono ponadto szeregu czynników, które mogą wpływać na poczucie bezpieczeństwa studentów, takich jak miejsce zamieszkania, długość pobytu w Polsce, wcześniejsze doświadczenia migracyjne czy poziom wsparcia społecznego poza uczelnią. Uwzględnienie tych zmiennych w przyszłych badaniach mogłoby przyczynić się do pełniejszego wyjaśnienia mechanizmów kształtujących poczucie bezpieczeństwa studentów.

Pomimo wskazanych ograniczeń przeprowadzone badanie dostarcza wartościowych informacji na temat związku pomiędzy poczuciem bezpieczeństwa a funkcjonowaniem społecznym studentów oraz może stanowić punkt wyjścia do dalszych analiz dotyczących integracji i dobrostanu studentów polskich i zagranicznych.

Dyskusja wyników

Celem przeprowadzonych badań było określenie poziomu poczucia bezpieczeństwa studentów oraz identyfikacja czynników społecznych i akademickich związanych z jego kształtowaniem, ze szczególnym uwzględnieniem różnic pomiędzy studentami polskimi i ukraińskimi. Uzyskane wyniki wskazują, że badani studenci generalnie wysoko oceniali swoje bezpieczeństwo w środowisku akademickim. Najwyższe oceny dotyczyły bezpieczeństwa w miejscu studiowania, bezpieczeństwa na uczelni oraz bezpieczeństwa w drodze na uczelnię i z uczelni. Oznacza to, że uczelnia jest postrzegana przez respondentów jako przestrzeń bezpieczna i sprzyjająca realizacji procesu kształcenia.

Wyniki te pozostają zgodne z kierunkiem zmian obserwowanych w polskim szkolnictwie wyższym związanych z postępującą internacjonalizacją uczelni. Jak wskazuje raport Najwyższej Izby Kontroli, większość polskich uczelni wdraża strategie umiędzynarodowienia oraz podejmuje działania mające na celu dostosowanie procesu kształcenia do potrzeb studentów zagranicznych, rozwijając

jednocześnie systemy wsparcia organizacyjnego i administracyjnego (NIK, 2020, s. 25–32). W literaturze podkreśla się, że bezpieczeństwo studentów jest istotnym elementem jakości środowiska akademickiego oraz jednym z warunków skutecznej internacjonalizacji szkolnictwa wyższego (de Wit i Altbach, 2021).

Interesującym wynikiem badania jest fakt, że studenci ukraińscy oceniali bezpieczeństwo na uczelni oraz bezpieczeństwo w miejscu studiowania wyżej niż studenci polscy. Rezultat ten można interpretować w kontekście motywów migracji edukacyjnej. Długosz wskazuje, że dla wielu młodych Ukraińców Polska stanowi atrakcyjne miejsce studiowania ze względu na większą stabilność społeczną, dostępność edukacji oraz perspektywy rozwoju zawodowego (2018, s. 58–61) . Polska jest postrzegana nie tylko jako miejsce zdobycia wykształcenia, lecz także jako przestrzeń umożliwiająca realizację planów edukacyjnych i zawodowych w bezpiecznym otoczeniu.

Jednocześnie wyniki wskazały, że studenci ukraińscy częściej deklarowali doświadczanie samotności oraz częściej dostrzegali bariery językowe. Szczególnie interesujący jest fakt, że studenci ukraińscy jednocześnie wysoko oceniali bezpieczeństwo uczelni i miejsca studiowania, a równocześnie częściej doświadczali osamotnienia i barier językowych. Wynik ten sugeruje, że bezpieczeństwo instytucjonalne oraz bezpieczeństwo społeczne nie są tożsamymi wymiarami funkcjonowania studentów. O ile uczelnia może skutecznie zapewniać warunki organizacyjne sprzyjające poczuciu bezpieczeństwa, o tyle proces pełnej integracji społecznej studentów zagranicznych wymaga dodatkowych działań wspierających budowanie relacji interpersonalnych i uczestnictwo w życiu akademickim. Wynik ten wydaje się szczególnie istotny, ponieważ pokazuje, że bezpieczeństwo instytucjonalne i organizacyjne uczelni nie zawsze przekłada się na pełną integrację społeczną studentów zagranicznych. Podobne obserwacje przedstawia Bierówka (2016), wskazując, że mimo pozytywnych ocen studiów i warunków kształcenia studenci ukraińscy często napotykają trudności w zakresie integracji akademickiej i budowania relacji społecznych.

Uzyskane wyniki mogą świadczyć o współwystępowaniu dwóch odmiennych wymiarów bezpieczeństwa. Pierwszy z nich ma charakter instytucjonalny i odnosi się do warunków funkcjonowania uczelni, drugi natomiast związany jest z bezpieczeństwem społecznym wynikającym z jakości relacji interpersonalnych, poziomu integracji oraz możliwości uczestniczenia w życiu akademickim. W przypadku studentów ukraińskich pierwszy z tych wymiarów został oceniony bardzo wysoko, natomiast drugi ujawnił pewne trudności adaptacyjne.

Analiza różnic międzygrupowych przeprowadzona za pomocą testu U Manna–Whitneya wykazała, że największe różnice pomiędzy studentami polskimi i ukraińskimi dotyczyły doświadczenia samotności, barier językowych oraz łatwości nawiązywania kontaktów. Studenci polscy deklarowali większą łatwość

budowania relacji interpersonalnych, co można tłumaczyć funkcjonowaniem w rodzimym środowisku językowym i kulturowym. Jednocześnie brak różnic w zakresie poczucia przynależności do społeczności studenckiej może świadczyć o stosunkowo skutecznej integracji studentów ukraińskich z życiem uczelni.

Szczególnie interesujące okazały się wyniki dotyczące barier językowych. Studenci ukraińscy częściej wskazywali na ich występowanie, a w analizie korelacji zmienna ta była istotnie związana z obniżeniem poczucia bezpieczeństwa. Wynik ten znajduje potwierdzenie w literaturze dotyczącej adaptacji studentów zagranicznych. Kozula (2018) podkreśla, że kompetencje językowe są jednym z podstawowych czynników warunkujących skuteczną integrację kulturową, budowanie relacji społecznych oraz korzystanie z zasobów wsparcia oferowanych przez uczelnię. Trudności komunikacyjne mogą ograniczać poczucie kontroli nad sytuacją, utrudniać uczestnictwo w życiu akademickim i tym samym wpływać na obniżenie poczucia bezpieczeństwa.

Analiza korelacji Spearmana wykazała, że najsilniejsze związki z ogólną oceną bezpieczeństwa dotyczyły bezpieczeństwa w miejscu studiowania, bezpieczeństwa na uczelni oraz bezpieczeństwa w drodze na uczelnię. Wynik ten sugeruje, że poczucie bezpieczeństwa studentów jest przede wszystkim oparte na codziennych doświadczeniach związanych z funkcjonowaniem w przestrzeni akademickiej. Jednocześnie słabsze, ale istotne związki dotyczyły poczucia przynależności do społeczności studenckiej oraz możliwości swobodnego wyrażania poglądów.

Wyniki regresji społecznej dostarczyły dodatkowych informacji na temat znaczenia integracji społecznej dla poczucia bezpieczeństwa. Najsilniejszym predyktorem okazał się poziom osamotnienia. Co interesujące, zmienna ta nie wykazywała istotnego związku z poczuciem bezpieczeństwa w analizie korelacyjnej, jednak po uwzględnieniu pozostałych aspektów funkcjonowania społecznego ujawniła istotny niezależny wpływ na ocenę bezpieczeństwa. Może to sugerować, że znaczenie osamotnienia ujawnia się dopiero w szerszym kontekście relacji społecznych i funkcjonowania studentów w środowisku akademickim. Istotne znaczenie miały również otwartość wobec różnorodności kulturowej, możliwość swobodnego wyrażania poglądów oraz bariery językowe. Wraz ze wzrostem poczucia osamotnienia obniżała się ogólna ocena bezpieczeństwa studentów. Wynik ten wskazuje, że relacje społeczne stanowią istotny element dobrostanu studentów i mogą wpływać na sposób postrzegania środowiska akademickiego. Znaczenie miały również otwartość wobec różnorodności kulturowej, możliwość swobodnego wyrażania poglądów oraz bariery językowe.

Uzyskane rezultaty są zgodne z założeniami współczesnych koncepcji internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Należy jednak podkreślić, że zależności te dotyczyły jedynie części analizowanych wskaźników integracji społecznej, co wskazuje na złożony charakter relacji pomiędzy integracją a poczuciem

bezpieczeństwa studentów. De Wit i Altbach (2021) podkreślają, że skuteczna internacjonalizacja nie ogranicza się do zwiększania liczby studentów zagranicznych, ale obejmuje także tworzenie środowiska sprzyjającego współpracy międzykulturowej, wzajemnemu szacunkowi i integracji społecznej. Podobnie Korczak i Zawadzka (2022) wskazują, że integracja społeczna studentów zagranicznych jest jednym z kluczowych wskaźników jakości procesu umiędzynarodowienia uczelni.

Na uwagę zasługuje również fakt, że model regresji lepiej wyjaśniały poczucie bezpieczeństwa studentów polskich niż ukraińskich. Może to sugerować, że w przypadku studentów zagranicznych znaczenie mają także inne czynniki nieuwzględnione w badaniu, takie jak doświadczenia migracyjne, sytuacja rodzinna, wsparcie ze strony społeczności narodowej, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne czy indywidualne strategie adaptacyjne.

Podsumowując, uzyskane wyniki potwierdzają, że poczucie bezpieczeństwa studentów jest związane zarówno z warunkami funkcjonowania uczelni, jak i poziomem integracji społecznej. Szczególnie istotnym czynnikiem związanym z obniżeniem poczucia bezpieczeństwa okazało się doświadczenie samotności, natomiast czynnikami sprzyjającymi były poczucie przynależności do społeczności akademickiej, możliwość swobodnego wyrażania poglądów, otwartość wobec różnorodności kulturowej oraz brak barier językowych. Uzyskane wyniki wskazują, że bezpieczeństwo studentów należy rozpatrywać nie tylko w wymiarze organizacyjnym i fizycznym, lecz również społecznym, obejmującym jakość relacji interpersonalnych oraz stopień integracji ze środowiskiem akademickim.

Wyniki badania wskazują na potrzebę dalszego rozwijania działań wspierających integrację społeczną studentów zagranicznych oraz tworzenia warunków sprzyjających budowaniu relacji międzykulturowych. Takie działania mogą przyczyniać się nie tylko do poprawy jakości studiowania, lecz również do wzmacniania poczucia bezpieczeństwa i dobrostanu studentów.

Wnioski

Przeprowadzone badania wykazały, że studenci generalnie wysoko oceniają poziom bezpieczeństwa w środowisku akademickim. Najwyższe oceny dotyczyły bezpieczeństwa w miejscu studiowania oraz bezpieczeństwa na uczelni, co wskazuje na pozytywną ocenę warunków funkcjonowania uczelni przez respondentów. Jednocześnie wyniki potwierdzają, że poczucie bezpieczeństwa nie jest wyłącznie konsekwencją warunków organizacyjnych i infrastrukturalnych, lecz pozostaje związane również z funkcjonowaniem społecznym studentów.

Uzyskane rezultaty wskazują, że studenci ukraińscy postrzegają uczelnię jako miejsce bezpieczne, a nawet nieco bezpieczniejsze niż studenci polscy.

Jednocześnie częściej doświadczają osamotnienia oraz trudności językowych, co może utrudniać ich pełną integrację ze środowiskiem akademickim. Wynik ten pokazuje, że bezpieczeństwo instytucjonalne nie zawsze idzie w parze z poczuciem pełnego uczestnictwa w życiu społecznym uczelni.

Analizy wykazały również, że szczególnie istotnym czynnikiem związanym z poczuciem bezpieczeństwa jest doświadczenie samotności. Im częściej studenci doświadczali samotności, tym niżej oceniali swoje poczucie bezpieczeństwa. Znaczenie miały również takie elementy, jak otwartość wobec różnorodności kulturowej, możliwość swobodnego wyrażania poglądów oraz brak barier językowych. Oznacza to, że bezpieczeństwo studentów jest zjawiskiem wielowymiarowym, obejmującym zarówno aspekt fizyczny i organizacyjny, jak i społeczny.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że działania uczelni ukierunkowane na wspieranie integracji społecznej studentów, rozwijanie kompetencji międzykulturowych oraz ograniczanie barier językowych mogą przyczyniać się do wzmacniania poczucia bezpieczeństwa i dobrostanu społeczności akademickiej.

Bibliografia

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues, 57*(3), 615–631. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231

Bierówka, J. (2016). Opinie studentów ukraińskich na temat ich integracji akademickiej. *Państwo i Społeczeństwo, 16*(1), 199–213.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.

Brooks, R., Courtois, A., Faas, D., Jayadeva, S., & Beech, S. (2024). *International student mobility within Europe: Responding to contemporary challenges. Higher Education, 88*(5), 1663–1672. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01222-0.

Corney, T., du Plessis, K., Woods, B., McMillan, J., Hickey, A., & Yip, D. (2024). If you are feeling alone and you are not feeling safe, it impacts everything: A mixed-methods exploration of international students' accommodation, subjective wellbeing and mental health help-seeking. *BMC Public Health, 24*, Article 1165. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18691-8

Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

De Wit, H., & Altbach, P.G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. Policy reviews in higher education, 5(1), 28–46

Długosz, P. (2018). Integracja ukraińskich studentów podejmujących naukę w Polsce. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny, 2*(168), 67–92.

Dost, G., & Mazzoli Smith, L. (2023). Understanding higher education students' sense of belonging: a qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal of Further and Higher Education*, *47*(6), 822–849. https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2191176

Durkheim, É. (1999). *O podziale pracy społecznej* (K. Wakar, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN. (Praca oryginalna opublikowana w 1893 r.)

Korczak, J., Zawadzka, E. (2022). Edukacja studentów zagranicznych na kierunkach społecznych– konteksty teoretyczne, stan i perspektywy. *Colloquium*, Vol. 14, No. 4, pp. 65–82.

Kozula, M. (2018). Adaptacja studentów zagranicznych na uczelniach jako główne wyzwanie edukacji migracyjnej w Polsce. *Kultura–Społeczeństwo–Edukacja, 13*(1), 91–104. https://doi.org/10.14746/kse.2018.13.7

Misirlis, N., Zwaan, M., Weber, D. (2020). International students' loneliness, depression and stress levels in COVID-19 crisis: The role of social media and the host university. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2005.12806

Morris, A., Mitchell, E., Wilson, S., Ramia, G., Hastings, C. (2022). Loneliness within the home among international students in the private rental sector in Sydney and Melbourne. *Urban Policy and Research, 40*(1), 67–81.

Najwyższa Izba Kontroli, (2021), Kształcenie cudzoziemców na polskich uczelniach, NIK, Warszawa

Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press.

Peacock, S., and J. Cowan. 2019. "Promoting Sense of Belonging in Online Learning Communities of Inquiry in Accredited Courses." *Online Learning* 23 (2): 67–81. doi:10.24059/olj.v23i2.1488.

Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751–783. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751

Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy, 6*(1), 65–78. https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002

Verbree, A. R., i in. (2025). *Students' sense of belonging and authenticity in higher education.* DOI: 10.1002/berj.4114

Wilczewski, M., Alon, I. (2023). Language and communication in international students' adaptation: a bibliometric and content analysis review. *Higher education,* 85(6), 1235–1256.

Wilczewski, M., Alon, I. (2023). Language learning and social adaptation of international students: A systematic review. *System, 114*, 103012. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103012

Wilczewski, M., Gorbaniuk, O., Giuri, P. (2021). The psychological and academic effects of studying from the home and host country during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 644096. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644096

Zheng, K., Johnson, S., Jarvis, R., Victor, C., Barreto, M., Qualter, P., Pitman, A. (2023). The experience of loneliness among international students participating in the BBC Loneliness Experiment: Thematic analysis of qualitative survey data. *Current Research in Behavioral Sciences, 4*, 100113. https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2023.100113

Olena KARAMAN
ORCID: 0000-0002-8541-9972
Natalia ŻUKOWYCZ-DORODNYCH
ORCID: 0009-0003-5903-7836

INTEGRACJA MIGRANTÓW I UCHODŹCÓW: OD TEORII DO PRAKTYKI, OD DOŚWIADCZEŃ ŚWIATOWYCH DO POLSKIEGO MODELU INTEGRACJI

MIGRANT AND REFUGEE INTEGRATION: FROM THEORY TO PRACTICE, FROM GLOBAL EXPERIENCE TO THE POLISH INTEGRATION MODEL

Abstract: This article is devoted to the issue of migrant and refugee integration in host societies. The aim of the study is to analyze and systematize the scholarly achievements, methodological approaches, and practical experiences related to integration processes. The research employs methods of analysis and synthesis of scientific literature, as well as the examination of institutional documents and statistical data from the European Union, Poland, and Ukraine. A historical and bibliographic review of the most influential concepts of migrant integration is presented, ranging from the works of W. I. Thomas and F. Znaniecki, representatives of the Chicago School, M. M. Gordon, A. Portes, and R. G. Rumbaut, to contemporary integration models developed by S. Castles, A. Ager, and A. Strang.

Particular attention is given to Poland's experience in integrating Ukrainian refugees following the migration waves of 2014 and 2022. The article examines the role of non-governmental organizations, projects implemented under the Asylum, Migration and Integration Fund (AMIF), and Foreigners' Integration Centers as components of the emerging Polish integration model. The analysis demonstrates that effective migrant and refugee integration requires comprehensive measures in the social, educational, linguistic, professional, and cultural spheres, as well as close cooperation among public administration, local governments, and civil society organizations.

Keywords: migration, forced migration, integration, refugee support programmes, Foreigners' Integration Centre (FIC).

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest problematyce integracji migrantów i uchodźców w społeczeństwach państw przyjmujących. Celem badania jest analiza i systematyzacja dorobku naukowego, podejść metodologicznych oraz doświadczeń praktycznych związanych z procesami integracji. W opracowaniu zastosowano metody analizy i syntezy literatury naukowej, analizę dokumentów instytucjonalnych oraz danych statystycznych pochodzących z instytucji Unii Europejskiej, Polski i Ukrainy. Przeprowadzono historyczno-bibliograficzny przegląd najważniejszych koncepcji integracji migrantów – od prac W. I. Thomasa i F. Znanieckiego, przedstawicieli szkoły chicagowskiej, M.M. Gordona, A. Portesa i R.G. Rumbauta, po współczesne modele integracji opracowane przez S. Castlesa, A. Agera i A. Strang.

Szczególną uwagę poświęcono doświadczeniom Polski związanym z integracją uchodźców z Ukrainy po falach migracyjnych z lat 2014 i 2022. W artykule przedstawiono rolę organizacji pozarządowych, projektów realizowanych w ramach Funduszu Azylu, Migracji i Integracji (FAMI) oraz Centrów Integracji Cudzoziemców jako elementów kształtującego się polskiego modelu integracji. Przeprowadzona analiza wskazuje, że skuteczna integracja migrantów i uchodźców wymaga kompleksowych działań obejmujących sferę społeczną, edukacyjną, językową, zawodową i kulturową, a także ścisłej współpracy administracji publicznej, samorządów lokalnych oraz organizacji społecznych.

Słowa kluczowe: migracja, migracja przymusowa, integracja migrantów, uchodźcy, programy integracyjne, Centrum Integracji Cudzoziemców (CIC).

Wprowadzenie

Ludzkości od najdawniejszych czasów towarzyszą migracje, związane z odkrywaniem nowych terytoriów, epidemiami, konfliktami zbrojnymi, prześladowaniami, klęskami żywiołowymi oraz kryzysami gospodarczymi. Jednak to właśnie XXI wiek określany jest mianem wieku migracji ze względu na bezprecedensową skalę i dynamikę współczesnych procesów migracyjnych. Zjawisko to stało się przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, w tym demografów, socjologów, politologów, pedagogów, psychologów, ekonomistów oraz specjalistów z zakresu bezpieczeństwa i stosunków międzynarodowych. Współczesne badania migracyjne koncentrują się nie tylko na przyczynach, rodzajach, skali i kierunkach migracji, lecz również na problemach integracji migrantów oraz uchodźców w społeczeństwach państw przyjmujących.

Cel artykułu

Celem niniejszego artykułu jest analiza i systematyzacja dorobku naukowego, podejść metodologicznych oraz doświadczeń praktycznych dotyczących integracji migrantów i uchodźców w społeczeństwach przyjmujących, a także identyfikacja głównych kierunków rozwoju współczesnych polityk integracyjnych. Szczególną uwagę poświęcono doświadczeniom Polski związanym z integracją uchodźców z Ukrainy po 2014 i 2022 roku oraz roli Centrów Integracji Cudzoziemców w kształtowaniu polskiego modelu integracji migrantów przymusowych.

Metodologia

W badaniu wykorzystano metodę analizy i syntezy literatury przedmiotu, przeprowadzono analizę danych statystycznych pochodzących z instytucji Unii Europejskiej, Polski i Ukrainy, a także poddano analizie dokumenty instytucjonalne, raporty oraz materiały dostępne w źródłach internetowych. Ponadto uwzględniono doświadczenia własne autora związane z działalnością w obszarze integracji uchodźców z Ukrainy w Polsce.

Zasadnicza część opracowania

Analiza historyczno-bibliograficzna pozwala stwierdzić, że istotny wkład w rozwój badań nad migracją, adaptacją oraz integracją migrantów i uchodźców wnieśli przedstawiciele różnych nurtów nauk społecznych. Jednym z pierwszych kompleksowych badań migracji w kontekście adaptacji, integracji oraz funkcjonowania migrantów w społeczeństwie przyjmującym była monumentalna, pięciotomowa praca Williama Isaaca Thomasa i Floriana Znanieckiego *The Polish Peasant in Europe and America* (1918–1920).

Jednym z największych walorów badania W.I. Thomasa i F. Znanieckiego było wykorzystanie dokumentów osobistych migrantów, takich jak listy, pamiętniki, autobiografie oraz wspomnienia. Wnioski przedstawione w pracy stały się jednym z fundamentów późniejszych badań nad adaptacją, asymilacją i integracją migrantów w społeczeństwach przyjmujących, które zachowują aktualność również we współczesnych badaniach nad migracją i integracją uchodźców. „Dopóki nie zostaną opracowane metody pełnego włączenia imigranta w codzienne życie społeczeństwa amerykańskiego oraz zapewnienia mu uczestnictwa we wszystkich obszarach kultury amerykańskiej – politycznym, ekonomicznym, moralnym, intelektualnym, religijnym i rekreacyjnym – organizacja jego życia będzie zależała od skuteczności struktur polonijnych, a wszelkie słabości tych struktur nieuchronnie będą prowadziły do problemów i niepowodzeń w życiu osoby" (Thomas, Znaniecki, 1918–1920).

Przedstawione przez W.I. Thomasa i F. Znanieckiego w opracowaniu *Methodological Note* rozważania dotyczące wzajemnych zależności pomiędzy jednostką a społeczeństwem zachowują aktualność również we współczesnych badaniach nad migracją, adaptacją oraz integracją migrantów. Autorzy podkreślali bowiem, że zarówno rozwój jednostki zależy od organizacji społecznej i kultury, jak i funkcjonowanie społeczeństwa pozostaje w ścisłym związku z aktywnością oraz postawami jego członków: „Istnieją dwa fundamentalne problemy praktyczne (...): problem zależności jednostki od organizacji społecznej i kultury oraz problem zależności organizacji społecznej i kultury od jednostki. W praktyce pierwszy

problem wyraża się w pytaniu: Jak, przy pomocy istniejącej organizacji społecznej i kultury, wytworzyć pożądane cechy psychiczne i moralne u jednostek tworzących grupę społeczną? Drugi problem oznacza w praktyce: Jak, przy pomocy istniejących cech psychicznych i moralnych poszczególnych członków grupy, wytworzyć pożądany typ organizacji społecznej i kultury?" (Thomas, Znaniecki, 1958).

W kontekście integracji migrantów i uchodźców oznacza to, że proces integracyjny nie może być postrzegany wyłącznie jako dostosowanie się migrantów do norm, wartości i zasad obowiązujących w społeczeństwie przyjmującym. Również istotne jest oddziaływanie samych migrantów na społeczność lokalną, wzbogacanie jej o nowe doświadczenia kulturowe, społeczne i językowe oraz współtworzenie nowych form relacji społecznych. Pogląd ten pozostaje zbieżny ze współczesnym rozumieniem integracji jako procesu dwustronnego, angażującego zarówno migrantów, jak i społeczeństwo przyjmujące.

Za pionierów badań nad integracją migrantów uznawani są przedstawiciele szkoły chicagowskiej – Robert Ezra Park *Human Migration and the Marginal Man* (1928), *Race and Culture* (1950), który analizował procesy asymilacji i adaptacji migrantów w społeczeństwie amerykańskim, oraz Ernest Watson Burgess, Roderick Duncan McKenzie, którzy badali wpływ środowiska miejskiego na procesy integracyjne. Swoje poglądy przedstawili między innymi w pracy *The City*, w której analizowali miasto jako szczególną przestrzeń społeczną sprzyjającą tworzeniu się wspólnot i relacji społecznych. Opisując koncepcję „regionu moralnego" (*the moral region*), autorzy podkreślali: „(…) w organizacji społecznej, która spontanicznie kształtuje się w życiu miejskim, ludność ma tendencję do samoistnego grupowania się i segregowania nie tylko zgodnie ze swoimi interesami, lecz także zgodnie ze swoimi upodobaniami, stylami życia oraz cechami charakteru" (Park, Burgess, McKenzie, 1984, p. 45). Zdaniem autorów proces ten prowadzi do powstawania wspólnot społecznych i etnicznych, które odgrywają istotną rolę w procesach adaptacji oraz integracji migrantów w środowisku miejskim.

Ważny etap rozwoju teorii integracji związany jest z pracą Miltona Myrona Gordona *Assimilation in American Life the Role of Race, Religion and National Origins* (1964), w której autor przedstawił wielowymiarową koncepcję asymilacji obejmującą aspekty kulturowe, oraz religijne, strukturalne i obywatelskie. „Ostatecznie potrzebne jest społeczeństwo, w którym człowiek może z równą dumą i bez wewnętrznych sprzeczności powiedzieć jednocześnie: „Jestem Żydem, katolikiem, protestantem, Afroamerykaninem, Indianinem, mieszkańcem Orientu lub Portorykańczykiem. Jestem Amerykaninem. Jestem Człowiekiem" (Gordon, 1964, p. 265).

W latach 80. i 90. XX wieku znaczący wkład w rozwój badań w zakresie integracji migrantów wnieśli Alejandro Portes oraz Rubén Gaspar Rumbaut – twórcy koncepcji segmentowej asymilacji (*segmented assimilation*), przedstawionej

między innymi w pracach *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation* (2001) oraz *Immigrant America: A Portrait* (2014). Autorzy wskazywali na zróżnicowane ścieżki integracji migrantów, uzależnione od warunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych funkcjonowania rodzin migranckich. Z punktu widzenia problematyki niniejszego artykułu szczególne znaczenie mają badania autorów dotyczące czynników warunkujących skuteczność procesu integracji. A. Portes i R. Rumbaut podkreślali przede wszystkim rolę znajomości języka kraju przyjmującego, wskazując: „Znajomość języka angielskiego została określona jako złożony wskaźnik oparty na samoocenie umiejętności rozumienia, mówienia, czytania i pisania w tym języku, obejmujący poziomy od całkowitego braku znajomości języka do pełnej biegłości. Wskaźnik ten charakteryzuje się wysoką rzetelnością oraz odpowiednimi właściwościami statystycznymi" (Portes, Rumbaut, 2001). Wyniki badań A. Portesa i R. Rumbauta wskazują zatem, że skuteczna integracja migrantów nie ogranicza się wyłącznie do adaptacji kulturowej, lecz jest procesem wielowymiarowym, obejmującym kompetencje językowe, sytuację ekonomiczną rodziny, dostęp do edukacji i in.

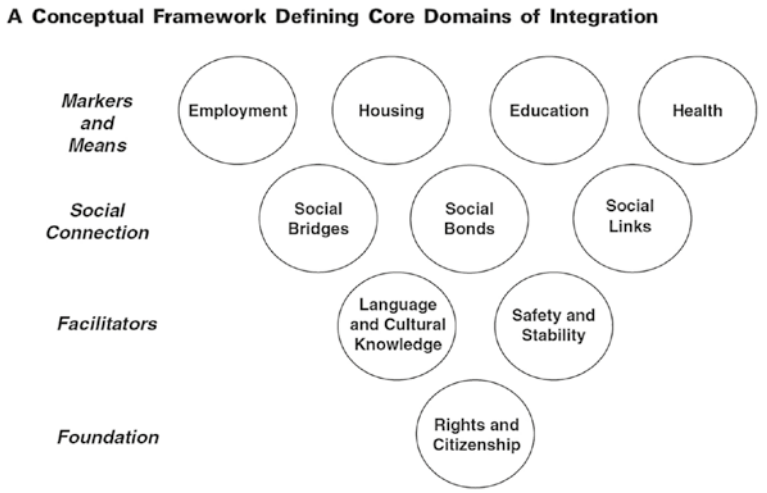
Jednym z wpływowych współczesnych badaczy migracji oraz integracji migrantów i uchodźców jest Stephen Castles. W kontekście niniejszego badania szczególne znaczenie mają założenia przedstawione w raporcie *Integration: Mapping the Field* (Castles, Korac, Vasta, Vertovec, 2002). Autorzy podkreślają przede wszystkim, że integracja nie powinna być postrzegana jako jednorazowy rezultat, lecz jako złożony i wielowymiarowy proces. Jak zauważają, „integrację należy postrzegać jako pojęcie ogólne sugerujące zbiór możliwych i nakładających się na siebie procesów oraz sfer. Procesy te w poszczególnych sferach nie przebiegają w standardowym tempie, lecz charakteryzują się zróżnicowaną prędkością, a także zmiennymi trajektoriami i wynikami" (Castles i in., 2002).

Szczególnie istotne dla prowadzonych przez nas badań jest również rozróżnienie pomiędzy sytuacją migrantów dobrowolnych a uchodźców. Autorzy wskazują, że choć podstawowe mechanizmy integracji pozostają podobne, to doświadczenia tych grup znacząco się różnią: „Grupy społeczne, których to dotyczy, oraz sektory społeczne odgrywające w tym procesie rolę są mniej więcej takie same. Różnica między tymi dwiema kategoriami wynika z dwóch głównych czynników. Po pierwsze, migranci dobrowolni są zazwyczaj w stanie zaplanować i przygotować swoją migrację oraz dysponują pewnymi zasobami, które pomagają im w osiedleniu się, podczas gdy uchodźcy nie mogą zaplanować swojej migracji i mogą doświadczać znacznej traumy oraz wyobcowania podczas ucieczki. Po drugie, systemy prawne i instytucjonalne dotyczące tych dwóch kategorii znacznie się różnią. Dlatego ważne jest, aby zbadać odmienne sytuacje i doświadczenia uchodźców oraz imigrantów, nawet jeśli podstawowy proces integracji przebiega podobnie często postrzega się jako jednolity, uniwersalny proces, przebiegający

etapami i w stałym tempie, przez który przechodzą wszyscy imigranci i uchodźcy" (Castles i in., 2002, p. 119).

Podejście to wydaje się szczególnie istotne w odniesieniu do uchodźców z Ukrainy przebywających w Polsce zarówno po 2014, jak i po 2022 roku. W wielu przypadkach trudno bowiem zakwalifikować ich do klasycznego modelu uchodźstwa. Pewna część osób objętych ochroną czasową utrzymuje stałe więzi rodzinne, społeczne i zawodowe z Ukrainą, regularnie powraca na terytoria objęte działaniami wojennymi lub planuje powrót po zakończeniu konfliktu. Powoduje to, że proces ich integracji ma często charakter dynamiczny, niejednoznaczny i transnarodowy, wykraczający poza tradycyjne modele integracji uchodźców wypracowane na gruncie wcześniejszych kryzysów migracyjnych.

Nowy etap badań nad integracją migrantów i uchodźców związany jest z działalnością Rinusa Penninxa, Sarah Spencer oraz Ruuda Koopmansa, którzy analizowali europejskie modele integracji migrantów, rolę społeczności lokalnych oraz polityk migracyjnych państw europejskich. Szczególne znaczenie dla współczesnych badań nad integracją uchodźców posiada koncepcja opracowana przez Alastaira Agera i Alison Strang w pracy *Understanding Integration: A Conceptual Framework* (2008). Autorzy wskazali kluczowe obszary skutecznej integracji obejmujące m.in. zatrudnienie, edukację, mieszkalnictwo, ochronę zdrowia, bezpieczeństwo, relacje społeczne oraz kompetencje językowe i kulturowe.



Rys. 1. Model koncepcyjny definiujący podstawowe obszary integracji migrantów i uchodźców według A. Agera i A. Strang (2008)

Źródło: Ager, Strang, 2008, s. 170.

Model ten jest oparty na czterech wzajemnie powiązanych poziomach. Pierwszą grupę stanowią tzw. wskaźniki i środki integracji (*markers and means*),

obejmujące zatrudnienie, mieszkalnictwo, edukację oraz ochronę zdrowia. Obszary te uznawane są za podstawowe mierniki skuteczności procesu integracji oraz poziomu uczestnictwa migrantów i uchodźców w życiu społecznym państwa przyjmującego.

Drugim elementem modelu są więzi społeczne (*social connections*), podzielone na trzy kategorie: więzi wewnątrz własnej grupy społecznej lub etnicznej (*social bonds*), relacje z przedstawicielami innych grup społecznych (*social bridges*) oraz kontakty z instytucjami publicznymi i organizacjami społecznymi (*social links*). A. Ager i A. Strang podkreślają, że rozwój tych relacji odgrywa kluczową rolę w budowaniu poczucia przynależności i uczestnictwa społecznego.

Trzeci poziom tworzą czynniki wspierające integrację (*facilitators*), do których zaliczono znajomość języka kraju przyjmującego, kompetencje kulturowe oraz poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Fundament całego procesu stanowią natomiast prawa, status prawny oraz obywatelstwo (*rights and citizenship*), które umożliwiają migrantom pełne uczestnictwo w życiu społecznym, gospodarczym i obywatelskim państwa przyjmującego (Ager, Strang, 2008, s. 170). Model A. Agera i A. Strang uznawany jest obecnie za jeden z najważniejszych teoretycznych fundamentów współczesnych polityk integracyjnych w Europie.

Przeprowadzona analiza historyczno-bibliograficzna pozwala stwierdzić, że problematyka migracji, adaptacji oraz integracji migrantów i uchodźców od ponad stu lat pozostaje przedmiotem zainteresowania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Ewolucja podejść badawczych – od analiz społecznej adaptacji migrantów prowadzonych przez W.I. Thomasa i F. Znanieckiego, poprzez koncepcje asymilacji szkoły chicagowskiej i M.M. Gordona, teorię segmentowej asymilacji A. Portesa i R.G. Rumbauta, aż po współczesne modele integracji opracowane przez A. Agera i A. Strang – wskazuje na stopniowe przejście od postrzegania integracji jako jednostronnego procesu dostosowania migranta do społeczeństwa przyjmującego ku rozumieniu jej jako procesu wielowymiarowego, dynamicznego i dwustronnego.

Współcześni badacze migracji i integracji, tacy jak Jens Schneider i Maurice Crul *Comparative Integration Context Theory: Participation and Belonging in New Diverse European Cities* (2010), Jan Willem Duyvendak, Christophe Bertossi *The Contested Concept of Integration* (2012), Peter Scholten, Han Entzinger i Rinus Penninx *Research-policy dialogues on migrant integration in Europe: comparison and conclusions* (2015), Richard Alba, Nancy Foner *Strangers no more: Immigration and the challenges of integration in North America and Western Europe* (2015), Sarah Spencer *The Contested Concept of Integration* (2022) i wielu innych, analizują praktyczne aspekty integracji migrantów i uchodźców w państwach Europy, Stanach Zjednoczonych oraz Kanadzie. Pomimo różnic kulturowych, politycznych i instytucjonalnych pomiędzy poszczególnymi państwami, badacze wskazują

na szereg problemów wspólnych dla większości społeczeństw przyjmujących migrantów.

Do najczęściej wymienianych wyzwań należą bariery językowe utrudniające komunikację i uczestnictwo społeczne, ograniczony dostęp do rynku pracy odpowiadającego kwalifikacjom migrantów, trudności mieszkaniowe, problemy związane z uznawaniem wykształcenia i kwalifikacji zawodowych zdobytych za granicą, a także ryzyko wykluczenia społecznego, marginalizacji oraz dyskryminacji. Badacze zwracają również uwagę na znaczenie integracji dzieci i młodzieży w systemie edukacji, budowania relacji pomiędzy migrantami a społecznościami lokalnymi oraz zapewnienia dostępu do opieki zdrowotnej i wsparcia psychologicznego, szczególnie w przypadku uchodźców doświadczających skutków konfliktów zbrojnych i migracji przymusowej.

W kontekście niniejszego badania istotne znaczenie mają prace polskich i ukraińskich naukowców poświęcone procesom integracji migrantów i uchodźców z Ukrainy po aneksji Krymu i tzw. konflikcie zbrojnym w Donbasie w 2014 roku. Działania te zapoczątkowały bezprecedensową falę migracji przymusowej obywateli Ukrainy do Polski, która po 2022 roku osiągnęła niespotykaną nigdy wcześniej skalę – około 8,8 mln (w tym 3,7 mln osób – wewnątrz kraju, a 5,1 mln poza granicami Ukrainy).

Szczególny wkład w rozwój badań nad migracją obywateli Ukrainy do Polski wnieśli między innymi Marta Kindler i Olena Fedyuk *Ukrainian Migration to the European Union. Lessons from Migration Studies* (2016), Olena Małynowska *Migration and migration policy in Ukraine: transformations of the age of independence* (2021), Maciej Duszczyk, Paweł Kaczmarczyk *CMR Spotlight: The war in Ukraine and migration to Poland: Outlook and challenges* (2022), Agata Górny, Marta Kindler, Ewa Jaźwińska – *Shades' of migrant occupational mobility and the role of social networks. Ukrainians in the Polish labour market: the case of Warsaw* (2025), Marie Clancy, Caroline Bradbury-Jones, Jenny Phillimore, Julie Taylor *Exploring the experiences of children's palliative care for forced migrant families in the United Kingdom: an interpretative phenomenological study* (2025), Paweł Kaczmarczyk, Jeremy Caldeira *Navigating Aspirations and Abilities: Ukrainian Refugee Integration in Poland's Labour Market* (2026) oraz wielu innych badaczy. W swoich pracach analizują oni procesy integracji społecznej i zawodowej obywateli Ukrainy, funkcjonowanie ich na polskim rynku pracy, znaczenie kompetencji językowych, rolę sieci społecznych oraz wpływ migracji na relacje rodzinne i społeczne.

Analiza dorobku naukowego, materiałów rządowych, doświadczeń administracji publicznej, samorządów lokalnych oraz własnych doświadczeń autorek związanych z integracją uchodźców z Ukrainy pozwala stwierdzić, że Polska stopniowo wypracowuje własny model integracji migrantów przymusowych.

Należy zauważyć, że początki działań integracyjnych skierowanych do cudzoziemców w Polsce sięgają końca XX i początku XXI wieku, choć początkowo miały one charakter rozproszony i często realizowane były w formie pojedynczych inicjatyw.

Do najważniejszych wyzwań, z jakimi mierzą się migranci, należy bariera językowa. Problem ten jest szczególnie widoczny w przypadku uchodźców, których wyjazd ma najczęściej charakter nagły i przymusowy, związany z koniecznością ratowania życia i bezpieczeństwa. W odróżnieniu od migrantów ekonomicznych, edukacyjnych czy zawodowych, uchodźcy zazwyczaj nie mają możliwości wcześniejszego przygotowania się do migracji, w tym nauki języka kraju przyjmującego.

Jednym z pierwszych podmiotów w Polsce prowadzących systemowe działania w zakresie integracji językowej cudzoziemców była Fundacja Nauki Języków Obcych Linguae Mundi (https://linguaemundi.pl/pl/), powołana decyzją Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Finansów z dnia 28 listopada 1989 roku. Od początku swojej działalności Fundacja specjalizuje się w nauczaniu języków obcych osób dorosłych, aktywnych zawodowo, a także języka polskiego jako obcego. Jako organizacja pozarządowa Fundacja Linguae Mundi od wielu lat nieprzerwanie wspiera proces adaptacji i integracji osób pochodzących z ponad 60 krajów świata, stanowiąc jeden z przykładów instytucjonalnych działań integracyjnych realizowanych w Polsce jeszcze przed masowym napływem uchodźców wojennych z Ukrainy.

Istotnym elementem rozwoju systemu wsparcia migrantów i uchodźców w Polsce było również powstanie Fundacji Polskie Forum Migracyjne (https://forummigracyjne.org/), utworzonej w 2007 roku w celu wspierania cudzoziemców oraz promowania dialogu międzykulturowego. Polskie Forum Migracyjne jako jedna z pierwszych organizacji w Polsce stworzyło internetowy system informacji i poradnictwa dla migrantów, rozwijało zdalne formy konsultacji wykorzystujące nowe technologie, organizowało szkoły rodzenia dla migrantek, gromadziło środki finansowe, żywność, odzież i inne niezbędne rzeczy dla uchodźców, tworzyło sieć bibliotek z literaturą dotyczącą migracji i wielokulturowości oraz publikacjami w językach migrantów, co sprzyjało zachowaniu tożsamości kulturowej przy jednoczesnym wspieraniu procesu integracji ze społeczeństwem przyjmującym.

Ważnym etapem kształtowania polskiego systemu integracji migrantów był okres realizacji programów ewakuacji osób polskiego pochodzenia z Donbasu w latach 2014–2015, kiedy po raz pierwszy na szerszą skalę w Polsce zostały podjęty działania związane z przyjęciem, adaptacją i integracją osób dotkniętych skutkami tzw. konfliktu zbrojnego. Programy obejmowały nie tylko organizację ewakuacji i zakwaterowania, lecz również wsparcie w zakresie nauki języka polskiego, adaptacji społecznej, edukacji oraz aktywizacji zawodowej.

Istotną rolę odegrała również analiza doświadczeń innych państw europejskich, w szczególności Niemiec, Francji, Belgii, Niderlandów, Stanów Zjednoczonych, Kanady i in.

Osobne miejsce w rozwoju współczesnego systemu integracji migrantów, również ukraińskich uchodźców w Polsce, zajmują projekty realizowane w ramach Funduszu Azylu, Migracji i Integracji (FAMI) w latach 2021–2027. Projekty te stanowią obecnie jedne z najważniejszych źródeł finansowania działań skierowanych do obywateli państw trzecich, migrantów oraz uchodźców. Według danych Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji do października 2025 roku realizowano lub rozpoczęto realizację 71 projektów integracyjnych finansowanych ze środków FAMI, m.in. „Razem w Polsce – Integracja bez Granic", „Dobra integracja, silne społeczności", „Centrum Dialogu Międzykulturowego", „Razem w Polsce – mosty integracji dla obywateli państw trzecich", „Ku efektywnej integracji" oraz „Razem na rzecz spójności społecznej. Długotrwała integracja osób cudzoziemskich w społeczeństwie przyjmującym". Projekty te obejmują działania z zakresu nauki języka polskiego, wsparcia psychologicznego, aktywizacji zawodowej, poradnictwa prawnego, edukacji międzykulturowej oraz wzmacniania relacji pomiędzy migrantami a społecznościami lokalnymi (Projekty FAMI 2021–2027, gov.pl).

W ramach projektu „Working and Living in Poland" Jacek Gibel wskazuje, że na dzień 2 października 2025 roku w Polsce funkcjonuje wiele organizacji zajmujących się wsparciem cudzoziemców, m.in. Caritas Polska, Stowarzyszenie Centrum Pomocy Prawnej im. Haliny Nieć, Fundacja DIALOG, Fundacja dla Wolności, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Fundacja „Instytut na Rzecz Państwa", Fundacja Ukraiński Dom, Fundacja Obywatelska Perspektywa oraz szereg innych organizacji pozarządowych. Ich działalność obejmuje między innymi pomoc prawną, wsparcie psychologiczne, doradztwo zawodowe oraz inicjatywy wspierające integrację społeczną i kulturową migrantów oraz uchodźców.

Analiza założeń i rezultatów projektów realizowanych w ramach FAMI wskazuje, że współczesna polityka integracyjna w Polsce stopniowo odchodzi od doraźnej pomocy humanitarnej na rzecz kompleksowego i długofalowego wsparcia procesu integracji, a doświadczenia zdobyte przez organizacje w zakresie pracy z cudzoziemcami w znacznym stopniu mogą być wykorzystane przy tworzeniu bardziej kompleksowych rozwiązań integracyjnych realizowanych obecnie w Polsce.

Za przykład takich działań kompleksowych uważamy Centra Integracji Cudzoziemców (CIC), które łączą doświadczenia administracji publicznej, samorządów oraz organizacji pozarządowych, oferując migrantom i uchodźcom kompleksowe wsparcie w procesie adaptacji i integracji ze społeczeństwem przyjmującym. Zgodnie z informacjami zamieszczonymi na portalu gov.pl „Centra

Integracji Cudzoziemców – to miejsca, w których legalnie przebywający w Polsce cudzoziemcy uzyskają pomoc w zakresie polskich przepisów, kultury, a przede wszystkim możliwości nauki języka polskiego".

7 marca 2022 roku w Polsce zostało otwarte pierwsze Centrum Integracji Cudzoziemców (CIC) w Kaliszu. Była to jedna z pięciu placówek utworzonych przez Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Poznaniu w ramach projektu „Budowanie struktur dla integracji cudzoziemców w Polsce. II etap – pilotaż Centrów Integracji Cudzoziemców", współfinansowanego ze środków Funduszu Azylu, Migracji i Integracji (FAMI).

O znaczeniu CIC dla współczesnej polityki migracyjnej Polski świadczy również fakt, że zostały one uwzględnione w przyjętej przez Radę Ministrów 15 października 2024 roku strategii państwa pt. „Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo. Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna Polski na lata 2025–2030". Dokument ten podkreśla rosnącą rolę CIC w procesie integracji cudzoziemców legalnie przebywających na terytorium Polski, w szczególności obywateli Ukrainy.

Zgodnie z założeniami Strategii polityka migracyjna państwa obejmuje szereg wzajemnie powiązanych obszarów, takich jak: dostęp cudzoziemców do terytorium Polski, system ochrony krajowej i międzynarodowej, warunki dostępu do rynku pracy, migracje edukacyjne, integracja cudzoziemców, zagadnienia związane z obywatelstwem i repatriacją oraz utrzymywanie kontaktów z diasporą. Szczególne miejsce zajmuje problematyka integracji, rozumianej jako wielowymiarowy proces umożliwiający cudzoziemcom aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym państwa przyjmującego. Realizacja tych założeń wymaga ścisłej współpracy administracji rządowej, samorządów lokalnych, instytucji edukacyjnych, rynku pracy oraz organizacji pozarządowych, co znajduje odzwierciedlenie w działalności CIC.

Należy jednak zauważyć, że system CIC nadal znajduje się w fazie rozwoju. Poszczególne centra są tworzone i zarządzane na poziomie regionalnym przez urzędy wojewódzkie oraz podmioty realizujące projekty integracyjne. W konsekwencji występują pewne ograniczenia w zakresie analizy statystycznej ich działalności. Główny Urząd Statystyczny oraz Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej nie publikują obecnie jednej, zagregowanej liczby osób objętych wsparciem we wszystkich CIC funkcjonujących na terenie Polski. Z tego względu w niniejszym opracowaniu wykorzystano dane statystyczne udostępnione przez CIC w Rzeszowie. Pozwalają one ukazać skalę oraz charakter działań integracyjnych realizowanych wobec migrantów i uchodźców w województwie podkarpackim, a także przedstawić praktyczny wymiar funkcjonowania polskiego modelu integracji cudzoziemców.

W ramkach Projektu Podkarpackie CIC II (okres realizacji projektu: 01.01.2024 – 31.12.2029) – skierowanego do obywateli państw trzecich (OPT) tylko za I kwartał 2026 roku:

- zrekrutowano 1569 osób – cudzoziemców (1093 kobiet [K], 476 mężczyzn [M]) – z prawie 14 000 osób objętych ochroną czasową w Polsce i mieszkających w województwie podkarpackim);
- 1569 OPT (1093 K, 476 M) zostało objętych wsparciem doradców migranta, w ramach którego opracowano indywidualną ścieżkę wsparcia;
- 436 OPT (327 K, 109 M) skorzystało z indywidualnego doradztwa akulturacyjnego obejmującego wsparcie informacyjne m.in. w zakresie norm kultury polskiej, procesów komunikacji międzykulturowej, aspektów dot. dyskryminacji;
- 184 uchodźców przymusowych (UP) (129 K i 55 M) skorzystało z indywidualnych porad prawnych m.in. z zakresu: prawa pracy i ubezpieczeń społecznych, ubezpieczeń zdrowotnych, prawa rodzinnego, zasad działania polskiego sądownictwa, postępowania administracyjnego, prawa imigracyjnego, prawa opiekuńczego, pomocy społecznej oraz prawa lokalowego;
- wsparciem w postaci szkoleń zawodowych objęto 350 cudzoziemców (282 K, 68 M) – szkolenia m.in. z zakresu księgowości (wszystkie stopnie), obsługi wózków jezdniowych, arteterapii, cukiernictwa, spawania, programowania SQL, Front End Developer, programowania CNC, projektowania AutoCAD, echokardiografii, podologii, montażu i edycji filmów wideo, groomingu, fryzjerstwa, kosmetyki;
- szkoleniami z zakresu rozpoczynania i prowadzenia działalności gospodarczej „ABC Przedsiębiorczości" objęto 36 osób;
- w ramach projektu udzielano wsparcie w zakresie potwierdzenia kompetencji/kwalifikacji poprzez finansowanie kosztu nostryfikacji dyplomów – wsparciem objęto 20 osób (18 K, 2 M);
- trwa realizacja usługi tłumaczeń przysięgłych dokumentów (m.in. świadectw ukończenia szkół, dyplomów ukończenia studiów, certyfikatów, świadectw pracy) – tą formą wsparcia objęto 242 osoby;
- wsparciem w formie kursów nauki języka polskiego na poziomie od A1 do C2 objęto 450 osób.

Pomimo że ww. projekty przyczyniają się do poprawy sytuacji życiowej uczestników oraz zwiększają ich szanse na zatrudnienie poprzez kompleksowe i zindywidualizowane usługi integracyjne o charakterze społecznym, edukacyjnym i zawodowym, proces integracji migrantów i uchodźców nie jest pozbawiony wyzwań. Trudności pojawiają się zarówno po stronie samych migrantów i uchodźców, jak i społeczeństwa przyjmującego. W literaturze przedmiotu oraz debacie publicznej zwraca się uwagę między innymi na bariery językowe

i kulturowe, problemy adaptacyjne, a także na obawy części społeczeństwa związane z kosztami polityki migracyjnej oraz dostępem do świadczeń społecznych. W polskiej prasie można obecnie znaleźć takie opinie: „Ochrona zdrowia, szkolnictwo, transport towarów mają kłopoty. Mimo iż statystyki i prognozy ekspertów na to nie wskazują, to jednak dodanie kolejnej grupy osób, która ma korzystać z tych usług, wzbudza lęk. Dodatkowo dochodzi niechęć wielu Polaków do pomocy socjalnej dla cudzoziemców – dla nich samych była ona trudno dostępna w latach dziewięćdziesiątych i dwutysięcznych".

Jednocześnie analiza dorobku naukowego oraz doświadczeń międzynarodowych pozwala stwierdzić, że odpowiednio zaprojektowane i długofalowe działania integracyjne przynoszą korzyści zarówno migrantom, jak i państwom przyjmującym. W tym kontekście Centra Integracji Cudzoziemców mogą stać się jednym z kluczowych elementów kształtującego się polskiego modelu integracji migrantów i uchodźców, łącząc funkcje informacyjne, edukacyjne, społeczne i zawodowe oraz wspierając proces budowania spójności społecznej w warunkach współczesnych wyzwań migracyjnych.

Wnioski

Przeprowadzona analiza pozwala stwierdzić, że integracja migrantów i uchodźców jest procesem wielowymiarowym, obejmującym aspekty społeczne, kulturowe, edukacyjne, językowe, prawne i ekonomiczne. Rozwój badań naukowych nad migracją wskazuje na ewolucję podejść teoretycznych – od koncepcji asymilacji i adaptacji do współczesnego rozumienia integracji jako procesu dynamicznego, długotrwałego i dwustronnego, angażującego zarówno migrantów, jak i społeczeństwo przyjmujące.

Doświadczenia Polski związane z migracją obywateli Ukrainy po 2014 i 2022 roku pokazują, że państwo stopniowo wypracowuje własny model integracji migrantów przymusowych. Istotną rolę w tym procesie odgrywają organizacje pozarządowe, projekty finansowane ze środków Funduszu Azylu, Migracji i Integracji oraz Centra Integracji Cudzoziemców, które zapewniają kompleksowe wsparcie w zakresie nauki języka, aktywizacji zawodowej, poradnictwa prawnego i adaptacji społecznej. Przedstawione dane z Centrum Integracji Cudzoziemców w Rzeszowie potwierdzają znaczenie tego typu instytucji w praktycznej realizacji polityki integracyjnej.

Można zatem stwierdzić, że Centra Integracji Cudzoziemców mają potencjał, aby stać się jednym z kluczowych elementów kształtującego się polskiego modelu integracji migrantów i uchodźców. Jednocześnie dalszy rozwój tego systemu wymaga pogłębionych badań naukowych, wypracowania spójnych podstaw metodologicznych oraz stworzenia jednolitych mechanizmów monitorowania i oceny

efektywności działań integracyjnych. Szczególnego znaczenia nabiera również konieczność uwzględnienia specyfiki migracji przymusowej z Ukrainy, charakteryzującej się wysoką dynamiką, transnarodowym charakterem oraz zmieniającymi się potrzebami osób objętych ochroną czasową. W związku z tym dalsze doskonalenie polskiej polityki integracyjnej powinno być realizowane w ramach kompleksowej strategii migracyjnej państwa, uwzględniającej zarówno doświadczenia międzynarodowe, jak i specyfikę współczesnych procesów migracyjnych.

Bibliografia

Ager, A., Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, Vol. 21, No. 2, s. 166–191. Pobrane z: https://www.academia.edu/11959378/Understanding_Integration_A_Conceptual_Framework (data dostępu: 26.04.2026).

Gibel, J. *Organizacje zajmujące się wsparciem cudzoziemców w Polsce na dzień 2 października 2025.* Projekt Working and living in Poland. https://zielonalinia.gov.pl/organizacje-zajmujace-sie-wsparciem-cudzoziemcow-w-polsce/?utm_source=chatgpt.com

Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life the Role of Race, Religion and National Origins*. Oxford University Press, New York, 288 p.

Castles, S., Korac, M., Vasta, E., Vertovec, S. (2002). *Integration: Mapping the Field*. Report of a Project carried out by the University of Oxford Centre for Migration and policy Research and Refugee Studies Centre contracted by the Home Office Immigration Research and Statistics Service (IRSS), Home Office, London, 331 p.

Thomas W. I., Znaniecki F. (1958). *Methodological Note* in Part I: Primary Group Organization of The Polish Peasant in Europe and America I New York: Dover Publications: 1–86. Pobrane z: https://brocku.ca/MeadProject/Thomas/Thomas_1918/Thomas_1918a.html (data dostępu: 26.04.2026).

Park, R.E., Burgess, E.W., & McKenzie, R.D. (1984). *The City* (M. Janowitz, Intro.). Chicago: The University of Chicago Press. (Original work published 1925).

Portes A., Rumbaut R.G. (2001). Legacies: *The Story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press. Berkeley–Los Angeles–London.

Pobrane z: https://books.google.pl/books?hl=ru&lr=&id=2hWsgN2P8gcC&oi=fnd&pg=PR9&ots=vJflQd5DVt&sig=qknXJnrd7Couz31c399ZM8Whxq4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (data dostępu: 26.04.2026).

Projekty Funduszu Azylu Migracji i Integracji 2021–2027 Pobrane z: https://www.gov.pl/web/dfe-mswia/projekty-fami-2021-2027 (data dostępu: 26.04.2026).

Thomas, W.I., Znaniecki, F. (1920). *The Polish Peasant in Europe and America. Volume V: Organization and Disorganization in America,* The Gorham Press, Boston Pobrane z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fc/The_Polish_peasant_in_Europe_and_America_-_monograph_of_an_immigrant_group_%28IA_cu31924073899001%29.pdf (data dostępu: 26.04.2026).

Oleksandra SHEVCHUK
ORCID: 0000-0002-2102-7363

SIMULATION MODELLING AS A MEANS OF PREPARING FUTURE OFFICERS FOR PROFESSIONAL INTERACTION IN CRISIS SITUATIONS: THE COMMUNICATIVE ASPECT OF UKRAINIAN AND POLISH EXPERIENCE

MODELOWANIE SYMULACYJNE JAKO ŚRODEK PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH OFICERÓW DO WSPÓŁPRACY ZAWODOWEJ W SYTUACJACH KRYZYSOWYCH: ASPEKT KOMUNIKACYJNY DOŚWIADCZEŃ UKRAIŃSKICH I POLSKICH

Abstract: This article substantiates the role of simulation modelling as an effective means of preparing future officers for professional interaction in crisis situations, particularly in wartime. It is established that the modern security environment is characterised by high dynamism, uncertainty and the multifactorial nature of threats, which places increased demands on officers' communicative readiness as a key component of their professional activity. The essence of the communicative aspect of professional interaction is revealed, encompassing the operational exchange of information, coordination of actions, collective decision-making and the maintenance of situational awareness. Based on an analysis of academic sources and military education practices in Ukraine and the Republic of Poland, it has been established that simulation modelling enables the recreation of realistic scenarios of operational and combat activities and creates conditions for the development of the analytical and predictive component of managerial activity, as well as the development of team interaction and professional communication. A structural-functional model for the training of future officers is proposed, comprising target, content, process, motivational and outcome components, and the pedagogical conditions for its implementation are defined. The feasibility of integrating simulation technologies into professional training as a means of enhancing the effectiveness of developing officers' communicative competence is substantiated.

Keywords: simulation modelling; professional interaction; communicative competence; future officers; higher military education; crisis situations; scenario-based training.

Streszczenie: W artykule uzasadniono rolę modelowania symulacyjnego jako skutecznego narzędzia przygotowującego przyszłych oficerów do profesjonalnego działania w sytuacjach kryzysowych, w szczególności w warunkach wojny. Stwierdzono, że współczesne środowisko bezpieczeństwa charakteryzuje się dużą dynamiką, niepewnością i wieloczynnikowością zagrożeń, co powoduje podwyższone wymagania wobec gotowości komunikacyjnej oficerów jako kluczowego elementu ich działalności zawodowej. Ujawniono istotę komunikacyjnego aspektu profesjonalnej współpracy, który obejmuje operacyjną wymianę informacji, koordynację działań, zespołowe podejmowanie decyzji zarządczych oraz utrzymywanie świadomości sytuacyjnej. Na podstawie analizy źródeł naukowych oraz praktyk edukacji wojskowej Ukrainy i Rzeczypospolitej Polskiej ustalono, że modelowanie symulacyjne zapewnia odtworzenie realistycznych scenariuszy działalności służbowo-bojowej oraz stwarza warunki do kształtowania analityczno-prognostycznego komponentu działalności zarządczej, rozwoju współpracy w zespole oraz komunikacji zawodowej. Zaproponowano strukturalno-funkcjonalny model przygotowania przyszłych oficerów, obejmujący komponenty celowe, merytoryczne, proceduralne, motywacyjne i wynikowe, a także określono warunki pedagogiczne jego realizacji. Uzasadniono celowość integracji technologii symulacyjnych w przygotowaniu zawodowym jako środka zwiększającego skuteczność kształtowania kompetencji komunikacyjnych oficerów.

Słowa kluczowe: modelowanie symulacyjne, interakcje zawodowe, kompetencje komunikacyjne, przyszli oficerowie, wyższe uczelnie wojskowe, sytuacje kryzysowe, szkolenie scenariuszowe.

Introduction

The contemporary security environment, shaped by military and broader civilizational threats, is characterized by high dynamism, uncertainty, and the multi-vector nature of risks, which objectively necessitates a revision of traditional approaches to the training of officers in the security and defense sector. The experience of the full-scale war in Ukraine, as well as the practices of the countries of Central and Eastern Europe, in particular the Republic of Poland, demonstrate that the effectiveness of the performance of service and combat tasks is determined not only by the level of technical equipment of units and the individual training of military personnel, but above all by the ability of officers to ensure effective professional interaction in complex, rapidly changing, and crisis situations.

In this context, the communicative aspect of an officer's professional activity acquires particular significance. It is precisely through effective information exchange, coordination of actions, alignment of managerial decisions, and the organization of intersubject interaction that the integrity of command and control

over units is ensured under conditions of uncertainty, information overload, and time constraints. An officer is not only a leader but also a key communicative node who integrates the activities of subordinates, interacts with other units, military command bodies, and structures of the security and defense sector, including within the framework of interagency and international cooperation. This underscores the need to develop advanced communicative competencies, the capacity for the timely exchange of information, the clear formulation of managerial decisions, and the conduct of professional dialogue within a complex information and communication environment.

The necessity of developing such competencies in students of higher military educational institutions is determined both by the national regulatory and legal framework and by international benchmarks for the development of military education. Ukrainian legislation in the fields of education and security (Verkhovna Rada of Ukraine, 2014, 2017, 2018) emphasizes the competence-based orientation of training specialists capable of acting under conditions of increased complexity and responsibility. The relevant provisions of the Laws of Ukraine "On Education," "On Higher Education," "On the Armed Forces of Ukraine," and "On National Security of Ukraine" define the orientation of the educational process toward the formation of integrated professional competencies, in particular the ability to ensure effective interaction, make decisions, and operate under conditions of uncertainty and risk. At the same time, the transformation of the military education system in accordance with the standards of NATO member states, which constitutes a common benchmark for Ukraine and Poland, provides for the implementation of educational practices focused on the development of interpersonal interaction, leadership, communication, and the capacity for collective decision-making (NATO, 2015; Department of the Army, 2019).

In this context, the use of simulation modelling as a modern pedagogical tool for the training of future officers acquires particular importance. Its application makes it possible to reproduce complex scenarios of service and combat activity, simulate crisis situations, and ensure the practice of various formats of professional interaction under conditions under conditions approximating real-world environments. Simulation tools create opportunities for developing team communication skills, coordination of actions, role distribution, alignment of decisions, and the advancement of the analytical and prognostic component of managerial activity. Importantly, such approaches are actively employed both in the practice of Ukrainian military educational institutions and in the officer training system in Poland, where considerable attention is paid to scenario-based learning and the integration of simulation technologies into professional training.

At the same time, an analysis of the current state of training of military specialists reveals a contradiction between the growing requirements for the

level of officers' communicative readiness for professional interaction under wartime conditions and the insufficient level of systematic use of the potential of simulation modelling in the development of the relevant competencies. This gives rise to the need for a comprehensive scholarly understanding of the communicative aspect of training future officers and for identifying the pedagogical potential of simulation modelling in this process, taking into account both Ukrainian and Polish experience.

Thus, the relevance of the study is determined by the need to improve the content and technologies of training future officers in the context of contemporary military challenges, to integrate national and foreign (in particular, Polish) experience, and to enhance the effectiveness of developing their communicative readiness for professional interaction. The use of simulation modelling is considered one of the key instruments for ensuring such readiness, which determines the theoretical and practical significance of the study.

The aim of the article is to substantiate the role of simulation modelling in preparing future officers for professional interaction in crisis conditions, in particular during wartime, to conduct a comparative analysis of Ukrainian and Polish experience, and to identify the pedagogical conditions and methodological solutions that ensure the development of their communicative competence.

Research Methods. The study employs a set of complementary methods that ensure a comprehensive examination of the issue under consideration. Analysis and synthesis of scholarly sources made it possible to generalize contemporary approaches to the use of simulation modelling and the development of communicative competence in future officers. Comparative pedagogical analysis was applied to contrast Ukrainian and Polish experience in organizing professional training using simulation technologies. Regulatory and legal analysis enabled the identification of requirements for the content and outcomes of officer training within the education system and the security sector. The modelling method was used to develop a structural and functional model for preparing future officers for professional interaction in crisis conditions. The generalization of pedagogical experience made it possible to identify effective practices for the use of simulation modelling in higher military educational institutions, while expert evaluation was employed to substantiate appropriate pedagogical conditions for implementing the proposed model.

Presentation of the Main Material. The problem of training military specialists to operate in a complex and dynamic security environment is a subject of scholarly research in the fields of military pedagogy, professional education, and educational information technologies. Researchers pay particular attention to the use of simulation modelling technologies as an effective tool for developing

professional competencies and fostering teamwork skills in situations that approximate real-life conditions of service and combat tasks.

In the international scholarly literature, simulation-based learning is regarded as an important didactic tool for preparing specialists to operate under conditions of heightened responsibility and uncertainty. In particular, F. Lateef emphasizes that simulation-based learning makes it possible to create realistic training scenarios in which theoretical knowledge, practical skills, and professional competencies are integrated (Lateef, 2010). A similar position is held by A. H. Al-Elq, who highlights the effectiveness of simulation technologies in developing learners' professional readiness through the modelling of complex professional situations (Al-Elq, 2010). Studies by I. M. Saiboon, M. J. Jaafar, and N. S. Ahmad also demonstrate that the use of simulation environments contributes to the development of teamwork, communication, and decision-making in crisis situations (Saiboon et al., 2011).

A distinct strand of contemporary research is associated with the use of computer simulations, wargaming, and intelligent systems for modelling command-and-control processes and training military personnel. In particular, V. Goecks and co-authors consider simulation environments as a promising platform for the development of artificial intelligence systems in the field of command and control (Goecks et al., 2021). Recent studies also explore the potential of artificial intelligence for the automated generation of military training scenarios (Hans et al., 2025) and for modelling the behavior of combat systems in complex operational environments (Gorton et al., 2024).

In the national scholarly literature, considerable attention is paid to the implementation of simulation modelling systems in military education and in the practical training of military command bodies. In particular, the study by L. Zaika, O. Lavrinchuk, and V. Krainov is devoted to analysing the possibilities of using combat simulation tools in the practical training of military command bodies (Zaika et al., 2021). Similar issues are addressed in the works of O. Maistrenko, R. Bubenshchykov, and S. Stetsiv, who substantiate the expediency of using simulation modelling in the process of training future officers of the Armed Forces of Ukraine (Maistrenko et al., 2020).

In contemporary research on military education, considerable attention is paid to the use of specialized simulation systems for combat operations in the training of military specialists. In particular, the potential applications of the JCATS system in scientific research and the educational process are examined in the work of A. Kuprinenko, V. Holub, and R. Huminskyi (Kuprinenko et al., 2014). The use of simulation modelling systems in organizing the operational and service activities of state border protection bodies is analysed by O. Binkovskyi and D. Petriuchenko (Binkovskyi & Petriuchenko, 2025). Researchers also

highlight the application of the JCATS system in the preparation of command-and-staff exercises within the State Border Guard Service of Ukraine (Manyakov & Tomkiv, 2025).

An important place in contemporary studies is occupied by issues related to the use of information technologies and modelling systems in the training of military specialists under the conditions of modern warfare. In particular, V. Nehodenko analyses the potential of simulation modelling for the study of information conflicts and for improving the system of training military personnel of the Armed Forces of Ukraine (Nehodenko, 2023).

Alongside the technological aspects of training military specialists, the scholarly literature also pays significant attention to the development of communicative competence in future officers. In particular, the studies by O. Islamova are devoted to improving the dialogic speech skills of future border guard officers in the process of foreign language learning (Islamova, 2022). In subsequent works, the author examines the specific features of developing foreign-language communicative competence in future border guard officers within a distance learning environment (Islamova, 2022a). Similar aspects of professional training are also presented in other studies, which emphasize the importance of foreign language training as a tool for developing teamwork skills and professional interaction in law enforcement educational institutions (Shevchuk, 2025).

An analysis of contemporary scholarly and instructional-methodological sources indicates that in Poland simulation modelling is regarded as a system-forming component of the professional training of military specialists, integrated into the structure of military education, staff training, and the system of combat training. At the same time, its functional purpose extends beyond the development of technical skills and is directly associated with the advancement of analytical and prognostic thinking, decision-making, and professional interaction.

One of the conceptually significant studies in this context is the work by Szczygielska, which substantiates the use of military simulations and war-gaming as a form of edutainment. The author demonstrates that simulation environments ensure the integration of cognitive activity and practical experience, creating conditions for practicing behavior in complex, dynamic situations that require coordination of actions and communication among participants (Szczygielska, 2020). Particular emphasis is also placed on the institutional support of this process, including the activities of specialized simulation and wargaming centres operating within the Polish system of military education.

The further development of these ideas can be traced in the works of Polish researchers in military aviation education. In particular, studies by Bogusz emphasise that simulators and training devices constitute an integral part

of the training of military pilots, enabling the reproduction of conditions that approximate real-life professional activity. The author underscores that the use of simulation technologies makes it possible to develop the ability to make decisions under conditions of uncertainty, time constraints, and high levels of risk, and also contributes to the development of interaction within the crew and among elements of the command-and-control system (Bogusz, 2025; Bogusz, 2023).

Similar conclusions are presented in the work of Kulik and Bogusz, where simulators are viewed as tools for modelling both standard and non-standard situations in the activities of military specialists. The researchers emphasise that their application creates the preconditions not only for the development of professional and technical skills but also for the formation of behavioural responses, including communicative interaction, coordination of actions, and adaptation to changing environmental conditions (Kulik & Bogusz, 2015).

An important aspect of the Polish experience is the institutional organization of simulation-based training, implemented, in particular, through the activities of military wargaming and simulation centres affiliated with military universities. Such centres ensure the preparation of officers to perform functions within command-and-control systems, focusing on staff interaction, operational planning, and the coordination of actions in a multi-factor environment (War Studies University, n.d.). In this context, simulation modelling serves as an environment for integrating individual training and collective activity, which is fundamentally important for the development of professional interaction.

The findings of the study allow to assert that the experience of applying simulation modelling in military institutions of the Republic of Poland is characterised primarily by the systematic integration of simulations into professional military education. Simulation technologies are not implemented in a fragmented manner but as a structural component of officer training, realised through specialised institutions, in particular wargaming and simulation centres at military universities. Their activities are aimed at modelling the operational environment and practicing managerial decision-making under realistic conditions (War Studies University, n.d.).

An important feature is the focus on command-and-staff interaction, which reflects the contemporary doctrine of officer training. Polish simulation environments are widely used to train collective actions, coordination, information exchange, and decision-making within staff structures. This is confirmed by studies in which simulations are considered an effective tool for developing interaction and managerial competencies (Szczygielska, 2020).

Another defining characteristic is the high level of realism of the training environment. Simulators and training devices allow to reproduce conditions as close to combat conditions as possible, including uncertainty, time constraints, and

risks. Under such conditions, skills of decision-making, adaptation to a changing environment, and behavioural responses in critical situations are developed (Bogusz, 2025).

Polish practice also demonstrates the integration of technical, cognitive, and communicative training. Simulation modelling is used not only for practicing technical actions but also for developing analytical and prognostic thinking, planning, and professional communication, which are key to an officer's activity (Kulik & Bogusz, 2015).

Scenario variability in training is also of significant importance, as it allows for modelling a wide range of situations, from standard to crisis and non-standard ones. This creates conditions for developing the ability to evaluate alternatives and forecast the consequences of decisions, which constitutes the foundation of the analytical and prognostic component of managerial activity (Szczygielska, 2020).

In addition, the Polish experience is characterised by active digitalisation and the use of advanced simulation technologies, including computer models, networked simulators, and integrated training systems. This ensures the scalability of training and the possibility of organising instruction in distributed environments (Bogusz, 2023).

Thus, the Polish model of simulation-based learning forms a holistic educational and professional environment in which technological capabilities, scenario-based modelling, and the targeted development of professional interaction are integrated, which determines its high relevance for adaptation within the system of military education in Ukraine. At the same time, such adaptation requires not a mechanical transfer of individual elements, but a scientifically grounded identification of those components that ensure the greatest pedagogical effect, primarily in the domain of officers' communicative training.

In this context, recourse to scholarly sources devoted to the training of military specialists, the specific features of officers' service and combat activities, and the potential of simulation modelling in military education makes it possible to more clearly delineate the key communicative aspects of professional interaction that acquire particular significance under conditions of war. A synthesis of contemporary research in the fields of military pedagogy, management psychology, and systems modelling demonstrates that the effectiveness of unit actions in a complex operational environment, particularly during combat operations, directly depends on the quality of communication between command entities and executors (Maistrenko, Bubenshchykov & Stetsiv, 2020; Kuprinenko et al., 2014).

Within the framework of this study, crisis conditions are understood as a set of circumstances characterised by the sudden development of events, limited time

for response, an increased level of risk, and the need for rapid coordination of actions among various actors of the security sector. These include, in particular, incidents at the state border, security-related emergencies, escalation of local threats, and humanitarian or migration crises (Ovsyanyk, 2018; Skoryk, 2020). Under such conditions, officers are required to communicate in a manner that is at once clear, concise, and culturally sensitive.

The conducted theoretical analysis has allowed to establish that professional interaction in crisis situations is complex in nature and encompasses several interrelated communicative aspects.

First and foremost, this concerns the timely exchange of information among command entities. Under crisis conditions, information is often received in a fragmented manner, changes rapidly, and is frequently incomplete. Therefore, an officer's ability to transmit, clarify and correctly interpret data in a timely manner directly affects the speed of decision-making and the coherence of unit actions. Effective communication in such an environment must be highly concise, standardised, and action-oriented (Nehodenko, 2023).

Equally important is the aspect of coordinating actions within a complex information environment. Crisis situations involve the interaction of a significant number of units, services, and agencies, which requires the continuous alignment of decisions and actions. In this case, communication performs an integrative function, ensuring the synchronisation of activities under conditions of limited time and uncertainty. The use of simulation modelling systems, in particular JCATS, allows to practice such coordination mechanisms in a training environment that approximates real-life conditions of service and combat activity (Binkovskyi & Petriuchenko, 2025; Manyakov & Tomkiv, 2025).

A distinct aspect concerns managerial decision-making under conditions of uncertainty. In this context, communication extends beyond the mere exchange of information and becomes a tool for the joint analysis of the situation. Discussing alternative courses of action, clarifying initial data, and forecasting consequences allow to develop a shared understanding of the operational environment. Accordingly, an officer's ability to articulate a position in a reasoned manner, listen to others, and reach joint decisions within team interaction is of particular importance.

Another important aspect is related to the organisation of interpersonal and interagency communication. Under contemporary conditions, the execution of tasks often involves interaction among various security agencies, which requires the establishment of effective communication between them. Well-developed communicative skills contribute to the coherence of actions and reduce the risk of errors in the management process (Islamova, 2022; Shevchuk, 2025).

Finally, an important aspect is the maintenance of situational awareness. This refers to the ability to adequately assess the situation, anticipate its development, and adjust one's actions accordingly. In this process, communication serves as a key mechanism for establishing a shared information environment within the unit. Studies indicate that the use of simulation modelling contributes to the development of this capability by reproducing dynamic and realistic scenarios (Lateef, 2010; Saiboon et al., 2011).

The generalized characteristics of the identified aspects of professional communication are presented in Table 1.

Table 1. Communicative Aspects of Officers' Professional Interaction in Crisis Conditions

Communicative Aspect	Core Functions	Manifestation in Crisis Conditions
Timely exchange of information	collection, transmission, clarification, and interpretation of data on the operational environment	dissemination of combat orders and instructions; transmission of intelligence information; timely reporting of changes in the situation; real-time clarification of data
Coordination of unit actions	alignment of decisions, task allocation, and synchronization of actions in joint operations	organization of interaction between units during joint tasks; clarification of procedures and areas of responsibility; ensuring coherence of manoeuvre and resource allocation
Managerial decision-making	joint analysis of the situation, evaluation of alternatives, and selection of the optimal decision	collective discussion of courses of action; clarification of initial data; development of a shared command perspective; communication of decisions to executors
Interpersonal and interagency communication	ensuring interaction among units, services, and external structures	coordination with units of other security agencies; interagency information exchange; alignment of joint actions in interagency operations
Maintenance of situational awareness	formation, updating, and alignment of a shared understanding of the situation	continuous exchange of up-to-date information; clarification of changes in the area of operations; adjustment of actions in response to evolving conditions

Source: compiled by the author based on the analysis of scholarly studies (Lateef, 2010; Maistrenko et al., 2020; Nehodenko, 2023).

Thus, the findings of the study allow to assert that communicative competence is not an auxiliary but a system-forming characteristic of officers' professional interaction under crisis conditions. It directly determines the speed of information circulation, the accuracy of communicating managerial decisions, the level of coordination of actions, and the unit's ability to maintain a coherent understanding of the operational environment. In the contemporary combat environment, characterised by high dynamism, data fragmentation, and the need for interagency interaction, communication effectively performs the function of a management integrator. Therefore, officer training requires pedagogical tools that enable the practice of communication not declaratively, but under conditions that approximate real-world activity.

In this context, simulation modelling is not merely a means of reproducing situations but a tool for practicing managerial and communicative processes. Its didactic potential lies in the ability to model complex scenarios in which information flows, managerial decisions, and intersubject coordination interact simultaneously. Within such scenarios, communication acquires an operational character: the outcome of task performance depends on the accuracy of message transmission and the clarity of command formulation (Szczygielska, 2020).

It is significant that the simulation environment makes it possible to reproduce situations characterised by a high level of uncertainty, including incomplete and contradictory information, time constraints, and the need for the parallel coordination of few units. Under such conditions, cadets are required to continuously align their decisions with other participants in the interaction, thereby developing practical skills of team communication.

A deeper understanding of the potential of simulation modelling is provided by an analysis of the experience of the Republic of Poland, where simulation technologies are institutionally integrated into officer training. In particular, within the activities of the Simulation and Computer Wargaming Center (CSiKGW), an approach is implemented in which training scenarios are oriented not only toward practicing combat actions but also toward developing personnel interaction and communication within command structures (Szczygielska, 2020).

In Polish military educational institutions, in particular at the Polish Naval Academy, simulation technologies are directly integrated into the educational process. Cadet training involves the use of trainers and simulators to develop professional and communicative skills in simulated operational environments (Polish Naval Academy, n.d.). Similar approaches are applied in the training of military pilots, where simulators are used to practice crew interaction and communication under conditions of high workload (Bogusz, 2025; Kulik & Bogusz, 2015).

Moreover, international training structures play an important role in preparation, in particular the Joint Force Training Centre and the Joint Analysis Training and Education Centre. These centers usually employ simulation systems to train interaction in a multinational environment, which requires a high level of communication standardisation and strict adherence to information exchange procedures (NATO, 2025; U.S. Department of Defense, 2023).

The analysis of the Polish experience allows several generalisations to be made. First, communication is regarded as a key element of combat capability. Second, simulation technologies are used systematically as an integrated component of the educational process. Third, training is oriented toward interagency and multinational interaction, which necessitates clear and standardised communication.

Thus, simulation modelling should be considered an effective tool for developing the communicative readiness of future officers for professional interaction under conditions of war. Its use ensures the practice of mechanisms of information exchange, coordination, and collective decision-making in an environment that approximates real-world activity, as confirmed by both national practice and the experience of the Republic of Poland.

Taking into account the identified communicative aspects of officers' professional interaction and the pedagogical potential of simulation modelling, the next logical step is to substantiate a structural model for training future officers for professional interaction in crisis conditions. The need for such a model stems from the fact that the communicative component in the training of military specialists often remains fragmented, whereas real service and combat activity requires its systematic and targeted development.

The theoretical foundation of the model is based on the understanding of professional interaction as a process that integrates information exchange, coordination of actions, and joint decision-making. The practice of officers' activity convincingly demonstrates that the effectiveness of task performance depends not only on individual training but also on the ability to rapidly coordinate actions, transmit information without loss, and operate within a unified command and control framework. In this context, the use of simulation modelling systems, in particular JCATS, makes it possible to reproduce situations in which these skills become critically necessary and to practice them within a safe training environment.

The proposed model does not merely provide for the inclusion of simulations in the educational process but rather their integration into the logic of training. It involves combining theoretical knowledge with the regular practice of communicative actions in scenarios that model real-life situations, such as changes in the operational environment, limited time, interaction among multiple

units, and incomplete information. Such an organisation of training fosters not declarative knowledge but practical readiness for interaction.

Structurally, the model consists of five interrelated components: target, content, procedural, motivational, and resultative. They should be considered not in isolation but as a unified system in which each component reinforces the others.

The target component defines the overall orientation of training. Its core is the development of an officer's communicative readiness to act under conditions of uncertainty. In practical terms, this includes the ability to rapidly communicate orders, operate with incomplete information, coordinate the actions of units, and participate in collective decision-making. Accordingly, training objectives are specified through the development of skills in professional communication, situational thinking, and interaction in a dynamic environment.

The content component fills the training with specific substance. It integrates elements of military command and control, tactics, and professional communication. Importantly, this involves not only knowledge of procedures but also an understanding of their purpose: how information is transmitted, how its distortion can be avoided, and how coherence of actions is ensured. Particular emphasis is placed on communication standards, algorithms for communicating orders, and the development of language skills necessary for clear and concise interaction.

The procedural component determines how the training is organised. It is based on scenario-based learning, command-and-staff training, and simulation exercises. For example, within a single scenario, cadets may perform the roles of commander, chief of staff, or executor, which requires them to continuously exchange information, clarify actions, and respond to changes in the operational environment. This format enables not merely "knowing" but acting. And this constitutes its key advantage.

The motivational component ensures the internal readiness of cadets for such activity. It involves developing an understanding that communication is not a formality but a management tool on which outcomes depend. Key elements include responsibility for collective decisions, orientation toward teamwork, and readiness to act under conditions of stress. In practice, this component is developed through participation in scenarios, their discussion, and the analysis of errors.

The resultative component reflects the intended outcomes of such training. It refers to an officer's ability to act effectively under crisis conditions: maintaining situational awareness, rapidly exchanging information, coordinating actions, and making decisions jointly with others. A practical indicator is the readiness to perform the functions of a command-and-control officer in a real environment without loss of time, with clear communication, and with an understanding of the shared objective.

The generalised characteristics of the structural components of the model are presented in Table 2.

Table 2. Structural Components of the Model for Training Future Officers for Professional Interaction in Crisis Conditions

Model Component	Content of the Component	Means of Implementation	Expected Outcome
Target	Development of officers' communicative readiness to act under crisis conditions: ability to rapidly communicate orders, operate with incomplete information, coordinate unit actions, and participate in collective decision-making	Inclusion of communicative learning outcomes in educational programs and course syllabi; setting specific objectives during training (e.g., "clearly communicate a combat order within 30–60 seconds"); orientation of training toward interaction rather than solely individual actions	Awareness of communication as a management tool; established orientation toward accuracy, conciseness, and responsibility in information transmission
Content	Knowledge of service communication procedures: structure of orders, algorithms for information dissemination, radio communication rules, interaction standards (including NATO standards); understanding the role of information in decision-making	Integration of communicative modules into tactical and command-and-control disciplines; analysis of real cases (errors in communicating orders, breakdowns in interaction); use of English-language standards (brevity codes, command language)	Clear understanding among cadets of how communication is organized in command and control; ability to correctly formulate and interpret service-related information
Procedural	Practice of communication as part of command and control: information exchange, clarification of the situation, coordination of actions, alignment of decisions in dynamic conditions	Scenario-based learning (real-time changes in the operational environment); command-and-staff training; role-based activities (commander, staff, executor); use of JCATS and similar systems; practice of radio communication, briefings, and debriefings	Developed practical skills: rapid information transmission, clarification of data, coordination of unit actions, teamwork under time pressure

Model Component	Content of the Component	Means of Implementation	Expected Outcome
Motivational	Attitude toward communication as a critical element of combat capability; readiness to assume responsibility for collective decisions; orientation toward team outcomes	Simulation of situations involving consequences of communication errors; after action reviews (AAR) with analysis of decisions and communication; group discussions; incorporation of real combat experience examples	Sustained motivation for effective interaction; responsibility for the accuracy of information; readiness to act under conditions of uncertainty and stress
Resultative	Development of communicative competence as the ability to act effectively within the structure of military command and control	Assessment during simulations (time required to communicate orders, number of errors, coordination of actions); communication checklists; peer assessment within teams; analysis of simulation videos/logs	Readiness for professional interaction: clear communication of orders, maintenance of situational awareness, coordinated unit actions, and ability to make decisions within a team

Source: author's own research.

Thus, the proposed model is not limited to the formal inclusion of a communicative component in the content of training but ensures its systematic integration into the educational process of future officers. If communication is defined as a key condition for effective command and control (timely exchange of information, coordination of actions, collective decision-making, and maintenance of situational awareness), then within this model these aspects are transformed into specific learning activities and expected training outcomes.

It means a shift in the logic of training: a cadet must not only know how service communication is organised but also regularly act under conditions that approximate for real-life service and combat activity characterised by time constraints, incomplete information, and the need for continuous interaction with other command entities. This is achieved through well-founded pedagogical conditions for the use of simulation modelling.

Primarily, the integration of simulation technologies into the content of professionally oriented disciplines is essential. In the practice of cadet training, in particular at the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, this is implemented during the study of courses such as "Border Guard Tactics,"

"Organisation of Border Control," and "Service of Border Guard Units." During such classes, real situations involving changes in the operational environment at the border are simulated: a cadet, performing the role of a unit commander or shift supervisor, receives incomplete information, formulates instructions, clarifies data from patrols, and coordinates the actions of subordinates. In the course of this work, typical communicative errors, such as lack of clarity in formulations, information redundancy, or delays in transmission, are quickly identified and immediately corrected.

Equally important is the organisation of training based on realistic scenarios. The training process employs situations that approximate practice, such as attempts at illegal border crossing, detection of signs of sabotage group activity, or the escalation of the situation at a border crossing point. For example, in a scenario involving a response to the detention of violators, cadets must simultaneously transmit information from a patrol to the duty officer, clarify coordinates and the operational situation, organise interaction with a mobile unit, and communicate decisions to executors. Under such conditions, it becomes evident whether a cadet is capable of maintaining situational awareness and ensuring the coherence of unit actions.

An important role is played by the organisation of team-based forms of learning activity. During command-and-staff training, cadets perform the roles of commander, staff representatives, analytical group members, and executors. Decisions are made collectively through discussion and the alignment of actions. The practical effect of this approach lies in the realisation by cadets that even a correct decision does not produce results if it is communicated in an untimely or unclear manner to executors.

Particular importance is attached to the integration of language and professional training. Under contemporary conditions, an officer must be prepared to interact not only within a unit but also in interagency and international environments. Therefore, in English language classes, typical professional situations are simulated, such as conducting an interview with a foreign national at a border crossing point, explaining the reasons for additional inspection, or interacting with representatives of adjacent services. The focus is placed not only on linguistic accuracy but also on the ability to convey service-related information clearly, concisely, and unambiguously under conditions of stress.

The final and fundamentally important element is the reflective analysis of scenario performance results (AAR). After each class, not only the correctness of the decisions made is analysed, but also the quality of communication: the timeliness of information transmission, its accuracy, and the presence of losses or distortions. For example, even a brief delay in communicating updated information may lead to the incorrect deployment of forces, clearly demonstrating

to cadets the importance of communicative discipline. A similar approach is applied in language training, where not only linguistic accuracy but also the effectiveness of achieving the communicative objective is evaluated.

Thus, the identified pedagogical conditions specify the structural components of the model and ensure the development of those communicative aspects of professional interaction that are critical for an officer's activity under crisis conditions. In this process, simulation modelling is not an auxiliary tool but a key learning environment in which the ability to act through communication rapidly, accurately, and as part of a team is formed.

The generalised characteristics of the pedagogical conditions for implementing the model of training future officers for professional interaction in crisis conditions are presented in Table 3.

Table 3. Pedagogical Conditions for Implementing the Model of Training Future Officers for Professional Interaction in Crisis Conditions

Pedagogical Condition	Content of Implementation	Examples of Learning Activities	Expected Pedagogical Effect
Integration of simulations into professional disciplines	Incorporation of simulation scenarios directly into course topics; practice of procedures for communicating orders, radio communication, and situational clarification	"Border Guard Tactics": a cadet in the role of a unit commander receives fragmented data, formulates an order (30–60 seconds), and communicates it to patrols; "Organization of Border Control": practice of messages regarding changes in checkpoint mode, transmission of instructions to shifts	Integration of theory and practice; reduction in time required to communicate orders; decrease in unclear or redundant messages; development of service communication skills
Realistic crisis scenarios	Modelling of dynamic cases with incomplete/ contradictory information and time constraints; simultaneous execution of few communicative actions	Scenario "detention of a group of violators": transmission of an initial report from a patrol, clarification of coordinates, call for a mobile unit, communication of decisions; scenario "BCP escalation": redirection of flows, informing the adjacent side	Development of situational thinking; ability to maintain situational awareness; improvement in the accuracy and timeliness of information exchange

Pedagogical Condition	Content of Implementation	Examples of Learning Activities	Expected Pedagogical Effect
Team-based formats (C2 interaction)	Role-based work (commander, staff, analysts, executors); alignment of decisions within a group; synchronisation of actions	Command-and-staff training: joint decision-making, briefing/ debriefing; allocation of areas of responsibility; coordination of patrols and reserve units in real time	Development of coordination skills; increased coherence of actions; understanding the critical importance of clear communication of orders
Integration of language and professional communication	Use of English as a tool of service interaction; standardized phrases, clear formulations, avoidance of ambiguity	Role-play at a BCP: interview with a foreign national, explanation of additional inspection/ refusal; interaction with representatives of adjacent services (short radio messages, briefings in English)	Development of professionally oriented communicative competence; ability to convey information clearly and concisely in a multinational environment
Reflective analysis (AAR)	Systematic post-scenario analysis: what was communicated, when, and with what accuracy; identification of information losses/ distortions	AAR with checklist: time required to communicate orders, number of clarifications, formulation errors; analysis of video/ logs; comparison of alternative decisions	Reduction of recurring errors; improvement of communicative discipline; development of reflection and responsibility for information

Source: author's own research.

The implementation of the identified pedagogical conditions makes it possible to consider simulation modelling not as a separate technical tool but as a learning environment in which the communicative readiness of future officers to act under complex conditions is developed. The preceding sections have demonstrated that professional interaction encompasses the timely exchange of information, coordination of unit actions, collective decision-making, and the maintenance of situational awareness. These aspects should constitute the substantive core of simulation-based training, command-and-staff exercises, and reflective analysis following scenario execution.

Discussion and Conclusions. A comparison of Ukrainian and Polish experience reveals a common underlying challenge: both systems of military education are oriented toward preparing officers capable of operating under conditions of uncertainty, time constraints, and multi-actor interaction. At the same time, the difference lies in the level of institutionalisation of simulation-based

training. In Ukrainian practice, simulation modelling is actively used to develop tactical, managerial, and communicative actions, particularly in scenarios involving the response of border guard units to changes in the operational environment. However, such training often depends on a specific discipline, the initiative of instructors, or the availability of training and material resources.

The Polish experience demonstrates a more systematic organisation of this area. Within the structure of the War Studies University, the War Games and Simulation Centre operates, whose mission is to prepare trainees and command-and-staff structures for planning and conducting operations using wargaming and simulation tools (War Games and Simulation Centre, n.d.). This indicates that simulation-based training in Poland has not only an instructional but also an organisational and methodological dimension. It is supported by specialised centres that provide scenario design, conduct training activities, and carry out subsequent analysis of participants' actions.

An important feature of the Polish approach is the development of a wargaming culture as a tool for supporting decision-making. The publication Wargaming: Practitioner's Guide, prepared by the Doctrine and Training Centre of the Polish Armed Forces, notes that since 2019 the Polish Armed Forces have systematically developed the capability to conduct wargaming at the strategic, operational, and tactical levels (Wnorowski, 2022). For Ukrainian military education, this represents an important benchmark: simulation technologies should be used not only for "replaying" tactical episodes but also for training officers to engage in reasoned discussion of alternative courses of action, assess the consequences of decisions, and coordinate positions within teamwork.

Another strong aspect of the Polish model is its connection with the NATO training system. The city of Bydgoszcz is an important hub of NATO activity: it hosts the Joint Force Training Centre, and in 2025 the Joint Analysis Training and Education Centre was established. It was the first joint Ukraine–NATO institution aimed at analysing combat experience, improving training, and enhancing interoperability (Ministry of National Defence of Poland, 2025; Ministry of Defence of Ukraine, 2025). For the purposes of this study, this is of fundamental importance: the professional communication of future officers must be developed not only within a national framework but also within interagency and multinational contexts.

The Ukrainian experience, in turn, has another strong advantage – its direct grounding in the real conditions of war. Training scenarios in higher military educational institutions of Ukraine can be built on current situations of service and combat activity: responses to changes in the operational situation at the border, interaction with mobile units, organisation of checkpoint operations, and communication with representatives of adjacent services or international

organisations. This ensures a high level of practical relevance of training. At the same time, the Polish experience demonstrates that for sustainable outcomes, such scenarios should not be episodic but embedded within a continuous system of training, assessment, and after-action review.

Thus, a critical comparison of Ukrainian and Polish experience allows several conclusions to be drawn. The Ukrainian system has a strong practical foundation, determined by real combat and service-combat experience. The Polish model demonstrates the advantages of institutionalised simulation-based training, the development of wargaming, the standardisation of procedures, and an orientation toward multinational interaction. For Ukrainian higher military educational institutions, it is advisable to combine these approaches: using real wartime experience as the substantive basis for scenarios while introducing a more systematic methodology for their design, implementation, and analysis, following Polish and NATO practices.

Prospects for further research are associated with the experimental validation of the proposed model, the development of diagnostic tools for assessing the communicative readiness of cadets, and the adaptation of elements of the Polish experience (wargaming, CAX training, and AAR analysis) to the conditions of training future officers in Ukrainian higher military educational institutions.

References

Al-Elq, A.H. (2010). Simulation-based medical teaching and learning. *Journal of Family & Community Medicine, 17*(1), 35–40. Retrieved from https://doi.org/10.4103/1319-1683.68787

Binkovskyi, O., & Petriuchenko, D. (2025). Methodology for using the JCATS simulation system in organizing operational and service activities of state border protection bodies. Retrieved from https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-12(17)-96-106 [in Ukrainian].

Bobyliov, V.Ye., & Zaika, L.A. (2011). Simulation modeling: Problems and prospects for application in officer training. *Modern Information Technologies in the Sphere of Security and Defence, 1–2*, 13–15. Retrieved from https://lnk.ua/LAPpfM6lR [in Ukrainian].

Bogusz, D. (2023). Aviation trainers and simulators – definitional issues. *Aviation and Security Issues, 4*(2). Retrieved from https://doi.org/10.55676/asi.v4i2.25 [in Polish].

Bogusz, D. (2025). Flight simulators and training devices in the training of military pilots in Poland. Polish Air Force University. Retrieved from https://doi.org/10.55676/68629-00-2

Didenko, O., Snitsa, T., Demianiuk, Yu., Androshchuk, O., & Korchev, V. (2025). Trends in professional training of officers in the security and defence sector of Ukraine. *Collection of Scientific Works of NADPSU. Series: Pedagogical Sciences, 40*(1), 23–41. Retrieved from https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v40i1.1811 [in Ukrainian].

Goecks, V.G., Waytowich, N.R., et al. (2021). On games and simulators as a platform for development of artificial intelligence for command and control. arXiv. Retrieved from https://arxiv.org/abs/2110.11305

Gorton, P., Strand, A., & Brathen, K. (2024). A survey of air combat behavior modeling using machine learning. *arXiv*. Retrieved from https://arxiv.org/abs/2404.13954

Hans, S., Ustun, V., & Nye, B. (2025). Towards AI-assisted generation of military training scenarios. arXiv. Retrieved from https://arxiv.org/abs/2511.07690

Islamova, O. (2022). Improving dialogic speech skills of future border guard officers. *Perspectives and Innovations of Science, 7*(12), 158–164. Retrieved from https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)-158-164 [in Ukrainian].

Islamova, O.O. (2022). Development of foreign language communicative competence in a distance learning environment. *Collection of Scientific Works of NADPSU, 28*(1), 99–106. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v28i1.979 [in Ukrainian].

Ismail, Mohd & Jaafar, Mohd & Ahmad, Nurul Saadah & Ahmad, Zulkernain & Hamzah, Faizal Amri. (2011). Simulation-based education in delivering emergency medicine module. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 18*, 388–393. Retrieved from 10.1016/j.sbspro 2011.05.056.

Kozhushko, S.P. (2013). Professional interaction and its characteristics. *Problems of Engineering and Pedagogical Education, 38–39*, 247–252. Retrieved from http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/Kogyshko.pdf. [in Ukrainian].

Kulik, T., & Bogusz, D. (2015). Simulators in aeronautical training of military aviation. *Aviation Scientific Journal, 17*(1), 31–40. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/350108544_SIMULATORS_IN_AERONAUTICAL_TRAINING_OF_MILITARY_AVIATION_OF_THE_POLISH_ARMED_FORCES

Kuprinenko, A.M., Holub, V.A., & Huminskyi, R.V. (2014). Possibilities of JCATS application in research. *Military Technical Collection, 11*, 89–98. Retrieved from https://doi.org/10.33577/2312-4458.11.2014.89-98 [in Ukrainian].

Lateef, F. (2010). Simulation-based learning: Just like the real thing. *Journal of Emergencies, Trauma and Shock, 3*(4), 348–352. Retrieved from https://doi.org/10.4103/0974-2700.70743

Maistrenko, O.V., Bubenshchykov, R.V., & Stetsiv, S.V. (2020). Simulation modeling in officer training. *Information Technologies and Learning Tools, 75*(1), 186–201. Retrieved from https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3272 [in Ukrainian].

Ministry of Defence of Ukraine. (2025, February). *The NATO–Ukraine Joint Analysis, Training and Education Centre (JATEC) has opened in Poland*. Retrieved from https://mod.gov.ua/en/news/the-nato-ukraine-joint-analysis-training-and-education-centre-jatec-has-opened-in-poland.

Ministry of National Defence of Poland. (2025, February). *NATO–Ukraine Joint Analysis, Training and Education Centre opens*. Retrieved from https://www.gov.pl/web/national-defence/nato--ukraine-joint-analysis-training-and-education-centre-opens.

Manyakov, I.V., & Tomkiv, I.O. (2025). Peculiarities of command-and-staff training using JCATS. *Perspectives and Innovations of Science*. Retrieved from https://perspectives.pp.ua/index.php/niu/article/view/20023 [in Ukrainian].

NATO. (2025). *Joint Analysis, Training and Education Centre (JATEC)*. Retrieved from https://www.nato.int/.

Nehodenko, V.P. (2023). Information conflicts in the training system of the Armed Forces of Ukraine. *Cybersecurity: Education, Science, Technique, 4*(20), 164–173. Retrieved from https://doi.org/10.28925/2663-4023.2023.20.164173 [in Ukrainian].

Ovsyanyk, V.M. (2018). Crisis communications. *Bulletin of NAPA, 2*, 105–111.

Polish Naval Academy. (n.d.). *Educational programs and training infrastructure*. Retrieved from https://www.amw.gdynia.pl/index.php/en/.

Shevchuk, O. (2025). Foreign language as a tool of teamwork. *Scientific Innovations and Advanced Technologies, 7*(47), 1950–1959. Retrieved from https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1950-1959 [in Ukrainian].

Shumovetska, S.P., & Palahniuk, M.H. (2016). Socio-communicative interaction of border guard officers: Typical professional situations. *Collection of Scientific Works of NADPSU, 4*(6),

260–273. Retrieved from https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/731/691 [in Ukrainian].

Skoryk, O. (2020). Crisis communications during COVID-19. *Economic Sciences, 59*, 118–123. Retrieved from https://er.chdtu.edu.ua/handle/ChSTU/1963 [in Ukrainian].

Szczygielska, A. (2020). Edutainment in the Armed Forces of Poland. *Scientific Papers of the Silesian University of Technology, 145*, 471–484. Retrieved from https://doi.org/10.29119/1641-3466.2020.145.35 [in Polish].

Tymoshenko, R., Lukianenko, S., & Yefimov, O. (2020). Use of JCATS in artillery training. *Modern Information Technologies in the Sphere of Security and Defence, 38*(2), 139–144. Retrieved from https://doi.org/10.33099/2311-7249/2020-38-2-139-144 [in Ukrainian].

U.S. Department of Defense. (2023). *JCATS training with Polish soldiers*. Retrieved from https://www.dvidshub.net/.

Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). On Higher Education. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].

Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). On Education. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

Verkhovna Rada of Ukraine. (2018). On National Security of Ukraine. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19 [in Ukrainian].

War Games and Simulation Centre. (n.d.). *War Games and Simulation Centre*. Retrieved from https://www.wojsko-polskie.pl/aszwoj/en/war-games-and-simulation-center/.

Wnorowski, M. (2022). Wargaming: Practitioner's guide. Retrieved from https://www.professionalwargaming.co.uk/Polish-WargamingHandbook.pdf

Vitalii KURYLO
ORCID: 0000-0003-2471-3358

Olena KARAMAN
ORCID: 0000-0002-8541-9972

Svitlana BADER
ORCID: 0000-0002-9225-423X

FORMATION OF CRITICAL THINKING AS A MEANS OF COUNTERING INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL OPERATIONS IN SOCIAL NETWORKS: POLISH-UKRAINIAN EXPERIENCE

KSZTAŁTOWANIE MYŚLENIA KRYTYCZNEGO JAKO ŚRODKA W ZAKRESIE PRZECIWDZIAŁANIA OPERACJOM INFORMACYJNO-PSYCHOLOGICZNYM W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH: DOŚWIADCZENIA POLSKO-UKRAIŃSKIE

Abstract: The article examines the problem of developing critical thinking as an effective means of countering information and psychological operations (IPOs) in social media under the conditions of hybrid warfare and the digitalization of society. The essence of the concepts of critical thinking, information and psychological operations, and social media is defined, and the main mechanisms for implementing information and psychological operations in the digital environment are characterized. The study analyzes the specific features of the dissemination of disinformation, fake news, emotionally charged, and manipulative content through modern social media platforms. Particular attention is paid to the Ukrainian and Polish experience in fostering citizens' critical thinking as an essential component of national information security. It is established that well-developed critical thinking enables individuals to verify the reliability of information, analyze information sources, identify manipulation techniques and false narratives, and critically

evaluate both visual and textual content. The article highlights Polish practices in media education, fact-checking, and the development of digital literacy among the population. It is demonstrated that effective counteraction to information and psychological operations requires a comprehensive combination of media education, critical thinking development, information culture, and intersectoral cooperation among the state, media organizations, and civil society.

Keywords: critical thinking, information and psychological operations (IPOs), social media, Polish-Ukrainian experience in countering information aggression.

Streszczenie: W artykule przeanalizowano problem kształtowania myślenia krytycznego jako skutecznego środka w zakresie przeciwdziałania operacjom informacyjno-psychologicznym w mediach społecznościowych w warunkach wojny hybrydowej oraz postępującej cyfryzacji społeczeństwa. Określono istotę pojęć „myślenie krytyczne", „operacje informacyjno-psychologiczne", „media społecznościowe", a także scharakteryzowano główne mechanizmy realizacji operacji informacyjno-psychologicznych w środowisku cyfrowym. Przeanalizowano specyfikę rozpowszechniania dezinformacji, fake newsów oraz treści manipulacyjnych i nacechowanych emocjonalnie za pośrednictwem współczesnych platform społecznościowych. Przedstawiono doświadczenia Ukrainy i Polski w zakresie kształtowania myślenia krytycznego obywateli jako istotnego elementu bezpieczeństwa informacyjnego państwa. Wykazano, że rozwinięte myślenie krytyczne umożliwia osobie świadome ocenianie wiarygodności informacji, analizę źródeł przekazu, rozpoznawanie manipulacji i fałszywych narracji oraz krytyczną ocenę treści tekstowych i wizualnych. Zwrócono również uwagę na polskie doświadczenia w zakresie edukacji medialnej, fact-checkingu oraz rozwijania kompetencji cyfrowych społeczeństwa. Stwierdzono, że skuteczne przeciwdziałanie operacjom informacyjno-psychologicznym wymaga podejścia kompleksowego, obejmującego edukację medialną, rozwój myślenia krytycznego, kształtowanie kultury informacyjnej oraz współpracę państwa, mediów i społeczeństwa obywatelskiego.

Słowa kluczowe: myślenie krytyczne, operacje informacyjno-psychologiczne, media społecznościowe, polsko-ukraińskie doświadczenia w zakresie przeciwdziałania agresji informacyjnej.

Introduction

The contemporary world, characterized by pervasive informatization and digitalization, is impossible to imagine without social media, where people actively communicate regardless of geographical distance. Social media have become not only a means of interaction but also a space for exchanging opinions, obtaining instant access to current news, conducting business activities, and engaging in public discourse. At the same time, the volume, intensity, and speed of information flows make it increasingly difficult to distinguish reliable information from false or misleading content. This issue has become particularly acute in contemporary Ukraine, where a full-scale war initiated by the Russian Federation

against a sovereign state is ongoing. The distinctive feature of this conflict lies in its dual nature, as it is conducted both on the battlefield and within the information space. Consequently, it is commonly referred to as a hybrid war (Kurylo, 2018).

Under conditions of hybrid threats and the full-scale Russian-Ukrainian war, information and psychological operations (IPOs) have acquired a systemic character, combining mechanisms of disinformation, propaganda, emotional influence, false narratives, and digital manipulation technologies. Social media users are particularly vulnerable to such influence, as information is disseminated rapidly, fragmentarily, and often without proper verification of its credibility. These trends are characteristic not only of Ukraine, which directly confronts Russian military and information aggression, but also of Poland, which, since 2022, has become one of the primary targets of Russian disinformation campaigns in Europe due to its active support for Ukraine, reception of Ukrainian refugees, and participation in European and Euro-Atlantic security initiatives.

Within the Polish information space, manipulative narratives concerning the alleged "excessive support for Ukraine," the supposed "threat of the Ukrainization of Poland," and the alleged "social conflict between Poles and Ukrainians" have been widely disseminated. Such examples demonstrate the transnational nature of contemporary information and psychological operations. In this context, critical thinking emerges as a key personal competence that enables individuals to analyze information, identify manipulative messages, assess the credibility of sources, and make informed decisions in both Ukrainian and Polish societies.

The relevance of this topic is further reinforced by the need to develop effective mechanisms for enhancing societal information resilience. Ukraine's experience demonstrates the importance of media literacy and critical thinking as essential components of national security in the face of information aggression. At the same time, the Polish experience provides a valuable example of integrating European practices of information security, civic education, and counter-disinformation measures into educational and public policy. As a member state of both the European Union and NATO, Poland actively implements digital literacy initiatives, develops institutional approaches to countering information threats, and promotes cross-sectoral cooperation aimed at resisting manipulative influences.

A comparative analysis of the Polish and Ukrainian experiences makes it possible to identify effective practices for fostering critical thinking, determine common challenges, and outline promising directions for improving educational, informational, and social strategies aimed at countering information and psychological operations in the digital environment. Therefore, the purpose of this study is to examine various aspects of the development of critical thinking among citizens of Ukraine and Poland.

Methodology

To achieve the research objective, a set of interrelated general scientific and specialized methods was employed, ensuring a comprehensive analysis of the development of critical thinking as a means of countering information and psychological operations (IPOs) in social media. These methods included: analysis, synthesis, generalization, and systematization of scientific sources, which were used to examine the essence of the concepts of critical thinking, information and psychological operations, and social media, as well as to identify contemporary approaches to countering information manipulation; comparative analysis, aimed at comparing the Ukrainian and Polish experiences in fostering critical thinking under conditions of information threats, as well as identifying common and distinctive approaches to media education and the development of citizens' information resilience; content analysis of social media materials, employed to identify typical mechanisms of IPO implementation, methods of disseminating manipulative content, and specific features of its influence on audiences; and the descriptive method, used to characterize the main forms and manifestations of IPOs in the digital environment, as well as the behavioral patterns of social media users.

Literature review

Critical thinking is currently examined from various perspectives: as a particular type of individual worldview (R. Ennis, C. Hundleby); as a psychological and pedagogical characteristic of the qualities inherent in a critically thinking individual (J.A. Braus, J. Dewey, A. Crawford, M. Lipman, J. Makinster, S. Mathews, R. Paul, E. W. Saul, W.G. Sumner, D.F. Halpern, W. Huitt, P.A. Facione, D. Wood); and as a pedagogical category and/or educational technology (S. Bader, O. Karaman, S. Kurylo, O. Pometun, M. Pochynkova, S. Terno, V. Yahodnikova).

The implementation of information and psychological operations (IPOs) has become the subject of scholarly discussion in the works of A. Onkovych, I. Ostapenko, H. Synorub, O. Sosniuk, Yu. Tverdokhlib, and others.

Increasing attention is currently being paid to social media and their specific characteristics (K. Dubniak, O. Haryliuk), as well as to the mechanisms through which IPOs are implemented and public consciousness is manipulated via social media platforms (O. Kurban, V. Namestnik). Significant contributions to the study of disinformation have also been made by Polish scholars M. Kuś and P. Barczyszyn-Madziarz. These authors consider fact-checking initiatives to be an effective mechanism for fostering critical thinking and media literacy among citizens in democratic societies, emphasizing the importance of developing

a culture of information verification in the context of digital communication. J. Zbróg highlights the protective role of critical thinking in countering manipulation, informational oversimplification, and the uncritical consumption of media content.

Results and discussion

Information warfare today often precedes the physical invasion of an aggressor and subsequently intensifies in order to divide society, undermine public morale, spread panic and fear, and achieve other strategic objectives. Effective information warfare contributes to the rapid attainment of military goals; therefore, Russia actively conducts information and psychological operations (IPOs) through the dissemination of false narratives in both traditional media and social media platforms, targeting audiences in Ukraine and beyond. Since Russian media outlets are officially banned in Ukraine, social media have become one of the primary channels through which IPOs can be promoted more easily. At the same time, the mechanisms used to conduct such operations are relatively standardized, and their characteristics can be identified by individuals possessing well-developed critical thinking skills.

First, it is necessary to consider the essence of information and psychological operations as a scientific category. The term information and psychological operations (IPOs), sometimes referred to as information and psychological special operations, emerged relatively recently but has become the subject of extensive scholarly attention in the context of the Russian Federation's full-scale invasion of Ukraine. According to researchers D. Bohush, I. Ostapenko, and O. Sosniuk, IPOs are manipulative psychological operations aimed at influencing individuals' perceptions, thinking, and behavior through deliberately disseminated information intended to shape public consciousness (Bohush, 2022; Sosniuk & Ostapenko, 2019).

The primary objectives of Russian IPOs against Ukraine include: the dissemination of disinformation (the deliberate spread of false information intended to mislead the public); the manipulation of public consciousness (psychological influence on citizens' opinions and attitudes aimed at altering their views and creating doubt); the undermining of psychological resilience and public morale (through the creation of panic, fear, and a sense of helplessness); and exerting pressure on and influencing the decision-making processes of state authorities in order to encourage decisions favorable to the party conducting the IPOs (Bohush, 2022).

An analysis of recent scholarly studies indicates that Russian IPOs against Ukraine are implemented through several key vectors: undermining public

trust in governmental institutions, discrediting the leadership of the Armed Forces of Ukraine and their decisions, undermining volunteer movements and their initiatives, collecting intelligence data, and promoting narratives that deny the historical legitimacy and right to existence of the Ukrainian nation. It is evident that those responsible for conducting IPOs must possess a deep understanding of the target country's culture, language, traditions, and national mentality. In addition, they must have extensive knowledge of the algorithms governing contemporary social media platforms and be highly skilled in the use of psychological manipulation through media resources. Individuals engaged in such activities are often referred to as specialists in hybrid influence techniques.

Undoubtedly, social media platforms have become one of the most effective environments for conducting IPOs, as they enable the manipulation of large audiences while requiring relatively limited financial resources.

We find particularly relevant the definition of social media proposed by K. Dubniak, who describes them as "a specially designed opportunity for remote interaction among individuals for the purpose of information exchange, usually characterized by a clearly defined thematic focus" (Dubniak, 2014, p. 122). Among the most widely used social media platforms in Ukraine and internationally are Facebook, Instagram, TikTok, and YouTube.

It is worth considering the popularity rankings of contemporary social media platforms, including their use in Ukraine. Facebook was launched in 2004, YouTube in 2005, Twitter in 2006, Instagram in 2010, while TikTok, the youngest among these platforms, was introduced in 2016. According to international statistics, the global ranking of social media platforms in 2023 was as follows: Facebook occupied first place with approximately 3 billion active users, YouTube ranked second with 2.5 billion users, and Instagram ranked third with around 2 billion users (Havryliuk, 2023a, p. 14).

During 2024–2025, this trend generally remained unchanged; however, TikTok continued its rapid growth and consolidated its position among the leading platforms in terms of viewership and user engagement, particularly among younger audiences. According to data from analytical platforms, in 2025 Facebook remained the world's largest social media platform, with more than 3 billion active users. YouTube retained second place with over 2.5 billion users, while Instagram ranked third with approximately 2–3 billion active users. At the same time, TikTok surpassed 1.5 billion active users and became one of the most influential platforms in the field of short-form video content (The Most Popular Social Media Platforms in the World).

Social media platforms such as Facebook, Instagram, and TikTok facilitate the rapid dissemination of information and exert a significant influence on large audiences and collective public consciousness. These platforms enable actors

involved in information and psychological operations (IPOs) to quickly adapt their strategies and reach extensive audiences with considerable efficiency.

Particularly relevant to this study is the classification of social media users proposed by O. Sosniuk and I. Ostapenko, who distinguish several conventional categories of users:

- Content creators – individuals aged 15 to 35 who visit their social media accounts daily, create and publish content, and typically use several platforms simultaneously. Such users usually have a considerable number of followers, commenters, and subscribers;
- Discussion initiators – individuals aged 20 to 50 who maintain accounts on various social media platforms, spend approximately four to six hours per day online, share textual content, occasionally initiate polls, and publish their own basic content;
- Active discussion participants – individuals aged 20 to 50 who strive to remain well informed, maintain social connections with a large number of people, actively respond to new posts and publications, and continuously monitor events and developments on the Internet;
- Content distributors – individuals aged 20 to 50 who rarely create their own media products but actively share content they find interesting. They are open to new experiences and seek to share impressions and information with others;
- Imitators – individuals aged 15 to 35 who actively use and sometimes present various forms of content as their own, occasionally modifying or adapting it. These users tend to orient themselves toward successful or well-known personalities, seek to emulate them, and strive to remain "on trend";
- Conformists – individuals aged 20 to 50 who actively consume content on social media and are interested in the opinions of others regarding various issues but are generally reluctant to express their own views. They may react to posts through likes and other forms of engagement, while sharing content less frequently;
- Observers – individuals aged 35 to 50 who access their social media accounts less frequently and generally demonstrate lower levels of online activity. They tend to remain passive observers, have a limited circle of contacts, and rarely engage in independent content creation or discussion;
- Inactive users – individuals aged 35 to 50 who visit social media platforms only occasionally, may take breaks lasting from several weeks to several months, and demonstrate little involvement in discussions of events or online content (Sosniuk & Ostapenko, 2019, pp. 173–175).

Interestingly, the majority of Facebook users belong to the categories of discussion initiators and active discussion participants, whereas Instagram

is predominantly characterized by content creators, content distributors, and imitators.

It is evident that the degree of influence exerted by Russian propaganda through social media depends largely on the type of user involved. The more time individuals spend on social media platforms, the greater their susceptibility to manipulative influence, even when they engage only in passive content consumption. In our view, particular risks are associated with such user categories as content distributors, imitators, active discussion participants, and discussion initiators. In the absence of critical thinking skills, these users may inadvertently disseminate false information, express unverified opinions, and contribute to the spread of misleading narratives through comments and reposts.

Particular attention should be paid to the principal mechanisms through which information and psychological operations (IPOs) are implemented in social media. These mechanisms primarily include:

- Fake news and disinformation – the most widespread means of influencing public consciousness, aimed at generating fear, frustration, panic, helplessness, and other negative emotional states;
- Selective truth – the selective presentation of both factual and blatantly false information that serves the objectives of an IPO. To achieve this goal, agents of the aggressor state create dedicated social media pages that position themselves as patriotic and pro-Ukrainian. Initially, such pages publish reliable information obtained from official sources, thereby establishing credibility among their audiences. Subsequently, distorted, misleading, or entirely false information is introduced. Once the audience's trust has been secured, resistance to such misinformation becomes significantly more difficult. As noted by N. Shulska, N. Bukina, and N. Adamchuk, "the enemy's objective is simple: to gain the victim's trust through patriotic symbols and slogans and then, imperceptibly, promote a desired idea and transform prevailing public opinion in a direction favorable to the Russian aggressors" (Shulska, Bukina, & Adamchuk, 2023, p. 270).
- Fake accounts and fabricated identities – created for the purpose of disseminating false information and encouraging large numbers of users to engage in discussions based on misleading content, thereby undermining trust in official sources. Today, artificial intelligence technologies are also actively employed to generate convincing visual materials and synthetic voice recordings that support such activities;
- Bots and trolls – the use of automated accounts to disseminate information on a large scale, often with the aim of provoking conflicts and increasing social polarization through the amplification of opposing viewpoints;

- Collaboration with influencers – the involvement of popular public figures and social media bloggers in promoting specific narratives and messages. In this regard, O. Havryliuk argues that "contemporary bloggers have the ability to influence their audiences and often shape among their followers a philosophy of consumer-oriented social relations" (Havryliuk, 2023b, p. 66). O. Markiv, O. Zarivna, and I. Markiv further note that "modern media personalities are also influencers and often serve as trusted brands for a significant portion of their audience; consequently, people tend to believe what they communicate" (Markiv, Zarivna, & Markiv, 2022, p. 605). A vivid example of such influence on public opinion can be observed in statements and comments made by well-known bloggers and media personalities on social media platforms, particularly TikTok, where content frequently attracts millions of views and encourages users to engage in extensive discussions through comment sections;
- Memetic propaganda – the use of memes and other forms of visual content to communicate political messages in a simple, entertaining, and emotionally appealing manner;
- Trend manipulation – the deliberate use of hashtags and trending topics to disseminate particular messages and influence the algorithms of social media platforms;
- Viral marketing – the creation and dissemination of viral content designed to spread rapidly through user interaction and sharing;
- Hacking and information leakage – the acquisition and dissemination of personal information about individuals with the intention of damaging their reputation or discrediting them.

Following the Russian Federation's full-scale invasion of Ukraine in 2022, Poland became one of the primary targets of Russian information and psychological operations (IPOs) in Europe. This situation was driven by Poland's active political, military, humanitarian, and societal support for Ukraine, as well as its strategic role as a logistical, diplomatic, and informational hub for assistance to Ukraine within the European Union and NATO. Within the Polish segment of social media, mass media, and online platforms, disinformation campaigns were systematically disseminated with the aim of fostering negative attitudes toward Ukrainians, discrediting Ukrainian-Polish cooperation, and weakening public support for Ukraine.

One of the most widespread Russian narratives in the Polish information space was the claim of "excessive support for Ukraine." Through social media platforms, anonymous Telegram channels, bot networks, and pseudo-analytical resources, messages were actively circulated suggesting that assistance to Ukraine was allegedly provided "at the expense of Polish citizens" and was contributing to economic difficulties, rising inflation, energy shortages, and a decline in the

standard of living in Poland. The manipulative nature of these messages stemmed from the selective presentation of information, emotionally charged content, and the exploitation of socially sensitive issues such as utility tariffs, social welfare payments, unemployment, and increasing consumer prices. The primary objective of these information campaigns was to create public fatigue regarding support for Ukraine and to intensify internal social tensions within Polish society.

Another widely disseminated narrative concerned the so-called "Ukrainization of Poland." Within the framework of this information campaign, Russian propaganda sought to create the perception that the large influx of Ukrainian refugees posed a threat to Polish national identity. Social media platforms were used to spread manipulative messages regarding the alleged "privileged status of Ukrainians," the "displacement of Poles from the labor market," the "transformation of the cultural environment," and the "imposition of the Ukrainian language and culture." These messages appealed to historical grievances, collective memory, and cultural sensitivities within Polish society, which are commonly exploited in information and psychological operations. Particularly dangerous was the use of emotionally charged content, fragmented video materials, quotations taken out of context, and fake news, all of which were actively disseminated through platforms such as TikTok, Facebook, and YouTube.

Another important area of disinformation activity involved the promotion of the narrative concerning an alleged "conflict between Poles and Ukrainian refugees." Within the framework of this information campaign, false claims were disseminated regarding the purported increase in crime among Ukrainians, the allegedly aggressive behavior of refugees, their receipt of unjustified social benefits, and the discrimination of Polish citizens. Manipulative generalization techniques were frequently employed, whereby isolated incidents or unverified events were presented as widespread social phenomena. A significant portion of this content was accompanied by emotionally provocative headlines, memes, decontextualized video clips, and aggressive rhetoric in comment sections.

As can be seen, social media platforms have become not only a means of communication but also highly effective channels for the dissemination of hostile information and psychological operations (IPOs).

It is therefore important to examine the essence of the phenomenon of *critical thinking*, which has been defined in various ways in the scholarly literature. It has been described as *skilled and responsible thinking* that enables individuals to formulate reliable and well-founded judgments (Lipman, 1988, pp. 38–43); as *reasonable reflective thinking* focused on deciding what to do and what to believe (Braus & Wood, 1993); and as a form of thinking that develops through the careful evaluation of both assumptions and facts, leading to the most objective

conclusions through the analysis of relevant factors and the application of sound logical reasoning (Crawford, Saul, Mathews, & Makinster, 2006, p. 13).

Thus, critical thinking may be understood as a mode of thinking that enables individuals to approach information from various sources critically, distinguish factual information from misinformation, analyze and synthesize information, draw evidence-based conclusions, and effectively anticipate and model future developments. Under contemporary conditions, it serves as an important safeguard of individual security. Well-developed critical thinking facilitates the identification of IPO indicators within social media, enables users to manage their online environments in ways that reduce exposure to pro-Russian propaganda, and helps them resist manipulative influence. At the same time, it contributes to protecting individuals from both psychological pressure and potential real-world consequences arising from information manipulation.

The potential of critical thinking in countering Russian information and psychological operations (IPOs) on social media deserves particular attention. First and foremost, a critically thinking individual is oriented toward the comprehensive analysis of content and the verification of information that has been read, heard, or viewed through official and reliable sources. As a rule, individuals with well-developed critical thinking skills evaluate not only the content itself but also the reputation of the source, as well as the date and circumstances of the account's creation. Notably, many social media accounts associated with Russian propaganda efforts were created shortly before or after 2022.

Second, critical thinking encompasses the ability to assess content in terms of logical consistency, accuracy of presentation, and the presence of grammatical, syntactic, or factual errors. Many social media accounts used to disseminate Russian propaganda publish visually persuasive and emotionally engaging content; however, their textual posts often contain numerous mistakes, typographical errors, inconsistencies in facts, dates, names, or surnames, as well as linguistic features characteristic of Russian interference. Such indicators may serve as warning signs regarding the credibility of the information source.

It should also be noted that social media accounts specifically created to facilitate Russian IPOs frequently employ the repeated use of identical phrases, slogans, and keywords. Such repetition can often be observed not only across multiple posts but even within a single message, reflecting a coordinated effort to reinforce particular narratives.

Third, critical thinking enables individuals to distinguish between the rational and emotional components of social media content. Specialists in hybrid influence techniques commonly seek to evoke strong emotional reactions when creating and disseminating content, particularly emotions such as anger, fear, outrage,

and resentment. These emotions contribute to uncertainty, panic, and frustration, which in turn may influence subsequent attitudes and behavior. When individuals are capable of critically evaluating content, the emergence of a strong emotional response becomes a signal to reflect on the motives underlying the creation and dissemination of such content rather than accepting it uncritically.

It should be noted that emotionally charged content is primarily designed to encourage individuals to share the information they receive, as this mechanism often serves to reduce emotional tension. In turn, this initiates a chain reaction of disseminating particular narratives and messages intended to destabilize social conditions through manipulation.

Fourth, well-developed critical thinking enables individuals to identify visual manipulation on social media by carefully analyzing images that have been altered through photo editing, digital manipulation, or selective presentation of information taken out of context, as well as videos generated or modified using artificial intelligence technologies. Currently, content circulating on TikTok frequently combines visual materials such as the Ukrainian national flag, footage from sessions of the Verkhovna Rada of Ukraine, or broadcasts from national news programs with unrelated audio tracks. When encountering such content, individuals with a low level of critical information literacy may perceive the accompanying audio message as truthful solely because they trust the visual context in which it is presented.

As demonstrated above, critical thinking serves as a powerful tool that enables individuals to protect themselves from Russian propaganda, use social media safely and responsibly, critically evaluate and disseminate content, and avoid becoming instruments of manipulative influence within the context of information warfare.

Ukraine has become one of the first examples of a state compelled to simultaneously confront both military aggression and large-scale information attacks in the digital environment. The Ukrainian experience of countering information and psychological operations (IPOs) demonstrates that critical thinking has become one of the key instruments for ensuring societal information resilience under conditions of hybrid warfare and full-scale Russian aggression. Since the beginning of the invasion, Ukraine has faced intense information pressure accompanied by the widespread dissemination of disinformation, fake news, manipulative narratives, emotionally provocative content, and psychological influence through social media and digital platforms. Under these circumstances, critical thinking has acquired significance not only as an essential educational competence but also as a component of national security, enabling citizens to analyze information, verify the credibility of sources, identify manipulation, and resist information attacks.

A distinctive feature of the Ukrainian experience is the active integration of critical thinking development with media literacy and digital education initiatives. Over recent years, numerous educational programs, training courses, and public information campaigns have been implemented in Ukraine to foster skills in critical information analysis, fact-checking, and the responsible use of social media. Educational institutions, civil society organizations, independent media outlets, and international projects have played a significant role in promoting a culture of information verification and safe behavior in the digital environment.

An important dimension of critical thinking development in Ukraine has been the activity of independent fact-checking platforms and media initiatives, including StopFake, VoxCheck, Detector Media, and the Institute of Mass Information. Their activities are aimed not only at debunking false information but also at developing citizens' ability to independently analyze information, identify manipulative techniques, assess the credibility of sources, and recognize the emotional influence of media content. Through educational materials, analytical publications, training programs, and information campaigns, these organizations contribute to the development of critical media literacy and the critical evaluation of information.

Critical thinking has acquired particular significance in the context of social media, which have become one of the primary environments for the implementation of information and psychological operations (IPOs). Russian propaganda actively exploits TikTok, Facebook, YouTube, Telegram, and other digital platforms to spread panic, discredit the Ukrainian government and the Armed Forces of Ukraine, manipulate public opinion, and undermine the psychological resilience of the population. Consequently, the ability of users to critically evaluate information, analyze the sources of messages, identify emotionally charged content, detect bots and fake accounts, and recognize manipulative video materials has become an essential prerequisite for individual information security.

Thus, the Ukrainian model of countering IPOs is characterized by the integration of governmental, civic, and educational mechanisms aimed at strengthening information security. This model demonstrates that effective resistance to contemporary information threats requires not only technological tools for monitoring and blocking disinformation but, above all, the systematic development of critical thinking, media literacy, and citizens' information culture.

Polish researchers regard critical thinking as one of the key instruments for countering disinformation, fake news, and manipulative information and psychological influences on social media. In particular, K.A. Rosińska and P. Brzóska demonstrate that an individual's ability to identify false information is directly associated with the level of analytical thinking (Rosińska & Brzóska,

2020). According to the findings of their study, users with higher levels of analytical reasoning are more capable of distinguishing reliable information from misinformation, whereas individuals with lower levels of critical reflection are more vulnerable to manipulative messages disseminated through social media.

Polish scholars propose several practical approaches to countering hostile information influences. First, they emphasize the development of information source verification skills, including the analysis of the author of a message, the publication date, the origin of a social media page, the reputation of the source, and the presence of references to primary sources. Second, they stress the importance of cultivating the ability to recognize emotionally charged content, as fake messages frequently appeal to fear, anger, outrage, anxiety, or feelings of injustice. Third, they highlight the necessity of comparing information obtained from multiple independent sources, including official governmental channels, reputable media outlets, and fact-checking platforms.

An important contribution to the study of the Polish experience in combating disinformation has been made by M. Kuś and P. Barczyszyn-Madziarz (Kuś & Barczyszyn-Madziarz, 2020). These scholars analyze the activities of Polish fact-checking initiatives as instruments for fostering media and information literacy among citizens. In their view, fact-checking performs not only the function of debunking false information but also an educational function, teaching citizens how to independently verify facts, distinguish between manipulation, propaganda, fake news, half-truths, and emotionally constructed messages.

Therefore, from the perspective of Polish scholars, countering hostile information and psychological operations (IPOs) should not be limited to blocking fake accounts or refuting false information. Rather, it should primarily focus on the systematic development of citizens' critical thinking skills. The principal means of achieving this objective include media education in schools and higher education institutions, the promotion of a fact-checking culture, training in the identification of manipulative techniques, the analysis of visual content, the verification of photographic and video materials, and the cultivation of a responsible attitude toward the dissemination of information on social media platforms.

A practical example of the implementation of Poland's anti-disinformation policy is the work of specialized fact-checking platforms such as Demagog.pl, FakeHunter, and Konkret24, which systematically verify information, identify manipulative content, and debunk false messages within the media environment. In particular, Demagog.pl is recognized as Poland's first professional fact-checking organization and is a member of the International Fact-Checking Network (IFCN). The platform specializes in verifying statements made by politicians, socially significant claims, information circulated through social

media and traditional media outlets, and actively implements educational initiatives aimed at promoting media literacy and the development of citizens' critical thinking skills (Demagog).

An important component of Poland's system for countering information threats is the FakeHunter project, established by the Polish Press Agency (PAP) in cooperation with GovTech Polska. The platform is designed to rapidly identify and verify false information circulating on social media, particularly during crisis situations, the COVID-19 pandemic, and the Russian-Ukrainian war. A distinctive feature of FakeHunter is its engagement of volunteers, journalists, and specially trained analysts in the fact-checking process, thereby promoting a culture of responsible media consumption and information verification among citizens (PAP).

A particularly significant role in Poland's information security framework is played by NASK (Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa), a state research institute responsible for implementing comprehensive programs in digital security, media education, and the enhancement of societal information resilience. Through its educational initiatives, NASK promotes digital literacy, safe Internet use, critical information analysis, and cyber-threat awareness among school pupils, university students, educators, and parents. In particular, the Akademia NASK project aims to prepare young people for responsible and secure participation in the digital environment by developing information verification skills and the ability to identify manipulative techniques on social media platforms (NASK).

The Polish experience demonstrates that effective counteraction to information and psychological operations (IPOs) on social media requires the integration of three complementary dimensions: the individual dimension, which focuses on developing users' critical and analytical thinking skills; the educational dimension, which involves the systematic incorporation of media literacy into educational processes; and the institutional dimension, which encompasses support for fact-checking organizations, the monitoring of disinformation, and cooperation among government institutions, media organizations, and civil society.

A comparative analysis of Ukrainian and Polish experiences in countering information and psychological operations on social media reveals both shared challenges and distinctive approaches to safeguarding societal information security. For Ukraine, the primary priority is the development of information defense mechanisms under conditions of full-scale war and persistent information pressure from the aggressor state. In this context, critical thinking is viewed primarily as a means of strengthening civic resilience, ensuring the psychological security of the population, and countering disinformation campaigns that accompany military operations. The Ukrainian experience highlights the

significant contribution of civil society organizations, volunteer initiatives, independent media, and citizens' digital self-organization in combating fake news, information manipulation, and propagandistic narratives.

In contrast, the Polish approach places greater emphasis on the prevention of information threats through the systematic development of media education, digital literacy, and institutional fact-checking mechanisms. Poland actively integrates critical thinking and media literacy into national educational policy while fostering cross-sectoral cooperation among governmental institutions, research organizations, media outlets, and civil society actors. Specialized fact-checking platforms, disinformation monitoring systems, and Poland's participation in joint security initiatives of the European Union and NATO aimed at countering hybrid threats also play a crucial role in strengthening national information resilience.

Conclusions

The findings of this study demonstrate that, under conditions of hybrid warfare and the rapid digitalization of society, social media have become one of the primary instruments for the implementation of information and psychological operations (IPOs). Russian propaganda actively employs mechanisms of disinformation, emotional influence, manipulative content, bot networks, fake accounts, and social media algorithms to destabilize society, generate panic, undermine trust in public institutions, and influence collective public consciousness.

Critical thinking has emerged as one of the most effective means of countering information and psychological operations in the digital environment. Well-developed critical thinking enables individuals to analyze information sources, verify the credibility of messages, identify emotional and cognitive manipulation, detect fake content, critically evaluate visual and audio materials, and adopt a responsible approach to the dissemination of information on social media platforms.

The analysis of Ukrainian and Polish experiences revealed the existence of common challenges in the field of information security related to the spread of disinformation, fake news, digital manipulation, and information influence through social media. At the same time, Poland demonstrates a more systematic approach to strengthening societal information resilience through the integration of media education, digital literacy, and critical thinking into national educational policy. The Polish experience is particularly valuable for Ukraine in the context of developing fact-checking initiatives, implementing media education programs, fostering a culture of information verification, and promoting cooperation among government institutions, media organizations, and civil society. Polish researchers

emphasize the importance of systematically developing citizens' analytical thinking skills, enhancing their ability to verify information, critically assess emotionally charged content, and use social media responsibly.

The Ukrainian experience, in turn, highlights the crucial role of critical thinking as a component of national security under conditions of full-scale war and sustained information pressure from the aggressor state. For this reason, the development of critical thinking should be regarded not only as an educational objective but also as an important direction of public policy in the fields of information security and civic education.

Promising directions for future research include the examination of mechanisms for fostering critical thinking among different age groups, the evaluation of the effectiveness of media education programs in Ukraine and Poland, and the development of practical models for preparing citizens to counter information and psychological operations in the digital environment.

References

Bohush, D. (2022). Suchasni osoblyvosti informatsiino-psykholohichnykh operatsii (IPSO) v umovakh hibrydnoi viiny RF [Contemporary features of information and psychological operations (IPOs) under the conditions of the Russian Federation's hybrid war]. In *Imidzh i reputatsiia: suchasni tendentsii i vyklyky* [Image and Reputation: Contemporary Trends and Challenges] (pp. 98–102).

Braus, J.A., & Wood, D. (1993). *Environmental Education in the Schools: Creating Programs That Work!* Peace Corps.

Crawford, A., Saul, E., Mathews, S., & Makinster, J. (2006). *Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv* [Technologies for Developing Students' Critical Thinking]. Pleiada.

Demagog. (n.d.). *Facts are paramount! We verify and control.* https://demagog.org.pl/en/

Dubniak, K.V. (2014). Sotsialni merezhi internet yak zasib obminu informatsiieiu [Internet social networks as a means of information exchange]. *Derzhava ta rehiony. Seriia: Sotsialni komunikatsii* [State and Regions. Series: Social Communications], (3), 122–126.

Havryliuk, O.P. (2023a). Analiz reitynhiv sotsialnykh merezh u sviti ta Ukraini [Analysis of social media rankings in the world and Ukraine]. In *Humanitarni ta pryrodnychi nauky: aktualni pytannia* [Humanities and Natural Sciences: Current Issues] (pp. 13–17).

Havryliuk, O.P. (2023b). *Sotsialni merezhi yak yavyshche tsyfrovoi kultury ta platforma prezentatsii novykh kulturnykh praktyk* [Social media as a phenomenon of digital culture and a platform for presenting new cultural practices] (Doctoral dissertation, Specialty 034 – Cultural Studies).

Kurylo, V.S., Savchenko, S.V., & Karaman, O.L. (2018). *Sotsializatsiia osobystosti v umovakh hibrydnoi viiny na skhodi Ukrainy* [Socialization of Personality under Conditions of Hybrid Warfare in Eastern Ukraine]. SIHE "Luhansk Taras Shevchenko National University".

Kuś, M., Barczyszyn-Madziarz, P. (2020). Fact-checking initiatives as promoters of media and information literacy: The case of Poland. *Central European Journal of Communication, 13*(2), 249–265. https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2(26).6

Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership, 46*(1), 38–43. NASK. (n.d.). *CyberPolicy: Cybersecurity and disinformation analyses.* https://cyberpolicy.nask.pl/

Markiv, O., Zarivna, O., & Markiv, I. (2022). Komentar yak instrument manipuliuvannia suspilnoiu svidomistiu v umovakh viiny (do pytannia informatsiino-psykholohichnykh operatsii) [Commentary as a tool for manipulating public consciousness during wartime (on the issue of information and psychological operations)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current Issues in the Humanities], (51), 604–609.

Polish Press Agency. (n.d.). *Fact-checking.* https://www.pap.pl/fact-checking

Rosińska, K.A., Brzóska, P. (2020). Analysis of individual susceptibility of social media users to fake news: Polish perspective. *Studia Medioznawcze,* 21(3), 661–688. https://doi.org/10.33077/uw.24511617.ms.2020.3.280

Shulska, N.M., Bukina, M.V., & Adamchuk, N.V. (2023). Typolohichni markery informatsiino-psykholohichnykh operatsii (IPSO) v umovakh viiny v media [Typological markers of information and psychological operations (IPOs) in wartime media]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho* [Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University], 34(73), 1(2).

Sosniuk, O.P., & Ostapenko, I.V. (2019). Psykholohichni osoblyvosti aktyvnosti korystuvachiv sotsialnykh media [Psychological characteristics of social media users' activity]. *Ukrainian Psychological Journal, 2*(12), 160–181.

INFORMACJE O AUTORACH

Aleksander Tadeusz – profesor nauk społecznych, emerytowany profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Antonowa Olena – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, kierownik Katedry Edukacji Zawodowo-Pedagogicznej, Edukacji Specjalnej, Andragogiki i Zarządzania Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki.

Awszenjuk Natalia – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, kierownik Zakładu Zagranicznych Systemów Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Dorosłych Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, członek Narodowej Agencji ds. Zapewniania Jakości Szkolnictwa Wyższego.

Bader Switłana – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, profesor Katedry Rozwoju Dziecka we Wczesnym i Przedszkolnym Wieku Państwowego Uniwersytetu „Ługański Narodowy Uniwersytet im. Tarasa Szewczenki".

Banit Olga – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, starszy badacz, starszy pracownik naukowy Zakładu Andragogiki Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Bida Olena – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, kierownik Katedry Pedagogiki, Psychologii, Edukacji Wczesnoszkolnej, Edukacji Przedszkolnej oraz Zarządzania Placówkami Oświatowymi Zakarpackiego Uniwersytetu Węgierskiego im. Ferenca Rákócziego II.

Bojczuk Jurij – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, rektor Charkowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Hryhorija Skoworody, Zasłużony Działacz Nauki i Techniki Ukrainy.

Borodienko Olexandra – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, główny pracownik naukowy Zakładu Działalności Badawczej Uniwersytetów Instytutu Szkolnictwa Wyższego Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Burłajenko Tetiana – doktor nauk pedagogicznych (PhD), profesor uczelni, kierownik Katedry Edukacji Dorosłych i Technologii Cyfrowych Instytutu Zarządzania i Psychologii Państwowego Uniwersytetu „Uniwersytet Zarządzania Edukacją".

Chałas Krystyna – profesor nauk społecznych, pracownik Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie.

Charczenko Natalia – doktor nauk pedagogicznych (PhD), starszy pracownik naukowy, kierownik Zakładu Wychowania na Pograniczu Instytutu Problemów Wychowania Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Chomycz Lidia – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, zastępca dyrektora ds. naukowych Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Cybal-Michalska Agnieszka – profesor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, związana z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członkini Rady Doskonałości Naukowej oraz zagraniczna członkini Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Franc Małgorzata – doktor nauk humanistycznych, adiunkt Wydziału Pedagogiki Akademii Nauk Stosowanych – Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi.

Gagacka Maria – doktor nauk humanistycznych, adiunkt, Kierownik Katedry Komunikacji Społecznej na Wydziale Filologiczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Radomskiego im. Kazimierza Pułaskiego.

Ihnatowycz Ołena – doktor habilitowany nauk psychologicznych, starszy pracownik naukowy, kierownik Zakładu Psychologii Pracy Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Janicka-Panek Teresa – doktor habilitowany nauk społecznych (Ukraina 2017), profesor Akademia Nauk Stosowanych Stefana Batorego, koordynator ds. współpracy międzynarodowej w ANSB.

Kanabrocka Anna – kierownik Działu Projektów Naukowych Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Karaman Olena – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, rektor Państwowego Uniwersytetu „Ługański Narodowy Uniwersytet im. Tarasa Szewczenki", członek korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, dyrektor Naukowo-Badawczego Centrum Problemów Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Kocur Witalij – doktor habilitowany nauk historycznych, profesor, członek korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, rektor Uniwersytetu Hryhorija Skoworody w Perejasławiu.

Kowalenko Olena – doktor habilitowany nauk psychologicznych, profesor Instytutu Zarządzania i Spraw Społecznych Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Kremień Wasyl – doktor habilitowany nauk filozoficznych, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Ukrainy oraz Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, prezydent Towarzystwa „Wiedza" Ukrainy, Zasłużony Działacz Nauki i Techniki Ukrainy, minister edukacji i nauki Ukrainy w latach 2000–2005.

Kuczaj Oleksandr – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, profesor Katedry Pedagogiki Narodowego Uniwersytetu Zasobów Biologicznych i Gospodarki Przyrodniczej Ukrainy.

Kuczaj Tetiana – doktor nauk pedagogicznych, profesor Katedry Pedagogiki, Psychologii, Edukacji Wczesnoszkolnej, Edukacji Przedszkolnej oraz Zarządzania Placówkami Oświatowymi Zakarpackiego Uniwersytetu Węgierskiego im. Ferenca Rákócziego II.

Kupidura Tomasz – doktor nauk pedagogicznych, pracownik naukowo-badawczy Sieci Badawczej Łukasiewicz – Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Kuryło Witalij – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, przewodniczący Rady Naukowej Państwowego Uniwersytetu „Ługański Narodowy Uniwersytet im. Tarasa Szewczenki".

Lytowczenko Olena – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, starszy pracownik naukowy, kierownik Zakładu Edukacji Pozaszkolnej Instytutu Problemów Wychowania Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Łaszczyk Jan – doktor habilitowany nauk społecznych, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, kierownik Zakład Metodologii i Pedagogiki Twórczości, doktor honoris causa Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Dragomanowa (Ukraina), członek zagraniczny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Łokszyna Olena – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, kierownik Zakładu Pedagogiki Porównawczej Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Zasłużony Działacz Nauki i Techniki Ukrainy.

Łuciuk-Andruszko Rusłana – doktorantka Katedry Lingwistyki i Psychologii Kijowskiego Uniwersytetu Międzynarodowego.

Łukianowa Larysa – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, dyrektor Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, przewodnicząca Zarządu Ukraińskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych, Zasłużony Działacz Nauki i Techniki Ukrainy.

Matwijenko Olga – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, członek korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, profesor Katedry Pedagogiki i Metodyki Nauczania Języków Obcych Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu Lingwistycznego, Zasłużony Pracownik Oświaty Ukrainy.

Mozgowa Jarosława – magister, uczestniczka kształcenia na trzecim stopniu studiów (doktoranckich) Kijowskiego Uniwersytetu Metropolitalnego im. Borysa Hrinczenki.

Muranowa Natalia – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, prorektor ds. kształcenia, działalności naukowo-pedagogicznej oraz studiów podyplomowych Państwowego Uniwersytetu „Uniwersytet Zarządzania Edukacją" Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Nyczkało Nella – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, sekretarz naukowy Wydziału Edukacji Zawodowej i Edukacji Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Zasłużony Działacz Nauki i Techniki Ukrainy.

Oparcik Wojciech – Pracownik Sieci Badawczej Łukasiewicz – Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Pączek Piotr – pracownik Działu Projektów Naukowych Uniwersytetu Rzeszowskiego

Pryhodij Mykoła – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, członek korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, zastępca dyrektora ds. naukowych Instytutu Edukacji Zawodowej Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Radkewycz Walentyna – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, dyrektor Instytutu Edukacji Zawodowej Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Zasłużony Pracownik Oświaty Ukrainy.

Regejlo Iryna – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, członek korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, kierownik Wydziału Naukowo-Organizacyjnego Prezydium Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Rowicka Agnieszka – doktor nauk pedagogicznych, pracownik Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

Sałata Elżbieta – doktor habilitowany nauk społecznych, profesor, Prorektor Uniwersytetu Radomskiego im. Kazimierza Pułaskiego.

Saratowski Władysław – doktorant Katedry Nauk o Edukacji i Pedagogiki Innowacyjnej Charkowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Hryhorija Skoworody.

Semenog Olena – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor Katedry Pedagogiki Sumskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. A.S. Makarenki, kierownik Centrum Partnerstwa Edukacyjno-Naukowego i Współpracy Sieciowej Sumskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. A.S. Makarenki.

Skrzetuska Ewa – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

Smyła Joanna – doktor habilitowany w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego. Kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej. Koordynator projektu UNIRES.

Sysojewa Switlana – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, członek rzeczywisty (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, sekretarz naukowy Wydziału Filozofii Edukacji, Pedagogiki Ogólnej i Przedszkolnej Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Szempruch Jolanta – profesor nauk społecznych, Prorektor ds. Nauki i Współpracy Międzynarodowej Uniwersytetu Rzeszowskiego, Przewodnicząca Sekcji Pedeutologii w Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członek zagraniczny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Szewczuk Ołeksandra – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor uczelni (docent), adiunkt Katedry Języków Obcych Wydziału Zabezpieczenia Działalności Operacyjno-Służbowej Narodowej Akademii Państwowej Straży Granicznej Ukrainy im. Bohdana Chmielnickiego.

Szlosek Franciszek – doktor habilitowany nauk społecznych, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, doktor honoris causa Chmielnickiego Narodowego Uniwersytetu, członek zagraniczny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, przewodniczący Pedagogicznego Towarzystwa Naukowego „Polska–Ukraina".

Towkaneć Hanna – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, doktor honoris causa Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (2026), profesor Katedry Teorii i Metodyki Edukacji Wczesnoszkolnej Mukaczewskiego Uniwersytetu Państwowego.

Towkaneć Oksana – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, profesor Katedry Pedagogiki Ogólnej i Pedagogiki Szkoły Wyższej Wydziału Nauk Społecznych Państwowego Uniwersytetu „Użhorodzki Uniwersytet Narodowy".

Woliarska Olena – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, starszy pracownik naukowy Zakładu Andragogiki Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, stypendystka programu **IIE-SRF** Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie.

Wowk Myrosława – doktor habilitowany nauk pedagogicznych, profesor, członek korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, kierownik Zakładu Treści i Technologii Kształcenia Pedagogicznego Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Żukowycz-Dorodnych Natalia – doktor nauk pedagogicznych (PhD), adiunkt Uniwersytetu Rzeszowskiego (Rzeczpospolita Polska), doktorantka Państwowego Uniwersytetu „Ługański Narodowy Uniwersytet im. Tarasa Szewczenki" (Ukraina).

Żurek Mirosław – doktor nauk pedagogicznych, pracownik naukowy Sieci Badawczej Łukasiewicz – Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Aleksander Tadeusz – Professor of Social Sciences, Professor Emeritus of the Jagiellonian University in Kraków.

Antonova Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Vocational Pedagogy, Special Education, Andragogy and Management at Ivan Franko Zhytomyr State University.

Avsheniuk Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Systems of Teacher and Adult Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Member of the National Agency for Higher Education Quality Assurance.

Bader Svitlana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Early Childhood and Preschool Development at the State Institution Luhansk Taras Shevchenko National University.

Banit Olha – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Research Fellow at the Department of Andragogy of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Bida Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary and Preschool Education, and Educational Management at Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education.

Boichuk Yurii – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Rector of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Honoured Worker of Science and Technology of Ukraine.

Borodiienko Oleksandra – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow at the Department of University Research Activities, Institute of Higher Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Burlaienko Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Head of the Department of Adult Education and Digital Technologies of the Educational and Scientific Institute of Management and Psychology at the University of Educational Management.

Chałas Krystyna – Professor of Social Sciences, academic staff member at the Pontifical University of John Paul II in Kraków.

Cybal-Michalska Agnieszka – Professor of Social Sciences in the discipline of pedagogy at Adam Mickiewicz University in Poznań. She serves as the Chair of the Committee of

Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, is a member of the Council for Scientific Excellence, and a foreign member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Franc Małgorzata – Doctor of Humanities, Associate Professor at the Faculty of Pedagogy, University of Business and Health Sciences, Institute of Social Sciences in Łódź.

Gagacka Maria – Doctor of Humanities, Assistant Professor, Head of the Department of Social Communication at the Faculty of Philology and Education, Kazimierz Pułaski University of Radom.

Ihnatovych Olena – Doctor of Psychological Sciences, Senior Research Fellow, Head of the Department of Occupational Psychology at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Janicka-Panek Teresa – Habilitated Doctor of Social Sciences (Ukraine, 2017), Professor at the Stefan Batory Academy of Applied Sciences, Coordinator for International Cooperation at the Stefan Batory Academy of Applied Sciences.

Kanabrocka Anna – Head of the Research Projects Office at the University of Rzeszów.

Karaman Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of the State Institution Luhansk Taras Shevchenko National University, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Research Centre for Social Pedagogy and Social Work of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Kharchenko Nataliia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Research Fellow, Head of the Department of Education in Border Regions at the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Khomych Lidiia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Research at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Kotsur Vitalii – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Rector of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav.

Kovalenko Olena – Habilitated Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Institute of Management and Social Affairs, University of the National Education Commission in Kraków.

Kremen Vasyl – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Sciences of Ukraine and the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, President of the Knowledge Society of Ukraine, Honoured Worker of Science and Technology of Ukraine, Minister of Education and Science of Ukraine (2000–2005).

Kuchai Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Kuchai Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary and Preschool Education, and Educational Management at Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education.

Kupidura Tomasz – Doctor of Pedagogical Sciences, Researcher at the Łukasiewicz Research Network – Institute for Sustainable Technologies in Radom.

Kurylo Vitalii – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Chair of the Academic Council of the State Institution Luhansk Taras Shevchenko National University.

Łaszczyk Jan – Habilitated Doctor of Social Sciences, Professor at the Maria Grzegorzewska University of Special Education in Warsaw, Head of the Department of Methodology and Pedagogy of Creativity, Doctor Honoris Causa of the Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University (Ukraine), Foreign Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Lokshyna Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Department of Comparative Education at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Honoured Worker of Science and Technology of Ukraine.

Lukianova Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Chair of the Board of the Ukrainian Adult Education Association, Honoured Worker of Science and Technology of Ukraine.

Lutsyk-Andrushko Ruslana – Doctoral Student at the Department of Linguistics and Psychology, Kyiv International University.

Lytovchenko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Head of the Department of Out-of-School Education at the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Matviienko Olha – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Foreign Language Teaching at Kyiv National Linguistic University, Honoured Education Worker of Ukraine.

Mozghova Yaroslava – Master's Degree Holder, PhD Candidate (Third-Cycle Higher Education Programme) at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Muranova Nataliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Scientific and Pedagogical Activities, and Postgraduate Education

at the State Higher Education Institution **University of Educational Management** of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Nychkalo Nella – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician Secretary of the Department of Vocational Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Honoured Worker of Science and Technology of Ukraine.

Oparcik Wojciech – Research Staff Member at the Łukasiewicz Research Network – Institute for Sustainable Technologies in Radom.

Pączek Piotr – Research Projects Officer at the Research Projects Office of the University of Rzeszów.

Pryhodii Mykola – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Deputy Director for Research at the Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Radkevych Valentyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Honoured Education Worker of Ukraine.

Reheilo Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Scientific and Organizational Department of the Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Rowicka Agnieszka – Doctor of Pedagogical Sciences, academic staff member at the Warsaw University of Life Sciences.

Sałata Elżbieta – Habilitated Doctor of Social Sciences, Professor, Vice-Rector for Education and Student Affairs at the Kazimierz Pułaski University of Radom.

Saratovsky Vladyslav – Doctoral Student at the Department of Educational Sciences and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Semenog Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy at A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, Head of the Centre for Educational and Scientific Partnership and Networking at A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University.

Shevchuk Oleksandra – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Faculty of Operational and Service Support, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine.

Skrzetuska Ewa – Habilitated Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Warsaw University of Life Sciences.

Smyła Joanna – Habilitated Doctor of Social Sciences in the discipline of pedagogy, Professor at the University of Rzeszów, Head of the Department of Social Pedagogy, Coordinator of the UNIRES Project.

Sysoieva Svitlana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician Secretary of the Department of Philosophy of Education, General and Preschool Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Szempruch Jolanta – Professor of Social Sciences, Vice-Rector for Research and International Cooperation at the University of Rzeszów, Chair of the Section of Pedeutology of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, Foreign Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Szlosek Franciszek – Habilitated Doctor of Social Sciences, Professor at the Maria Grzegorzewska University, Doctor Honoris Causa of Khmelnytskyi National University, Foreign Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Chairman of the Pedagogical Scientific Society "Poland–Ukraine".

Tovkanetc Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honorary Doctor (Honoris Causa) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (2026), Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education at Mukachevo State University.

Tovkanetc Oksana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Higher Education Pedagogy, Faculty of Social Sciences, Uzhhorod National University.

Volyarska Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Senior Research Fellow at the Department of Andragogy of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, IIE-SRF Fellow at Comenius University in Bratislava.

Vovk Myroslava – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Department of Content and Technologies of Teacher Education at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Zhukovykh-Dorodnykh Nataliia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Assistant Professor at the University of Rzeszów (Republic of Poland), Doctoral Student at the State Institution Luhansk Taras Shevchenko National University (Ukraine).

Żurek Mirosław – Doctor of Pedagogical Sciences, Researcher at the Łukasiewicz Research Network – Institute for Sustainable Technologies in Radom.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Авшенюк Наталія – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, член Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти.

Александер Тадеуш – професор соціальних наук, почесний професор Ягеллонського університету в Кракові.

Антонова Олена – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Бадер Світлана – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, професор кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Баніт Ольга – доктор хабілітований педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України

Біда Олена – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ.

Бойчук Юрій – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, заслужений діяч науки і техніки України.

Бородієнко Олександра – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу дослідницької діяльності університетів Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

Бурлаєнко Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри освіти дорослих та цифрових технологій Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»,

Вовк Мирослава – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Волярська Олена – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, стипендіат фонду IIE-SRF Університету Коменского в Братиславі.

Гагацька Марія – доктор гуманітарних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної комунікації Філолого-педагогічного факультету Радомського університету імені Казимира Пуласького.

Жукович-Дородних Наталія – кандидат педагогічних наук, ад'юнкт Жешувського університету (Республіка Польща), докторант Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Україна).

Журек Мирослав – доктор педагогічних наук, науковий співробітник Дослідницької мережі «Лукасевич» – Інституту технології експлуатації в Радомі.

Ігнатович Олена – доктор хабілітований психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Канаброцька Анна – керівник Відділу наукових проєктів Жешувського університету.

Караман Олена – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, ректор Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, директор Науково-дослідного центру проблем соціальної педагогіки і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України.

Коваленко Олена – доктор хабілітований психологічних наук, професор Інституту менеджменту та соціальних питань Університету Комісії національної освіти у Кракові.

Коцур Віталій – доктор хабілітований історичних наук, професор член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, ректор Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Кремень Василь – доктор хабілітований філософських наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії наук України і Національної академії педагогічних наук України, президент Національної академії педагогічних наук України, президент Товариства «Знання» України, заслужений діяч науки і техніки України, міністр освіти і науки України (2000-2005 рр.).

Купідура Томаш – доктор педагогічних наук, науковий співробітник Дослідницької мережі «Лукасевич» – Інституту технології експлуатації в Радомі.

Курило Віталій – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, голова вченої ради Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Кучай Олександр – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Кучай Тетяна – доктор хабілітований педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ.

Лащик Ян – доктор хабілітований соціальних наук, професор Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, завідувач кафедри методології та педагогіки творчості, доктор honoris causa Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Україна), іноземний член Національної академії педагогічних наук України.

Литовченко Олена – доктор хабілітований педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

Локшина Олена – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, заслужений діяч науки і техніки України.

Лук›янова Лариса – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, Голова правління громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих», заслужений діяч науки і техніки України.

Луцик-Андрушко Руслана – аспірант кафедри лінгвістики та психології Київського міжнародного університету.

Матвієнко Ольга – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, професор кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету, заслужений працівник освіти України.

Мозгова Ярослава – магістр, здобувач третього (освітньо-наукового) ступеня Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Муранова Наталія – доктор хабілітований, педагогічних наук, професор, проректор з навчальної, науково-педагогічної роботи та післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України.

Ничкало Нелля – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, заслужений діяч науки і техніки України.

Опарчик Войцех – працівник Дослідницької мережі «Лукасевич» – Інституту технології експлуатації в Радомі.

Пончек Пйотр – працівник Відділу наукових проєктів Жешувського університету.

Пригодій Микола – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, заступник директора з наукової роботи Інституту професійної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Радкевич Валентина –доктор хабілітований педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту професійної освіти Національної академії педагогічних наук України, заслужений працівник освіти України.

Регейло Ірина – доктор хабілітований педагогічних наук, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, начальник науково-організаційного відділу Президії Національної академії педагогічних наук України.

Ровицька Агнешка – доктор педагогічних наук, працівниця Варшавського університету природничих наук.

Салата Ельжбета – доктор хабілітований соціальних наук, професор, проректор з питань освіти та студентських справ Радомського університету імені Казимира Пуласького.

Саратовський Владислав – аспірант кафедри освітніх наук та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Семеног Олена – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, керівник Центру освітньо-наукового партнерства і мережевої взаємодії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Сисоєва Світлана – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, академік-секретар Відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Скшетуська Ева – доктор хабілітований педагогічних наук, професор Варшавського університету природничих наук.

Смила Йоанна – доктор хабілітований соціальних наук у галузі педагогіки, професор Жешувського університету, завідувач кафедри соціальної педагогіки, координатор проєкту UNIRES.

Товканець Ганна – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, Почесний доктор (Honoris Causa) Національної академії педагогічних наук України (2026), професор кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

Товканець Оксана – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету суспільних наук Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет».

Франц Малгожата – доктор гуманітарних наук, доцент факультету педагогіки Вищої школи бізнесу та наук про здоров'я Інституту соціальних наук в Лодзі.

Халас Кристина– професор соціальних наук, працівниця Папського університету Івана Павла II у Кракові.

Харченко Наталія – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу виховання на пограниччі Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

Хомич Лідія – доктор хабілітований педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Цибаль-Міхальська Агнєшка – професор соціальних наук у галузі педагогіки, Голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук, членкиня Ради наукової досконалості та іноземний член Національної академії педагогічних наук України.

Шевчук Олександра – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов факультету забезпечення оперативно-службової діяльності Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Шемпрух Йоланта – професор соціальних наук, проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва Жешувського університету, голова Секції педевтології Комітету педагогічних наук Польської академії наук, іноземний член Національної академії педагогічних наук України.

Шлосек Францішек– доктор хабілітований соціальних наук, професор Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, Почесний доктор (Doctor Honoris Causa) Хмельницького національного університету, іноземний член Національної академії педагогічних наук України, голова Педагогічного наукового товариства «Польща – Україна».

Яніцька-Панек Тереса – доктор хабілітований соціальних наук (Україна, 2017), професор Академії прикладних наук імені Стефана Баторія, координатор міжнародного співробітництва Академії прикладних наук імені Стефана Баторія.

ISBN 978-83-7789-842-0