EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

ЗМІСТ

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Biliakovska O., Horuk N. Education as an Open System in The Digital Society ……..…….. 3

МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

Ваховський Л. Ц. Антипедагогіка як постмодерністський проєкт ……..……...…… 13

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

Мелешко Л. А., Суровцева І. Ю., Чорна В. В. Соціально-психологічний супровід дитячо-батьківських взаємин під час дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах війни 22

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Мартиненко О. В. Технологія формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів ……..…… 33

Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Диджиталізація вищої освіти: сутність, переваги та проблеми ……...….. 44

Харковський Є. М. Роль неформальної освіти в системі підготовки майбутніх учителів іспанської мови ……..…….. 55

№ 1 (185) 2024

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №355 від 15.02.2024 року. Ідентифікатор медіа R30-02651.

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань України **(категорія «Б»)** з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) – Наказ МОН України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток № 4)

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних „Україніка наукова" (угода про інформаційну співпрацю № 30-05 від 30.03.2005 р.)
Журнал включено до бази **European Reference Index for Humanities and Social Sciences** (ERIH PLUS): https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info.action?id=502395
Журнал включено до міжнародної наукометричної бази даних **Index Copernicus** (https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=69373&lang=pl)
Журнал має електронну версію (розміщено на сайті: http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps)

ЗАСНОВНИК:
Державний заклад
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:
Головний редактор
Бутенко Л.Л., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)
Заступник головного редактора
Караман О. Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Відповідальний секретар
Юрків Я.І., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Члени редакційної колегії
Бадер С.О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Брей М., ВА (м. Ньюкасл-апон-Тайн, Великобританія), MSc, PhD (м. Едінбург, Великобританія), заслужений професор (Китай, м. Шанхай)
Ваховський Л. Ц., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Жучок А. В., доктор фізико-математичних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Жучок Ю. В., доктор фізико-математичних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Заблоцький В. В., доктор наук з державного управління, професор (Україна, м. Полтава)
Курило В. С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, м. Полтава)
Лобода С. М., доктор педагогічних наук, професор (Польща, м. Варшава)

Лов'янова І. В., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Кривий Ріг)
Мигович І.В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Отравенко О.В.., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)
Прошкін В. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ)
Починкова М. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Сич Т.В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)
Смулка Л., доктор педагогічних наук (Польща, м. Краків)
Ткачова Н.О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Харків)
Топольник Я.В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Дніпро)
Шехавцова С. О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Журнал «Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука») № 1 (185) 2024 підписаний до друку рішенням Вченої ради ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 9 від 29.03.2024 року)
Видавництво ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, Полтавська обла., 37500,
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.
Формат 60х84 1/8. Друк офсет. Папір офсет.
Ум. друк. арк. 11,85
Наклад 100. Зам. № 0805-24 Ціна вільна
Надруковано: ТОВ «ТАЛКОМ»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел. (044) 424-40-69, 424-56-26.
E-mail: ukraina.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4538 від 17.05.2013.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Тимошенко Н. Є. Використання тренінгових технологій у процесі підготовки волонтерів ... 67

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Дічек Н. П. Михайло Грушевський і українська мова: у контексті творення політичної нації ……...……... 77

Відомості про авторів ……...…….. 93

До уваги авторів. Оформлення списку джерел та References ……. 94

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До друку приймаються статті, які публікуються авторами вперше. Стаття повинна містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, фіксувати науковий пріоритет автора.

Структура статті: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями (**Постановка проблеми);** аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (**Аналіз актуальних досліджень**); формулювання цілей статті (**Мета статті**); визначення методології та методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання) (**Методологія та методи дослідження)**; виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (**Виклад основного матеріалу)**; висновки та перспективи подальших досліджень (**Висновки та перспективи подальших досліджень).**

Рукопис статті друкується у форматі А4, кегль 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Обсяг статті – 12-20 сторінок (без списку джерел).

Інформація про УДК розташовується після назви статті у верхньому лівому кутку без відступів. Перед текстом статті вказується інформація про автора: прізвище, ім'я, по батькові; науковий ступінь, вчене звання; посада; місто, країна; електронна адреса; ORCID ID.

Покликання на джерела подаються в круглих дужках, включаючи прізвище автора та рік видання (Кремень, 2012) або (Кремень, 2012; Роменець, 2013). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то вказується номер сторінки покликання (Кремень, 2012, с. 24).

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова **Література** й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерела подається з абзацу в алфавітному порядку без нумерації; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є APA–стиль.

Наприкінці статті подається 2 *анотації*, кожна обсягом 22 рядки, українською та англійською мовами. Кількість ключових слів – 5-8. Текст анотації має відповідати загальним вимогам щодо стилістики анотації.

Для публікації статті необхідно надіслати електронною поштою на адресу llbutenko@gmail.com такі матеріали: *інформація про автора* українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по-батькові, посада, науковий ступінь, учене звання, поштова адреса для розсилки журналу, контактний телефон, електронна адреса); *стаття*. Приклад підпису файлів: Іванов_Інформація_про_автора, Іванов_стаття.

Статті, подані до журналу, проходять процедуру рецензування. Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

EDUCATION AS AN OPEN SYSTEM IN THE DIGITAL SOCIETY

УДК 378.018.43:004:316.77
DOI: 10.12958/2227-2747-2024-1(185)-3-12

Bilyakovska Olha Orestivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education,
Ivan Franko National University of Lviv,
Lviv, Ukraine.
olha.bilyakovska@lnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-2880-6826

Horuk Nataliya Mykhailivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education,
Ivan Franko National University of Lviv,
Lviv, Ukraine.
nataliya.horuk@lnu.edu.ua
https://orcid.org/0000-0001-9269-4641

References (стандарт APA): Bilyakovska, O., & Horuk, N. (2024). Education as an Open System in the Digital Society. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (185),* 3–12. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-3-12 [in English].

Для цитування: Біляковська О. О., Горук Н. М. Освіта як відкрита система в цифровому суспільстві. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 1 (185). С. 3–12. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-3-12.

Formulation of the problem. The challenges of the 21st century have led to significant changes in society, economy, and science that will have reflective consequences for education. Education must respond quickly to the key influencing factors such as globalization, technology development, the revolutionary improvement in information and communication sphere, and, as a result, the accelerating pace of social change.

All these changes contributed to the transformation of the systemic characteristics of the education system, increasing its responsiveness to innovations in the scientific and technological spheres. This is directly related to the processes of digitalization of the society and, accordingly, to the rapid development of education as its important component. Spatial and temporal barriers and restrictions that served, to some extent, as

obstacles to a free «open» educational process are being eliminated, while material, social and psychological preconditions for open education are being formed. This leads to the fact that education becomes an «open system», which is associated with the emergence of new social concepts of an open society as the most humane society for the successful existence of mankind in the 21st century.

Because of its openness, the education system is able to predict and take into account changes in the economy, reflect innovations in technology and in the production management, and provide opportunities for lifelong education for people of all ages. In this regard, as a pedagogical technology, open education is based on the principles of modern distance learning. Thus, **the aim of the article** is to characterize the main features of open education and define the principles of open education for higher education institutions.

Analysis of current research.The idea of education as an open system comes from the theories developed after World War II as a reaction to earlier ideas of and H. Fayol (1908), who described organizations as self-contained entities. Educational institutions as any other organizations adapt to the environment and depend on the relationships with the environment. Contemporary studies use open systems approach to understanding environmental demands and the resulting adaptation of education policy and its implementation.

Several authors have contributed to the discourse on open education systems: D. Wiley, a prominent advocate for open education, has written extensively on topics such as open educational resources, open pedagogy, and open licensing; M. Weller, known for his research on open education and digital scholarship, whose book «The battle for open: how openness won and why it doesn't feel like victory» is a comprehensive exploration of the evolution of open education; J. S. Brown, an author of numerous works on topics related to open education and the future of learning; C. N. Davidson, known for her work on the future of higher education and the role of technology in shaping learning environment, where she discusses the need for innovation and openness in education.

Many Ukrainian researchers devoted their works to the concept of open education, namely V. Bykov, O. Hubina, V. Zhuravsky, V. Kremen, V. Luhovyi, V. Oliinyk, S. Pryima, S. Sysoyeva, B. Shunevych, A. Yaroshenko and others.

The purpose of the article. Because of its openness, the education system is able to predict and take into account changes in the economy, reflect innovations in technology and in the production management, and provide opportunities for lifelong education for people of all ages. In this regard, as a pedagogical technology, open education is based on the principles of modern distance learning. Thus, **the aim of the article** is to characterize the main features of open education and define the principles of open education for higher education institutions.

Research methodology and methods. A set of methods was used in this study to ground the presented ideas, in particular, analysis, synthesis, comparison, generalization of scientific literature to compare the positions of scientists on the content of the concept of «open education» and define its main principles.

Presentation of the main material.

Though the notions of «open education system» and «open education» are often used as interchangeable, S. Sysoyeva (2011) proposes to differentiate the concepts of «education as an open system» and «open education». She argues that «open education» is viewed as an organized educa-

tional activity that allows (with the help of modern information and communication technologies) acquiring any level of education in a free time mode by accumulating credits (points) in individual disciplines. Open education is characterized by accessibility, flexibility and academic mobility. The view of «education as an open system» reflects its objective transformation into a separate independent branch of the economy. It is associated with the formation of the open Ukrainian society, the need for the dialogue with other educational systems, processes of globalization, integration, digitalization, thus creating space for each person's own educational trajectory (Sysoieva, 2011).

Open education is also described as a system in which the learning process is implemented and an individual achieves and confirms an educational qualification. Thus, the basis of the educational process is purposeful, controlled, intensive independent activity in a convenient place, according to an individual schedule, with the possibility of contact with a teacher, using modern means of communication and technology. Traditional forms of education such as full-time, part-time, external, in the open education system are integrated into a shared educational space (Karpan, 2020, p. 37).

Defining the content of the concept of «openness of education» O. Hubina states that this phenomenon appears with the development of the information society, and education, as a means of knowledge transfer, is turning into the main sphere of life in the information society. «Openness» thus is a characteristic of a self-organized system that has the ability to continuously exchange knowledge and information with the external environment (Hubina, 2020, p. 92).

Education as an open system in the digital society refers to the transformation of traditional educational practices through the integration of digital technologies. In this context, education becomes more flexible, accessible, and collaborative, breaking down barriers of time and space. Open educational resources, online courses, virtual classrooms, and adaptive learning platforms are some examples of how digital tools are reshaping education. Openness promotes lifelong learning, customization of learning experiences, and global collaboration among learners and educators. Additionally, it emphasizes the importance of critical thinking, digital literacy, and adaptability in navigating the rapidly evolving digital landscape.

Nowadays open education is often interpreted as a system that provides synchronous or asynchronous distance learning with confirmation of educational qualification (Yaroshenko, 2007). In synchronous learning, students and instructors engage in learning activities simultaneously, often in real-time. This can include live lectures, webinars, video conferences, and virtual classrooms where participants interact in a coordinated manner. Synchronous learning facilitates immediate feedback, real-time discussions, and a sense of community among learners. In the context of open education, synchronous distance learning allows individuals from diverse backgrounds and locations to participate in live learning experiences, regardless of geographical barriers.

Asynchronous learning, on the other hand, allows students to access learning materials and participate in activities at their own pace and convenience. This mode of learning is not bound by specific schedules, allowing learners to engage with course content and complete assignments asynchronously. Common examples include pre-recorded lectures, discussion forums, online quizzes, and self-paced modules. Asynchronous learning provides flexibility for learners who may have conflicting schedules or limited access to reliable internet connections.

The integration of synchronous and asynchronous distance learning offers several benefits:

- *Flexibility*: Learners have the flexibility to choose when and how they engage with course materials and activities, accommodating diverse schedules and learning preferences.
- *Accessibility*: Open educational resources can be accessed from anywhere with an internet connection, allowing individuals from different locations and backgrounds to participate in learning experiences.
- *Interactivity*: Synchronous sessions enable real-time interaction and collaboration among learners and instructors, while asynchronous activities provide opportunities for reflection and deeper engagement with course content.
- *Personalization*: Combining synchronous and asynchronous learning modes allows for a personalized learning experience, catering to the individual needs and preferences of learners.
- *Community Building*: Synchronous sessions foster a sense of community and social presence, while asynchronous activities promote ongoing engagement and collaboration among learners over time.

The openness of the educational system implies the ability of education to provide space for the development of the individual, who explores this open world, free from prejudices and inconsistencies. This means the orientation of the educational system to the interests and needs of the individual and society, the cooperation of the student and the teacher, society and educational institutions.

Education as a system actively interacts with other social systems – economy, law, politics, etc., which in turn characterizes it as an open system. There are mechanisms of mutual influence, and the process of adaptation of education to other social systems has a significant impact on these systems, namely: more successful are, first of all, more educated (and therefore more professional) participants in the economic process; more active, creative (in legal matters) and loyal are more educated citizens; education is becoming an increasingly important condition for a successful political career (Zhuravsky, 2003, p. 416).

The system of training specialists based on principles of open education with the use of digital technologies should reflect the specifics of their future professional activity and develop students' ability to function successfully in the professional environment. It should combine and be methodically based on modern achievements of pedagogy, psychology and computer science (Yaroshenko, 2007).

At the same time, it should be noted that the openness of education is a logically contradictory concept with a threat of gaining a lower level of education, as compared to a rigidly standardized education system, raising questions about the value and validity of credentials earned through online courses or alternative learning pathways. Thus, one of the main concerns with open education is ensuring the quality of the educational resources and experiences available. With the proliferation of open educational resources and online courses, there may be a lack of quality control mechanisms, leading to variability in the content and delivery of education. This inconsistency can result in some learners receiving a lower level of education compared to others, who have access to more rigorous and better designed educational materials.

Despite the efforts to promote openness and accessibility, there are still disparities in access to technology and the Internet. Individuals from marginalized communities or regions with limited internet infrastructure may not have equal opportunities to

benefit from open education initiatives, potentially receiving a lower level of education compared to those with better access to digital resources.

A key aspect of open education is self-directed learning, which is viewed as a complex cognitive process based on constant reflection. Self-directed individuals are described as socially independent, analytical, and individualistic with a deep sense of their own identity (S. Brookfield, 1984). Therefore, important prerequisites for successful self-directed learning are strong internal motivation, openness to learning opportunities, ability to take responsibility and independently use basic learning skills in order to find the necessary resources. This may not be suitable for all learners. Some individuals may require more structured guidance and support from educators to effectively navigate open learning environments. Without sufficient support systems, these learners will struggle to achieve their educational goals and end up receiving a lower level of education than they would in a more traditional educational setting.

If we are following the guidelines of open philosophy and free pedagogy, we face the danger of repeating a significant number of mistakes made by humanity throughout its history. But education should help the society to exclude the mistakes of past generations. To avoid contradictions between the openness of education and the need of the society in a certain model of educational level, a harmonious system of basic principles of the education system functioning is designed.

It should be mentioned that the education system of Ukraine, as well as in other countries, is open and continuously developing. It is focused on the future, aimed at corresponding to the time changes, societal and human development. Thus, it is regularly updated in terms of its purpose, content, educational technologies, organizational forms, and management mechanisms.

Considering the above mentioned, we would like to highlight the principles of open education for higher education institutions:

The personality-oriented approach to educational programs. This principle takes into account the educational needs of the learners and provides a marketing approach to the process of knowledge acquisition.

Practical orientation of the methods and content of study activities. This principle is aimed at ensuring the integrity, consistency of all activities and the practical component of learning.

The problem-based teaching and its dialogical nature can be traced in the ways of organizing the education process and establishing productive interaction in the educational environment.

The principle of reflexivity is expressed through the students' awareness of the content of educational activities, ways of learning, and personal changes.

The principle of supporting motivation is aimed at the development of constant interest of the students in mastering the educational material, taking into account their internal needs and learning motivation.

The principle of modularity makes it possible to form a program curriculum as a set of independent courses-modules, which meet the needs and interests of students.

The principle of cost-effectiveness of training is manifested in the effective use of technical means, concentrated and unified information presented during the study, use and development of computer simulations.

The principle of individual study trajectory of the student, which includes independent planning of training, development of an individual program, plan, independent choice of disciplines.

The principle of interactivity, which reflects the ways of contacts between teachers and students in the education process, the ways of presenting information in order to facilitate feedback, and pedagogical support.

The active nature of teaching means that educational process is a skillfully organized activity of all its participants (group learning, individual, project work, etc.) in a supportive comfortable educational environment.

The principle of individualization means flexibility in planning various types of educational work, assessment and control, which is carried out using digital technologies, which increases the objectivity of the assessment.

The principle of parallelism is that training takes place together (if necessary) with professional activity or with training in another field of study, that is, without interruption from production or other activities.

Any system, including educational, is inherent in the *principle of openness*. It provides for feedback from the external environment.

The above mentioned principles harmonize with the basic ideas, which form the basis for the content development of modern education in Ukraine, namely: humanization, differentiation, integration.

Humanization implies increased attention to the personality as a whole, creating the conditions for the development of all its abilities, physical and moral qualities and is a multidimensional phenomenon that is carried out by the possibilities of not only humanitarian, but also other subjects. The principle of a differentiated approach to the definition of the content of education emphasizes different ways of forming the curricula of the subjects and different ways of organizing its mastering. Integration as a principle of reforming the content of education is aimed at ensuring the integrity of perception of the environment through the introduction of integrated classes and integrated courses that combine heterogeneous knowledge around a particular concept or topic.

The use of new digital technologies in education has led to a change in the traditional model of interaction between the subjects of the educational process. The three-component model of teaching, which included a teacher, a student, and a book, has evolved into a multi-component model, in which traditional components have undergone significant changes, and a number of new ones have appeared.

Of course, the virtual educational process is fundamentally different from the traditional one; it is unique for each student-teacher interaction and is not predetermined for the subjects of interaction. In this regard, traditional pedagogical, psychological and methodological technologies of educational management lose their relevance and cease to work. Virtual environment is deeply individual and depends on different reasons, which need the situational model of management, based on the principles of distance learning. The most important of them is the principle of individual educational trajectory to learn in an open educational space. Thus, education as an open system should become flexible, variable, multifunctional, and responsive to the demands of the society, taking into account the individuality of a student.

Nowadays, learning within open education, despite the remoteness of the participants of the educational process, has united everyone, giving the teacher the opportunity to build a completely different interactive virtual educational environment that encourages students to create their own educational products.

The identification of open education with mass computerization, informatization and the introduction of communication technologies is erroneous. Open education cannot

be equated only with the use of computers and networks as another technical means of learning, despite the different applications of its components and aspects. Open education is primarily new methods and techniques of learning, teaching, training and organization of the educational process and modern approaches to education based on the productive and creative use of the latest technologies. At the same time, it is not the latest technologies per se, but their creative and innovative use in the educational process to improve the quality of education.

Thus, the arsenal of technologies and tools of open education includes means of providing access to educational materials (primarily electronic library systems), visualization tools, tools for collective work with diverse educational content (both within the educational process and for preparation for teachers' classes), as well as a wide range of tools for modern distance education – primarily audio and video communication. A number of tasks that can be successfully solved with the help of tools and methods of open education also include the expansion of opportunities for teamwork in the learning process both at the level of teacher-student, and horizontally – between fellow teachers and teachers from other universities (as well as students and postgraduates in the framework of solving specific educational and research problems).

In addition, open education is reflected in the management of the educational process based on modern computer technologies, which can significantly increase both the level of public awareness of the situation, the existing issues in education and the effectiveness of education system management in general.

The difference between open education and classical education is that the separation of the learner and the educational institution, as the guarantor of the quality of educational services in accordance with state standards, is more significant (Yaroshenko, 2007). It also lies in different approaches, philosophies, and delivery methods. Open education promotes flexible and learner-centered approaches to teaching and learning. It encourages the use of innovative pedagogies, such as open pedagogy and personalized learning, to engage learners and cater to diverse learning needs and preferences. Open pedagogy is based on active learning, collaboration, and learner autonomy, where teachers act as facilitators and mentors, encouraging student engagement, critical thinking, and self-directed exploration of resources.

Comparing to traditional education, it fosters a culture of collaboration, sharing, and knowledge exchange among educators, learners, and institutions, and is not bound by geographical constraints, requiring physical attendance at campuses, learning centers or educational establishments.

Non-verbal cues, body language, and facial expressions play a significant role in acquiring knowledge, conveying emotions, building rapport, and fostering a sense of academic community. Traditional education with face-to-face interactions in classrooms, labs, or during office hours allows for direct emotional contact between students and teachers, which could be missing in open education environment. In traditional settings teachers can provide more personalized attention, support, and feedback to students, which can contribute to a deeper emotional connection and a sense of trust and belonging. The social dynamics of traditional classrooms, including peer interactions, group activities, and collaborative projects, contribute to emotional engagement and a sense of community among students and teachers. In open education, interactions between students and teachers often occur in virtual or online environments, where face-to-face

emotional cues may be limited. Communication primarily relies on written or digital forms, such as emails, chat messages, and video conferences.

Open education platforms should incorporate features for providing emotional support, such as virtual office hours, discussion forums for sharing experiences and challenges, and online counseling services. Teachers can also use empathy, active listening, and responsive communication to establish emotional connections with students. It's essential to recognize that while open education may present challenges in terms of face-to-face emotional contact, it also offers opportunities for innovative approaches to fostering emotional engagement and support. Strategies such as cultivating a supportive online community, incorporating reflective practices, encouraging self-expression, and providing personalized feedback can contribute to enhancing emotional contact between students and teachers in open education environments.

Conclusions and prospects for further research. Thus, taking into account the needs of Ukrainian society, current trends in higher education provision and the complex problems of economic, social and demographic nature due to the war, elements of open education should be widely used in distance education and lifelong learning. The features of open education include accessibility, flexibility, interactivity, personalization, and community building. It should be built on the principles of openness and harmonize with basic ideas of modern education in accordance with the principles of open systems, occupying a significant place in the market of educational services, becoming the basic form of self-education.

It should be mentioned that open education is not equal or limited to open access to educational resources for everyone, although open access is an important prerequisite for its development. It is not synonymous with distance education, although its technologies and open system features can be used in distance learning. Open education, with all its technical and organizational innovations, is traditionally aimed at transferring accumulated and acquiring new knowledge and, thus improving the traditional learning process and opening up new opportunities for it.

The problems of education as an open system that will arise in the course of the proceedings cannot be solved only through organizational and structural reform, but we should return to the conclusion that it is necessary to change the paradigm of education; and the new educational paradigm should meet the state requirements, demands of the modern educational environment and take into account the needs of the digital society. Thus, education as an open system should become flexible, variable, multifunctional, well-managed and responsive to the demands of the society, taking into account the individuality of each student. We consider the analysis of foreign theories and technologies of open education in the digital society aimed at improving its quality and management system to be prospects for further research. Addressing the issues such as quality assurance, digital inclusion, credentialing mechanisms, and support for diverse learning will ensure that the openness of education truly benefits all learners and does not exacerbate existing inequalities.

Література

Губіна О. Ю. Концептуальні засади відкритої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 190. С. 90–94. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-190-90-94.

Журавський В. С. Вища освіта як чинник державотворення і культури в Україні. Київ : Вид-во «Ін Юре», 2003. 416 с.

Карпань І. Філософія сталого розвитку як основа відкритої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії.* 2020. Вип. 30. С. 33–39. DOI: https://doi.org/10.30970/PPS.2020.30.4.

Сисоєва С. О. Освіта як об'єкт дослідження. *Шлях освіти: науково-методичний журнал*. 2011. Вип. 2. С. 5–11.

Ярошенко А. О. Розвиток освіти як «відкритої системи» в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка»*. 2007. № 3. Ч. 1. С. 80–83.

Brookfield S. Self-directed learning: A critical paradigm. *Adult Education Quarterly*. 1984. Vol. 35. Is. 2. P. 59–71. DOI: https://doi.org/10.1177/0001848184035002001.

Brown J. S., Adler R. P. Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause Review*. 2008. No. 43(1). P. 16–32.

Weller M. The Battle for Open: How openness won and why it doesn't feel like victory. London : Ubiquity Press, 2014. DOI: https://doi.org/10.5334/bam.

Wiley D. On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education. OECD's Centre for Educational Research and Innovation (CERI). 2007. URL: http://www.oecd.org/education/ceri/38645447.pdf.

References

Hubina, O. (2020). Kontseptualni zasady vidkrynoyi osvity [Conceptual Foundations of Open Education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences, 190,* 90–94. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-190-90-94 [in Ukrainian].

Zhuravsky, V. (2003). Vyshcha osvita jak chynnyk derzhavotvorennia i kultury v Ukraini [Higher Education as a Factor of State Building and Culture in Ukraine]. Kyiv: View in «In Yure» [in Ukrainian].

Karpan, I. (2020). Filosofiia staloho rozvytku yak osnova vidkrytoi osvity [Philosophy of Sustainable Development as a Basis for Open Education]. *Visnyk Lvivskoho Universytetu. Seriya: Filos.-polititol. nauky – Bulletin of Lviv University. Series: Philosophical and Political Studies, 30,* 33–39. DOI: https://doi.org/10.30970/PPS.2020.30.4 [in Ukrainian].

Sysoyeva, S. (2011). Osvita yak obiekt doslidzhennia [Education as an Object of Research]. *Shliakh osvity – The Way of Education, 2,* 5–11 [in Ukrainian].

Yaroshenko, A. (2007). Rozvytok osvity yak «vidrkytoi systemy» v umovakh infirmatsiinoho suspil'stva [Development of Education as an «Open System» in the Information Society]. *Visnyk Natsionalnoho teknichnoho universytetu Ukrainy «Kyivsky politekhnichny instytut». Seriia: «Filosohiia. Psykholohiia. Pedahohika» – Bulletin of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Series: «Philosophy. Psychology. Pedagogy», 3 (1),* 80–83 [in Ukrainian].

Brookfield, S. (1984). Self-Directed Learning: A Critical Paradigm. *Adult Education Quarterly, 35 (2),* 59–71. DOI: https://doi.org/10.1177/0001848184035002001 [in English].

Brown, J. S., & Adler, R. P. (2008). Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause Review, 43(1),* 16–32 [in English].

Weller, M. (2014). The Battle for Open: How openness won and why it doesn't feel like victory. London: Ubiquity Press. DOI: https://doi.org/10.5334/bam [in English].

Wiley, D. (2007). On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education. OECD's Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Retrieved from http://www.oecd.org/education/ceri/38645447.pdf [in English].

Biliakovska O., Horuk N. Education as an Open System in The Digital Society.

The article considers education as an open system that is implemented in digital society through distance education and the use of new information technologies. It has been characterized the researchers' approaches to the interpretation of the studied concept. The need for a paradigm shift in education has been highlighted. It has been noted that the qualitative modernization of the educational sector is aligned with the development of the digital society, primarily the introduction of new types of education, including open education. It has been emphasized that open education should be built in accordance with the principles of open systems, occupying a significant place in the educational services market, as well as complementing traditional educational forms, thus becoming the basic form of self-education.

The main characteristics of open education are accessibility, flexibility, parallelism, modularity, cost-effectiveness, internationality and coordination, which make it possible to get education regardless of place of residence, age, nationality, physical condition through the use of digital learning technologies. It has been determined that the leading trends in the development of open education are the progressive introduction of elements of open education into traditional educational practice; improvement of the system of education management and quality control; development and implementation of methods and means of open learning in the educational process.

Keywords: education system, open education, higher education, distance education, digital technologies, virtual educational environment.

Біляковська О. О., Горук Н. М. Освіта як відкрита система в цифровому суспільстві

У статті розглядається освіта як відкрита система, яка реалізується в умовах цифрового суспільства через дистанційну освіту та вплив нових інформаційних технологій. Схарактеризовано підходи науковців до тлумачення досліджуваного поняття. Висвітлюється необхідність зміни парадигми освіти. Зауважено, що якісна модернізація освітньої галузі, передусім упровадження нових видів освіти, в тому числі, відкритої передбачена розвитком цифрового суспільства. Наголошено, що відкрита освіта має будуватися відповідно до принципів відкритих систем, посідаючи значне місце на ринку освітніх послуг, доповнюючи традиційні освітні форми, стаючи основною формою самоосвіти.

Провідними характеристиками відкритої освіти є доступність, гнучкість, паралельність, модульність, економічність, інтернаціональність та координованість, що надає можливість отримувати освіту незалежно від місця проживання, віку, національності, фізичного стану за допомогою застосування цифрових технологій навчання. Визначено, що провідними тенденціями розвитку відкритої освіти є поступальне упровадження елементів відкритої освіти в традиційну освітню практику; удосконалення системи управління освітою та контролю її якості; розроблення і впровадження в освітній процес методів і засобів відкритого навчання.

Ключові слова: система освіти, відкрита освіта, вища освіта, дистанційна освіта, цифрові технології, віртуальне освітнє середовище.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

АНТИПЕДАГОГІКА
ЯК ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИЙ ПРОЄКТ

УДК 37.013.74
DOI: 10.12958/2227-2747-2024-1(185)-13-21

Ваховський Леонід Цезаревич,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
vakhovsky81@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4163-2453

Для цитування: Ваховський Л. Ц. Антипедагогіка як постмодерністський проєкт. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 1 (185). С. 13–21. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-13-21.

References (стандарт APA): Vakhovskyi, L. (2024). Antypedahohika yak postmodernistskyi proiekt [Antipedagogy as a Postmodern Project]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (185),* 13–21. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-13-21 [in Ukrainian].

Постановка проблеми. У сучасному надзвичайно мінливому світі все частіше піддається критиці традиційна школа і педагогіка. Формальна система освіти, яка здійснює освітню діяльність за офіційно встановленими й визнаними державою стандартами, намагається реагувати на слабкі місця теорії й практики загальноприйнятого навчання дітей та молоді. Робляться спроби формування змісту освіти, вибору форм, методів, технологій і засобів навчання, які б відповідали потребам та індивідуальним особливостям дітей, допомагали їм розвиватися відповідно до власного потенціалу. У державних закладах освіти розробляються процедури визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної, інформальної освіти тощо. Проте формальна освіта держави залишається досить консервативною, недостатньо гнучкою й не встигає за змінами, що відбуваються в суспільстві, і, як наслідок, не може повною мірою задовольнити освітні потреби населення.

Саме тому, починаючи з 60 – 70-х років XX століття, у США та країнах Західної Європи значного поширення набула альтернативна педагогіка та альтернативна освіта як певна протидія централізованим освітнім системам, що мала на меті створення більш сприятливих умов для індивідуалізації та диференціації навчання.

Одним із радикальних альтернативних педагогічних напрямів стала так звана *антипедагогіка*, яка виступила з критикою традиційних методів навчання й виховання та висловила

сумніви щодо ефективності застарілих педагогічних ідей і підходів, які вважаються класичними.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми альтернативної освіти знайшли певне відображення у вітчизняній науково-педагогічній літературі. Теоретичні засади цього педагогічного явища розглянуто в колективній монографії «Дидактичні аспекти альтернативної освіти» (1993), виданої за редакцією В. Паламарчук. Українські науковці досліджували альтернативні педагогічні системи видатних європейських педагогів М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штайнера, О. Нілла (П. Браіловська, А. Ільченко, О. Іонова, В. Новосельська, І. Суржикова та ін.).

Тенденції розвитку альтернативної середньої освіти у США в другій половині XX століття розглянуто в дисертаційній роботі І. Вєтрової. Обґрунтуванню теоретичних засад та простеженню генези шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС, визначенню сучасного стану розвитку альтернативної середньої освіти в Європі присвячено докторську дисертацію О. Заболотної. Авторка розглянула різні напрями альтернативної педагогіки, включаючи антипедагогіку, як теоретичне джерело виникнення й розвитку шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС, визначила їх роль у творенні та поширенні педагогічних альтернатив (Заболотна, 2014, с. 20). О. Заболотна наголошувала, що антипедагогіка виказала протест проти педагогічної омніпотенції, негнучкості педагогічного мислення, дій і навичок, відсутності уваги до таких цінностей, як свобода, рівність, дружба, приязнь, самореалізація (Заболотна, 2009, с. 33).

Проведений аналіз літератури засвідчив, що вітчизняні дослідники обмежуються загальною характеристикою антипедагогіки, розглядаючи її поряд з іншими альтернативними педагогічними теоріями, звертають увагу на радикальність суджень представників цього напряму щодо наявної шкільної практики. Проте вчені недостатньо враховують, що становлення та розвиток антипедагогіки пов'язані не лише з неспроможністю традиційної школи й педагогіки ефективно вирішувати наявні освітні проблеми, появою нових наукових напрямів у психології, антропології, соціології, гуманістичній педагогіці, а й із впливом постмодерністських ідей на освітню галузь.

Мета статті – визначити сутнісні характеристики антипедагогіки в контексті постмодернізму, розкрити її конструктивний потенціал.

Методологія та методи дослідження. Методологічне значення для нашого дослідження мають принципи об'єктивності, єдності логічного й історичного, детермінізму й індетермінізму, єдності теорії та практики. Для реалізації поставленої мети використано комплекс дослідницьких теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, систематизація наукових положень, контент-аналіз.

Виклад основного матеріалу.

Антипедагогіка визначається як педагогічна течія, що ґрунтується на відмові від виховання як цілеспрямованого процесу формування особистості. Представники цього напряму спирались на психоаналітичну концепцію про невротичний вплив соціуму, культури на індивіда й сповідували принцип спонтанної автономії дитини. Вони радикально відкидали необхідність цілеспрямованого виховання й освіти, оскільки вважали їх тоталітарними і спрямованими на деперсоналізацію (Лісовець, 2018).

Засновниками антипедагогіки вважають американського вченого К. Берейтера, який одним із перших почав розробку цієї концепції у США, західноєвропейсь-

ких педагогів М. Манноні (Франція, ФРН), Р. Шерера, К. Рутчке, Е. фон Шенебека (ФРН), А. Міллера (ФРН, Швейцарія), які зробили суттєвий внесок у розвиток цього вчення.

Уперше назва «антипедагогіка» трапляється в статті Дж. Купфера «Антипсихіатрія та антипедагогіка» *(«Antypsychiatria and antipedagogy»*), яку було опубліковано в 1965 році. Концептуалізацію західноєвропейської антипедагогічної школи здійснив німецький журналіст Е. фон Браунмюль у праці «Антипедагогіка. Нариси про скасування освіти» *(«Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung»*), яка побачила світ у Вайнхаймі у 1975 році. Положення антипедагогіки, які декларувались у США та в західноєвропейських країнах, Е. фон Браунмюлем були теоретизовані й систематизовані. Автор дійшов висновку, що немає педагогіки, яка б не була більш-менш явним терором (Braunmühl, 1975).

Але ідеї про відмову від цілеспрямованого виховання й освіти з'явились набагато раніше. Найбільш авторитетним мислителем, який дотримувався цієї думки, був французький філософ і педагог Жан-Жак Руссо. Саме він, на думку Л. Торкато (L. Torcato), повністю спростував традиційні погляди та усталені концепції й уперше поставив дитину в центр освітнього процесу (Torcato, 1970, с. 114). У романі «Юлія, або Нова Елоїза» Руссо стверджував, що існує щонайменше два підходи до виховання дітей. Перший з них передбачає створення досконалого зразка людини, орієнтуючись на який педагог повинен намагатися шляхом виховання наблизити дитину до подумки створеного зразка, виправляючи природу. Другий підхід ґрунтується на тому, що природні задатки людини є мірилом її розуму, і тому виховання пристосовується до окремої особистості, додає те, у чому ця людина може перевершити інших. У результаті схильності дитини розвиваються до межі, поставленої їй природою.

Ж.-Ж. Руссо був гарячим прихильником другого підходу і запропонував парадоксальну педагогічну концепцію, яку назвав *негативним вихованням*. По-перше, він стверджував, що найкращим вихователем є природа і тому не потрібно вчити дитину чеснот та істини, а треба лише захистити її серце від пороку, а розум – від помилки. По-друге, передчасне навчання грамоти та моральних правил завдає шкоди дитині. Читання та письма потрібно навчати не раніше, ніж у дитини з'явиться потреба в цьому. По-третє, навчання наук має бути поставлене так, що учень запитує, а вчитель відповідає, а не навпаки, як заведено в традиційній школі. Саме таке виховання може «витягти» з людини все, чим її обдарувала природа, і спрямовувати її на той шлях, яким вона може найбільше просунутися (Руссо, 1961, с. 494).

З критикою традиційної школи і педагогіки наприкінці XIX – у першій половині XX ст. виступили також представники теорії «нового виховання» і «нових шкіл» (Е. Демолен, С. Редді, Г. Літц, Г. Віннекен, А. Фер'єр та ін.), прихильники теорії «відмирання школи» (В. Шульгін, М. Крупеніна). Виникла значна кількість альтернативних шкіл, які пропонували моделі навчання й виховання, принципово відмінні від домінантних форм, базувалися на освітній філософії, яка відрізняється від загальноприйнятої в державі (Освітній глосарій).

Слід мати на увазі, що традиційна педагогічна теорія і практика є продуктом модерністського світобачення, яке сформувалося в епоху Просвітництва. Однією з найбільш важливих сутнісних характеристик модернізму є універсальність, яка проявляється у формі переконання в тому,

що у світі існують об'єктивні універсальні закони. Саме вони правлять світом, усіма його процесами й системами, зокрема й процесом пізнання. Як наслідок, модерністська парадигма передбачає нормативність і вимагає в науковому пізнанні обов'язкового емпіричного підтвердження або верифікації. В освіті й педагогічній науці універсальність і нормативність модернізму проявляється, перш за все, у створенні моделі або проєкту людини, яка потрібна суспільству й державі на тому або тому етапі їхнього розвитку (Ваховський, 2015, с. 17).

Антипедагогіка базується на фундаментальному протистоянні такому підходу, відкидає формування людини за певною нормою, вважає, що це призведе до тоталітарного виховання, виховання тоталітарної свідомості. Антипедагогіка не визнає наявності в педагогічній теорії певних аксіоматичних положень, які не можуть підлягати сумніву й жорстоко захищаються, оскільки саме ці аксіоматичні елементи, претендуючи на універсальність й абсолютність, перетворюються на генералізовані міфологеми.

Означена позиція антипедагогіки зумовлена появою в другій половині XX ст. світоглядного й методологічного проєкту, який заперечує фундаментальні модерністські ідеї і цінності – *постмодернізму*. Зауважимо, що постмодерністські теорії неодноразово піддавалися критиці з боку представників різних галузей науки. Зокрема Б. Мак-Кінлі (B. McKinley) стверджував, що постмодернізм не є наукою, а його поява – це значною мірою західний акцент на індивідуалізм (McKinley, 2000, с. 16–18). Учені підкреслюють, що ідеї постмодернізму є еклектичними, розмитими, неоднозначними і створюють методологічну невизначеність.

Проте ми вважаємо доцільним звернути увагу на особливості цього соціокультурного феномену, які дозволяють зрозуміти причини появи антипедагогіки та альтернативної освіти. При використанні постмодернізму як основи для розуміння інтенцій антипедагогіки слід звернути увагу щонайменше на три його характеристики:

а) зміна статусу знання в суспільстві;

б) позаструктурний, нелінійний спосіб організації цілісності, що виключає жорстку централізацію, упорядкованість та симетрію;

в) особлива модель сучасності, у якій людині не нав'язуються життєві орієнтири та цінності (Vakhovskyi, 2022, с. 430).

Перш за все, постмодернізм піддає сумніву твердження про істинність наукового знання, заперечує можливість та необхідність побудови загальних теорій («метанаративів»), відкидає положення про науку й технології як інструменти зміни на краще людини й суспільства. Це пов'язано з постмодерністськими уявленнями про зміну статусу знання в суспільстві, яке стало залежати від «інформаційних машин», що суттєво вплинули на практику його поширення. Принцип, згідно з яким здобуття знання невіддільне від формування розуму й навіть самої особистості, стає застарілим і виходить із уживання. Взаємини між «постачальниками» та «користувачами» знання прагнуть перейняти форму взаємин між виробником та споживачем (Ж.-Ф. Ліотар). Інакше кажучи, знання набуває вартісної форми й виробляється не для того, щоб змінити людину, а для того, щоб бути проданим, а споживається учнем або студентом для того, щоб придбати вартість у новому продукті.

Представники антипедагогіки теж виходили з того, що знання не можуть формувати особистість. Е. фон Браунмюль уважав, що педагогіка, виховання виконують волюнтаристсько-політичні,

ідеологічні функції, займаються лише нав'язуванням певної соціальної ролі. «Не існує сьогодні більше ніякої суперечки, – писав він, – що всі педагогічні дії мають політичний вимір» (Braunmühl, 1992, с. 90). Продовжуючи цю думку, автор наголошував, що будь-яка можлива педагогіка, будь-яке мистецтво або наука, які розробляють та проводять заплановані заходи формувальної сутності, «роблять із дітей об'єкт власної дії, які повинні цей статус приймати внутрішньо, мають підлаштовуватись під тиск сподівань вихователя…» (Там само, с. 92–93). Спираючись на такі міркування, Е. фон Браунмюль дійшов радикального висновку про те, що педагогіка за своєю сутністю є «людиноненависницькою наукою».

Певний вплив на антипедагогіку мала ще одна характеристика постмодернізму – позаструктурний, нелінійний спосіб організації цілісності, для позначення якого було використано специфічний для постмодерністського дискурсу термін «*ризома*». У постмодернізмі «ризома» (термін із ботаніки, де він означає хаотичну побудову кореневої системи) на відміну такої метафори, як «дерево» (з кореневою системою, головним стовбуром, гілками тощо), є образом світу, у якому відсутня централізація, упорядкованість і симетрія.

Такі уявлення про цілісність, безперечно, притаманні й антипедагогіці, яка, перш за все, виступала проти зовнішньої щодо дитини системи, так званого «світу дорослих». У його основі лежить влада авторитету – будь-який вольовий зовнішній чинник «світу дорослих», який верифікується без пояснення, без емоційного й інтелектуального підкріплення, стає «істиною» лише через чинник своєї належності до авторитету. Нав'язування світоглядних схем, моральних норм насильницькими методами через інституції освіти призводить до уніфікації свідомості. З цього приводу відомий представник антипедагогіки М. Манноні зазначав, що відсутність у школі «тюремних стін» може компенсуватися моральними обмеженнями, які є ще більш репресивними (Mannoni, 1976, с. 10).

Антипедагогіка також виступила проти так званого «права компетентності», яке належить виключно керівним органам освітньої системи. Саме вони вирішують, що, як, у якому обсязі, протягом якого часу повинні вивчати учні й студенти. На думку представників антипедагогіки, дитина сама здатна від народження відчувати, що для неї краще (Schönebeck, 1989, с. 19).

В антипедагогіці знайшло також відображення постмодерністське розуміння поняття «сучасність». З позицій постмодернізму сучасність пов'язана з настанням епохи усвідомлення розірваності світу, звільнення індивіда від будь-яких культурних зв'язків (зокрема й освіти) через представлення їх як інструментів поневолення. Постмодерністська модель сучасності відкидає можливість нав'язу-вання звільненій людині життєвих орієнтирів та цінностей.

Спираючись на такі уявлення про сучасність, місце людини в сучасному світі, представники антипедагогіки різко виступають проти авторитарних повноважень учителя, який диктує все, що відбувається на його уроці, і взагалі засуджують авторитарну парадигму «вчитель навчає учня». Антипедагогіка наполягає на наданні широких повноважень самій дитині, учню або студенту щодо визначення власного життя – і повсякденного, і перспективного. Це дозволить зламати систему, у якій учитель займає панівне становище, а учень фактично є його «підлеглим», оскільки в цій ситуації унеможливлюється справжній діалог учителя з «підлеглим», самовизначення останнього (Dolezahl, 1975, с. 8). Інакше кажучи,

антипедагогіка пропонує відмовитись від традиційних взаємин між основними учасниками педагогічного процесу, що передбачають провідну роль учителя, й установити симетричні відносини, рівноправний діалог. Це забезпечить глибоку гуманізацію освіти, вивільнення її від насильства та гноблення, які деформують духовний світ людини під час навчання, вихолощують її творчі здібності.

Як бачимо, критичний пафос антипедагогіки був спрямований проти офіційної школи й педагогічної науки, традиційних методів навчання й виховання, домінантної ролі вчителя в освітньому процесі, обмеження свободи учня. По суті йшлося про відмову від цілеспрямованої освіти, яка, як уважають представники цього напряму, є обманом, направленим на завоювання панування над учнями (Brózda, 2018, c. 100). Проте антипедагогіка не обмежувалась критикою, а й пропонувала альтернативні педагогічні методи, які повинні забезпечувати розвиток самостійності й критичного мислення, формування відповідальності учня, повагу до його індивідуальних потреб, стимулювання творчості, створення атмосфери рівності. Їх використання, на думку представників антипедагогіки, дозволить сформувати гнучке, інноваційне освітнє середовище й допоможе учням отримати компетентності, які необхідні для успішного життя й кар'єри в сучасному суспільстві. Конструктивний потенціал антипедагогіки реалізується, перш за все, в альтернативних закладах освіти.

Радикальні настрої антипедагогіки щодо формальної системи освіти, масової загальноосвітньої школи не можна вважати виправданими. Альтернативні педагогічні концепції, зокрема й антипедагогіка, є своєрідним «педагогічним авангардизмом», який, з одного боку, сприяє появі нових ідей, проведенню оригінальних експериментів в освіті, з іншого – у своїх радикальних проявах, доведенні деяких принципів до абсурду може призвести до дискредитації корисних педагогічних інновацій і заважати успішному розвитку шкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Антипедагогіка є одним із напрямів альтернативної педагогічної думки, яка сформувалась в країнах Заходу в 60 – 70-х рр. XX століття і стала теоретичним підґрунтям для розвитку альтернативної освіти. Спираючись на принцип спонтанної автономії дитини, вона виступила проти цілеспрямованого виховання, яке вважала тоталітарним за своєю суттю й спрямованим на деперсоналізацію, а традиційну педагогіку називала справжнім «терором» по відношенню до особистості. Поява антипедагогіки була не лише реакцією на неспроможність офіційної школи ефективно діяти в умовах постіндустріального суспільства, а й зумовлювалась поширенням постмодернізму та його впливом на освіту й культуру. Постмодерністські ідеї про зміну статусу знання в суспільстві, позаструктурний, нелінійний спосіб організації цілісності, особлива модель сучасності знайшли певне відображення в концепції антипедагогіки. Під їх впливом були обґрунтовані базові положення антипедагогіки: заперечення щодо цілеспрямованого формування особистості за певним зразком; відмова від нав'язування світоглядних схем, життєвих орієнтирів та цінностей; установлення симетричних відносин, рівноправного діалогу вихователя і вихованця.

Предметом подальших наукових розвідок можуть стати антропологічні та психологічні основи антипедагогіки; такі альтернативні педагогічні напрями, як критична педагогіка, гештальт-педагогіка, емансипаційна педагогіка, холістична педагогіка, трансгресивна педагогіка.

Література

Ваховський Л. Ц. Постмодернізм і сучасна освіта. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika.* 2015. Т. 24. С. 15–23. DOI: https://doi.org/10.16926/p.2015.24.01.

Заболотна О. А. Альтернативна освіта дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2014. 35 с.

Заболотна О. Альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу у вітчизняному та зарубіжному педагогічному просторі. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2009. № 1. С. 31–38.

Лісовець О. В. Антипедагогіка. *Велика українська енциклопедія*. URL: https://vue.gov.ua/

Освітній глосарій EURYDYCE. URL: http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/TESEDescriptor.

Braunmühl von E. Antipädagigische Streitsätze oder: Erzihung als Ideologie. *Quellen und Dokumente der Antipädagogik / Ulrich Klemm (Hrsg.).* Frankfurt am Main : dipa-Verlag., 1992. P. 90–100.

Braunmühl von E. Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim, Basel, 1975. 260 s.

Brózda Ł. Subjectivity in education in the sense of personalization. *The Person and the Challenge.* 2018. Vol. 8. № 2. P. 93–107. DOI: https://doi.org/ 10.15633/pch.2563.

Dolezahl U. Erzieherverhalten in Kinderläde. Wiesbaden : Akademische Verlagsgesellschaft, (1975). 257 s.

Mannoni M. «Scheißerziehung» von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Frankfurt am Main : Autoren- und Verlagsgesellschaft Syndikat, 1976. 257 s.

McKinley B. Postmodernism certainly is not science, but could it be religion? *CSAS Bulletin.* 2000. 36 (1). P. 16–18. DOI: https://doi.org/10.1525/csas.2000.36.1.16.

Rousseau Jean-Jacques. Julie ou La nouvelle Héloïse. Garnier-Flammarion, 1967.

Schönebeck H. von. Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken. Weinheim : Basel: Beltz, 1989. 222 s.

Torcato L. Education: Its History and Philosophy. Bombay, 1970.

Vakhovskyi L., Babichev O., Ivchenko T. Postmodernism and the Perspectives of University Education. *Postmodern Openings*. 2022. № 13 (3). P. 425–438. DOI: https://doi.org/10.18662/po/13.3/498.

References

Vakhovskyi, L. Ts. (2015). Postmodernizm i suchasna osvita [Postmodernism and Modern Education]. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika – Scientific Works of the Academy of Jan Długosz in Częstochowa. Pedagogy, 24,* 15–23. DOI: https://doi.org/10.16926/p.2015.24.01 [in Ukrainian].

Zabolotna, O. A. (2014). Alternatyvna osvita ditei ta molodi shkilnoho viku u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Alternative Education of Children and Youth of School Age in the Countries of the European Union]. *Extended abstract of Doctor's thesis.* Ternopil [in Ukrainian].

Zabolotna, O. (2009). Alternatyvna osvita yak predmet naukovoho dyskursu u vitchyznianomu ta zarubizhnomu pedahohichnomu prostori [Alternative Education as a Subject of Scientific Discourse in the Domestic and Foreign Pedagogical Space]. *Porivnialno-pedahohichni studii – Comparative Pedagogical Studies, 1,* 31–38 [in Ukrainian].

Lisovets, O. V. Antypedahohika [Anti-Pedagogy]. *Velyka ukrainska entsyklopediia – Great Ukrainian Encyclopedia. vue.gov.ua*. Retrieved from https://vue.gov.ua/ [in Ukrainian].

Osvitnii hlosarii EURYDYCE [Educational Glossary EURYDYCE]. *eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/TESEDescriptor*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/TESEDescriptor [in Ukrainian].

Braunmühl von, E. (1975). Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim, Basel [in German].

Braunmühl von, E. (1992). Antipädagigische Streitsätze oder: Erzihung als Ideologie. *Quellen und Dokumente der Antipädagogik* / Ulrich Klemm (Hrsg.). (pp. 90-100). Frankfurt am Main: dipa-Verlag [in German].

Brózda, Ł. (2018). Subjectivity in Education in the Sense of Personalization. *The Person and the Challenge, 2*, 93–107. DOI: https://doi.org/10.15633/pch.2563 [in English].

Dolezahl, U. (1975). Erzieherverhalten in Kinderläde. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft [in German].

Mannoni, M. (1976). «Scheißerziehung» von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Frankfurt am Main: Autoren- und Verlagsgesellschaft Syndikat [in German].

McKinley, B. (2000). Postmodernism certainly is not science, but could it be religion? *CSAS Bulletin, 36 (1),* 16–18. DOI: https://doi.org/10.1525/csas.2000.36.1.16 [in English].

Rousseau, Jean-Jacques. (1967). Julie ou La nouvelle Héloïse. Garnier-Flammarion.

Schönebeck, H. von. (1989). Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken. Weinheim: Basel: Beltz [in German].

Torcato, L. (1970). Education: its History and Philosophy. Bombay [in English].

Vakhovskyi, L., Babichev, O., & Ivchenko, T. (2022). Postmodernism and the Perspectives of University Education. *Postmodern Openings, 13 (3),* 425–438. DOI: https://doi.org/10.18662/po/13.3/498 [in English].

****

.Ваховський Л. Ц. Антипедагогіка як постмодерністський проєкт

Статтю присвячено розкриттю сутнісних характеристик антипедагогіки в контексті постмодерністського дискурсу. Показано, що представники цієї педагогічної течії закликали до відмови від виховання як цілеспрямованого процесу формування особистості, вважаючи його тоталітарним і спрямованими на деперсоналізацію. Представлено ідеї постмодернізму, які сприяли становленню й розвитку антипедагогіки та альтернативної освіти: зміна статусу знання в суспільстві; позаструктурний, нелінійний спосіб організації цілісності, що виключає жорстку централізацію, упорядкованість та симетрію; особлива модель сучасності, у якій людині не нав'язуються життєві орієнтири та цінності.

Доведено, що поширення означених ідей на освіту й педагогічну науку допомогло обґрунтувати базові положення антипедагогіки, пов'язані з відмовою від цілеспрямованого формування особистості за певним зразком, нав'язування світоглядних схем, життєвих орієнтирів та цінностей, вимогою встановлення симетричних відносин, рівноправного діалогу вчителя й учня.

Зроблено акцент на тому, що антипедагогіка не обмежувалась критикою традиційної шкільної освіти й педагогічної науки, а, спираючись на принцип спонтанної автономії дитини, пропонувала альтернативні педагогічні методи, які сприяють саморозвитку й самовизначенню учня. Ідеї антипедагогіки та її конструктивний потенціал реалізується в альтернативних закладах освіти.

Ключові слова: антипедагогіка, постмодернізм, тоталітарне виховання, спонтанна автономія, самовизначення.

Vakhovskyi L. Antipedagogy as a Postmodern Project

The article is devoted to revealing the essential characteristics of antipedagogy in the context of postmodern discourse. It has been shown that the representatives of this pedagogical movement called for the abandonment of education as a purposeful process of personality formation, considering it totalitarian and aimed at depersonalization. The ideas of postmodernism, which contributed to the formation and development of antipedagogy and alternative education, have been presented in the article as follows: changing the status of knowledge in society; extrastructural, non-linear way of organizing integrity, which excludes rigid centralization, orderliness, and symmetry; a special modernity model, in which life orientations and values are not imposed on a person. It has been proved that the spread of these ideas on education and pedagogical science helped to substantiate the basic provisions of antipedagogy.

The provisions are related to the refusal of the purposeful personality formation according to a certain pattern, imposition of worldview schemes, life guidelines and values, the requirement to establish symmetrical relations, equal dialogue between a teacher and a student.

It has been emphasized that antipedagogy was not narrowed to criticism of traditional school education and pedagogical science, but offered alternative pedagogical methods based on the principle of spontaneous autonomy of a child. The methods contribute to the self-development and self-determination of a student. The ideas of antipedagogy and its constructive potential are implemented in alternative educational institutions.

Keywords: antipedagogy, postmodernism, totalitarian education, spontaneous autonomy, self-determination.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

УДК 37.06
DOI: 10.12958/2227-2747-2024-1(185)-22-32

Мелешко Ліля Анатоліївна,
кандидат історичних наук,
директор Билбасівського опорного ЗЗСО I – III ступенів,
м. Слов'янськ, Україна.
bsh2007@ukr.net

Суровцева Ірина Юріївна, кандидат історичних наук,
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»,
м. Дніпро, Україна.
syrovceva_i_u@pstu.edu
https://orcid.org/0000-0002-7909-0103

Чорна Вікторія Вікторівна, практичний психолог
Билбасівського опорного ЗЗСО I – III ступенів,
м. Слов'янськ, Україна.
bsh2007@ukr.net

Для цитування: Мелешко Л. А., Суровцева І. Ю., Чорна В. В. Соціально-психологічний супровід дитячо-батьківських взаємин під час дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах війни. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 1 (185). С. 22–32. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-22-32.

References (стандарт APA): Meleshko, L., Surovtseva, I., & Chorna, V. (2024). Sotsialno-psykholohichnyi suprovid dytiacho-batkivskykh vzaiemyn pid chas dystantsiinoho navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity v umovakh viiny [Socio-Psychological Support of Child-Parent Relationships During Distance Learning in General Secondary Education Institutions in War Conditions]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (185)*, 22–32. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-22-32 [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сім'я – один із головних виховних інститутів, значення якого у формуванні особистості дитини важко переоцінити. Лише в сім'ї, під керівництвом та з допомогою батьків дитина пізнає навколишній світ у всіх його складнощах і багатогранних проявах, тут формуються світогляд та естетичні смаки,

проходить громадянське становлення. Підкреслимо, що дитячо-батьківські стосунки становлять найважливішу підсистему відносин сім'ї як цілісної системи та розглядаються як безперервні, тривалі й опосередковані віковими особливостями дитини та батьківськими відносинами (Булгакова, Азаркіна, 2020). Останніми роками загострилася проблема взаємин у сім'ї: криза в суспільстві, пов'язана з пандемією, ізоляцією та політичними подіями призвела до того, що населення країни не почувається в безпеці, що, своєю чергою, підвищує рівень масової тривожності, пробуджує панічні настрої та погіршує психологічний клімат у кожній родині.

Соціально-психологічний супровід – це вся система професійної діяльності психолога, соціального педагога, яка спрямована на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання й навчання дитини в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії вчитель – батьки – учень.

Організація освітнього процесу на принципах взаємодії дорослих і дітей, який буде сприяти розвитку кожного учня, є актуальним завданням нової української школи.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування гармонійних подружніх взаємин, сприятливого психологічного мікроклімату в сім'ї, психологія дитячо-батьківських відносин цікавили вчених протягом багатьох років. Виклики сучасного суспільства визначають необхідність постійного дослідження міжособистісних взаємин у сім'ї, шляхів та способів психолого-педагогічного супроводу родини. Особливої актуальності зазначена проблема набуває в умовах, пов'язаних з диджиталізацією освітнього процесу та збройним конфліктом. Проблеми батьківського впливу на благополучний розвиток особистості розглядали А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та інші класики психології. Специфіка дитячо-батьківських взаємин у зарубіжній психології традиційно досліджується в руслі психоаналітичного (Е. Берн, Е. Еріксон, Д. Віннікот та ін.), біхевіористського (А. Бандура, Б. Скіннер, Р. Сірс, Дж. Уотсон та ін.) та гуманістичного (Дж. Байярд, Т. Гордон, В. Сатир та ін.) напрямів.

Дотичні до проблеми дитячо-батьківських відносин дослідження соціалізації, представлені в наукових розвідках таких учених, як О. Авксентьєва, Т. Алексєєнко, О. Безпалько, С. Дудко, О. Кочарян, Р. Федоренко та ін. Індивідуально-психологічні чинники аберраційної соціалізації особистості в умовах гібридної війни висвітлені в працях О. Караман.

Вплив дитячо-батьківських взаємин на формування особистості дитини розглянуто в студіях таких видатних педагогів минулого, як Ю. Аркін, О. Духнович, Н. Лубенець, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих взаємин проведено в студіях таких авторів, як О. Захаров, Ю. Луценко, І. Музиченко, О. Сидоренко та ін. Відзначимо докторську дисертацію Л. Гончар щодо гуманізації батьківсько-дитячих взаємин (2018). Психологічним аспектам дитячо-батьківських взаємин присвячено праці Т. Яблонської. Сімейна взаємодія в родинах із дітьми з особливими потребами стала об'єктом досліджень Б. Андрейко, Л. Прохоренко, І. Субашкевич, В. Шевчук. Значний внесок у вивчення проблеми взаємодії школи і сім'ї у вихованні особистості зробили І. Рибальченко, П. Щербань.

Автори колективної монографії «Гібридна освіта: моделі, світові практики, українське впровадження» вказують на важливість набуття комплексу онлайн (цифрових) компетентностей усіх суб'єктів освітньо-виховного процесу,

дотримання етики спілкування у віртуальному просторі, що сприяє вдосконаленню культури якості (Гібридна освіта, 2023). В аналітико-методичних матеріалах «Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи» описано переваги / недоліки комп'ютерної системи навчання (КСН) і педагога (традиційної системи навчання в класі) (Дистанційне навчання, 2021). Психолого-педагогічний супровід учнів під час дистанційного навчання розкрив О. Безносюк. На сьогодні Міністерство освіти та науки реалізує низку проєктів, наприклад, відеолекції щодо поведінки батьків у спілкуванні з дитиною під час війни (психологиня Благодійного фонду «Карітас-Київ» Н. Сиротич дає корисні поради щодо дитячо-батьківських стосунків та комунікації батьків із педагогами).

Поряд з об'ємною роботою вітчизняних та закордонних науковців бракує практичних досліджень соціально-психологічного супроводу дитячо-батьківських стосунків після початку повномасштабного вторгнення росії в Україну.

Мета статті – визначити теоретичні та практичні засади соціально-психологічного супроводу дитячо-батьківських взаємин під час дистанційного навчання в закладах середньої освіти в умовах війни.

Методологія та методи дослідження. Підгрунтям дослідження стали методологічні парадигми, що розвиваються в межах психології батьківства та соціології дитинства. Так, у дослідженні стосунків між батьками та дітьми використано теорію прихильності, яка наголошує на важливості дбайливих стосунків для нормального розвитку дитини; хороші стосунки між батьками та дитиною формують майбутній соціальний, когнітивний та емоційний розвиток дитини.

У процесі реалізації завдань дослідження використано теоретичні (аналіз наукової літератури, узагальнення, систематизація) та емпіричні (анкетування) методи. Опитування (через google форми) проводилося у 7, 9, 10 класах на базі Билбасівського опорного ЗЗСО I – III ступенів. Підлітковий вік учнів цих класів – це період завершення в середній ланці школи, перехід від старшого підліткового до раннього юнацького віку, період, який прийнято описувати як «вік другого народження особистості». Цей період закінчується виникненням особливої особистісної ідентичності, яка визначається терміном «самовизначення» та характеризується усвідомленням себе в якості члена суспільства та свого значення в житті. Анкета містила низку запитань з режиму дня (ранкова гігієна, сон, відпочинок тощо) та батьківської взаємодії (питання заохочення дітей до навчання, обговорення освітніх проблем, час спілкування з дітьми тощо).

Виклад основного матеріалу.

В умовах дистанційного навчання та викликаної війною соціально-економічної дезорганізації сім'я стає головною опорою: сімейна солідарність, взаємодопомога, турбота, обмін діяльністю та матеріальними ресурсами між її членами дають змогу налагодити життєдіяльність, а іноді й захистити життя членів родини. У цей період працює перевірений багаторічним досвідом сімейний механізм виживання та збереження людського життя, посилюється захисна функція сім'ї (Слюсар, 2023, с. 8). Зміни сім'ї торкнулися міжродинних взаємин, що лежать в основі налагодження психологічного мікроклімату сім'ї, стосунків членів родини, рівня їхнього щоденного спілкування.

Соціально-економічна буденність сімей за два роки військових дій набула нових реалій. Швидко порушився економічний стан сімей, що визначив матеріальну нестабільність: відсутність мож-

ливості мати двох батьків, які працюють (або взагалі наявність зайнятості в членів родини), нові непередбачувані витрати в бюджетах сімей через евакуацію / переміщення тощо. Крім того, дистанційна освіта потребує сучасних технічних засобів навчання. Також порушений гендерний баланс у питаннях догляду за дітьми та розподілу сімейних обов'язків через мобілізацію чоловіків та вимушену міграцію: жінки перебирають повністю виховання дітей та піклування про них, поєднуючи материнство з професійною зайнятістю.

Загалом виконання батьківських обов'язків сильно ускладнено: у зв'язку з руйнацією і пошкодженням надвеликої частини закладів освіти всіх рівнів, складну безпекову ситуацію, міграцією в інші регіони України та закордоння значна частина дітей навчається дистанційно (або взагалі не відвідує школи й дошкільні заклади).

Відповідно до результатів соціологічного опитування українських дітей віком від 3 до 17 років станом на січень-лютий 2023 р. лише 26% дітей постійно відвідували навчальні та виховні заклади, 42% навчалися у школах / садочках онлайн, 29% – за змішаною формою, 3% – на домашній формі навчання (Проблеми, I хвиля, 2023). За результатами нового опитування (у жовтні – листопаді 2023 р.), з 6% тих, хто зовсім не відвідують школу, 40% не відвідують через закриття місцевої школи, 60% – через стурбованість за безпеку дитини; понад 55% учнів використовують комп'ютер або ноутбук як додатковий засіб навчання. Опитані матері вказують, що причини пропуску навчання полягають у: 78% через хворобу дитини (44% – у лютому 2023 р.); 25% через оголошення повітряної тривоги (у лютому 2023 р. – 61%); 9% через відсутність електроенергії (у лютому 2023 р. – 49%). 54% опитаних матерів уважають, що можливість українських батьків вирішувати питання, пов'язані з вихованням та розвитком дітей, погіршилася порівняно з часами до повномасштабного російського вторгнення в Україну (Проблеми, II хвиля, 2023).

У сім'ях, де зростають діти шкільного віку, додатковим психологічним навантаженням для батьків став перехід на дистанційне навчання (ще з початком епідемії COVID). Отже, виникли проблеми супроводу освітньої діяльності дітей удома. Учень протягом 6 – 8 годин займається підготовкою та самопідготовкою уроків за відсутності безпосередньої (офлайн) комунікації з учителями та дитячим середовищем. Часто діти потребують консультативної допомоги батьків, мотивування, налагодження психоемоційного стану, подолання стресу та втомлюваності.

Актуальним для батьків стало питання підвищення рівня педагогічної грамотності та культури. Слушною є думка, що коли в батьків існують серйозні проблеми щодо збереження психічного здоров'я, такі як депресія, або відсутній належний рівень соціальної підтримки, вони мають меншу кількість ресурсів, які можна виділити для їх батьківського піклування (Організація соціально-психологічного, 2018).

Отже, новий перебіг життя загострив протиріччя між окремими функціями сім'ї, спричинив зміни в них та має непоодинокі наслідки «кризового стану».

У повсякденному житті сімей існує нагальна потреба в дистанційній формі психолого-педагогічного супроводу з метою формування навичок самоорганізації і батьків, і дітей. В умовах, що склалися, просвітницька робота педагога-психолога передбачає активне використання можливостей інформаційного середовища: через соціальні мережі, сайти, месенджери, профілактику шкільної дезадаптації в умовах дистанційного навчання. Перехід освіти на онлайн-формат супроводжується психоемоційними, соціально-психологічними, фінансовими

труднощами, технічними збоями, необхідністю дотримання гігієнічних вимог навантаження для здоров'я дітей. Закордонні дослідники виділили такі соціально-психологічні ефекти дистанційного навчання, як почуття розслабленості, нудьга, смуток, розчарування, низька активність дітей, залучення до відеоігор, збільшення тривалості сну, зростання використання соцмереж, збільшення сварок, відсутність необхідного обладнання для дистанційної освіти тощо (Al Majali S., 2022).

У кожній родині об'єктивно складається певна, далеко не завжди адекватна, усвідомлена система виховання. Як зазначає Т. Яблонська, для опису сфери дитячо-батьківських взаємин у сучасних наукових дослідженнях використовують поняття «стиль сімейного виховання», «батьківське ставлення» або «батьківські позиції», причому більшість науковців розглядають феномен дитячо-батьківських взаємин з позиції батьків, відводячи дитині досить пасивну роль (Яблонська, 2012). Водночас батьківське ставлення – це реальна спрямованість дорослого, що дає змогу описувати широкий спектр стосунків, в основі яких лежить свідома чи несвідома оцінка дитини, що виражається у способах і формах взаємодії з нею (Шевчук, Тесленко, 2018).

Одним із зовнішніх чинників, що істотно загострюють дитячо-батьківські взаємини, фахівці визнають надмірну контрольованість і суворість дорослих, які не готові ані визнати в дитині певну автономію, ані надати їй хоча б якусь самостійність у прийнятті рішень щодо власного життя. За даними Міжнародного проєкту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» батьківська допомога в навчанні полягала в такому: 81% опитаних упевнені в готовності батьків узяти участь у вирішенні проблем, які виникають у навчальних закладах; 85% упевнені в тому, що батьки цікавляться справами в навчальному закладі; 82% упевнені, що батьки заохочують їх добре вчитися; 69% зазначили, що батьки готові прийти в навчальний заклад і поговорити з учителями; батьки 53% опитаних завжди готові допомогти з виконанням домашнього завдання (Взаємодія, 2018).

З метою узагальнювального контролю, систематичного та цілеспрямованого включення в спільну діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу було проведене опитування на базі Билбасівського опорного ЗЗСО I – III ступенів. Вибірка по 9 класу склала 33 учні (15 хлопців та 18 дівчат), у 7 класі було опитано 12 учнів (6 хлопців та 6 дівчат), у 10 класі – 15 учнів.

Погоджуємося з думкою О. Безносюка, що у складний для дітей, батьків, педагогів період військового стану психолого-педагогічний супровід має бути спрямований на соціалізацію дітей (з одночасним розвитком їхньої самостійності), формування компенсаційних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей у незвичних умовах та обставинах, розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей з урахуванням військового стану та відсутності належних способів організації дітей у групах, напрацювання захисних засобів стресостійкості дітей до зовнішніх чинників шляхом адаптованого роз'яснення (Безносюк, Байрак, 2023).

Зазначимо важливість психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що виокремлює такі пріоритетні напрями в роботі практичного психолога, як: діагностико-прогностична діяльність, психологічна підтримка педагогів, психологічна підтримка батьків, корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами (Психологічний супровід, 2021).

Загалом під час експрес-опитування було визначено такі завдання діагностичної роботи шкільного психолога:

- вивчити індивідуально-психологічні особливості підлітків; рівень самооцінки старшокласників у перехідний період;
- виявити рівень соціально-психологічної адаптації;
- з'ясувати рівень визначеності старшокласника в майбутній сфері діяльності й самостійність цього вибору;
- розробити конкретні рекомендації батькам, учителям щодо специфіки адаптаційного періоду, вікових психологічних особливостей учнів (за запитом).

Анонімно опитувалися і учні, і батьки. Анкета для учнів містила запитання щодо організації щоденної діяльності (виконання домашніх завдань, режим дня, сон, гігієна, спілкування з батьками тощо). Запитання для батьків були спрямовані на з'ясування потреби заохочування дітей до навчання, впливу виховання на успішність, обговорення освітніх проблем удома тощо. Обсяг статті не дозволяє висвітлити всі результати відповідей, тому зупинимося на найбільш значущих відповідно до мети дослідження.

Одним з ключових аспектів дитячо-батьківської комунікації є час, проведений разом. Але, як зазначає психолог І. Субашкевич, чим більший час взаємодії між усіма членами сім'ї, тим більшою є *ригідність* – утрудненість перебудови системи мотивів в обставинах, що вимагають від суб'єкта гнучкості й зміни характеру поведінки, аж до повної нездатності в зміні наміченої суб'єктом програми діяльності в умовах суб'єктивної трансформації (Субашкевич, 2021).

Опитування засвідчило, що більшість підлітків у середньому спілкується з батьками приблизно 2,5 години щодня (таблиця 1).

Таблиця 1

Час спілкування з батьками

%	15–30 хв.	40 хв. – 1 год.	2 год.	Не обмежений час	Не спілкуюсь
учні 7-х класів	16,7	33,4	16,7	24,9	8,3
учні 10-х класів	33,3	22,2	16,7	16,7	11,1

Наступні відповіді демонструють види допомоги батьків у виконанні домашнього завдання (відповіді на запитання «Як саме ви допомагаєте у виконанні домашнього завдання дитині?», можна було обрати кілька відповідей) (таблиця 2):

Таблиця 2

Допомога у виконанні домашнього завдання

%	Учні 7-х класів	Учні 9-х класів	Учні 10-х класів
Консультую	54,4	45,5	26,3
Виконуємо разом	9,1	–	5,3
Контролюю сам процес виконання	45,5	9,1	26,3
Не маю змоги допомогти	27,3	–	15,8
Дитина все успішно виконує сама	9,1	36,4	57,9
Звернулися до репетитора	18,2	9	5,3

З дорослішанням підлітків контроль за виконанням домашніх завдань зменшується на користь самоконтролю та взаємодії з репетитором, зростає довіра.

Аналіз основних результатів опитування дозволив подивитися і на особливості спілкування з дітьми, і на розвиток у батьків навичок ефективної взаємодії з дітьми (активне слухання, Я-повідомлення, ефективні способи розв'язання конфліктів). Загалом діагностична робота щодо дитячо-батьківської комунікації дозволяє учасникам освітнього процесу:

- поділитись своїми сумнівами і проблемними ситуаціями;
- краще зрозуміти дитину та себе;
- відкрити причини труднощів у спілкуванні з дитиною;
- використовувати активне слухання у спілкуванні;
- організовувати ефективну взаємодію з дітьми;
- розв'язувати конфлікти, враховуючи інтереси всіх членів сім'ї;
- долати проблеми дисципліни дітей;
- враховувати емоції (батьківські та дитячі) у спілкуванні.

Підкреслимо незаперечну роль шкільного психолога у виявленні психологічних проблем (шкільної дезадаптації, вимірювання та корекції рівня тривожності учнів тощо) в умовах дистанційного (змішаного) навчання (Дистанційне навчання, 2021, с. 9).

Результати анкетування було представлено на конференції педагогічного колективу Билбасівського опорного ЗЗСО I – III ступенів (презентація онлайн) та під час батьківських зборів. Обговорення зазначеної проблеми актуалізувало потребу у створенні ефективного «трикутника партнерства»: учні – вчителі – батьки, що допоможе забезпечити освітній процес в умовах дистанційного навчання під час війни.

Важко нівелювати підтримувальну та контролювальну роль батьків у дистанційному навчанні. Варто проводити інформування батьків, учнів і вчителів і про можливості та переваги дистанційного навчання, і про наслідки «цифрового аутизму». Також фахівці радять учителям проводити бесіди з батьками (або навіть тренінги, педагогічні лекторії) про допомогу в організації продуктивного дистанційного навчання, мінімізації навантаження на нервову систему учнів і вчителів в умовах виснаження кожного учасника процесу навчання (зокрема й батьків) (Дистанційне навчання, 2021, с. 118). Задля підвищення рівня ефективності роботи з батьками педагоги можуть застосовувати нетрадиційні форми («Аукціон ідей сімейної педагогіки», «Дні довіри», «День добрих справ» тощо) (Басюк, 2019).

Отже, аналіз сучасної життєдіяльності сімей під впливом нових соціально-політичних умов визначає необхідність системного психолого-педагогічного супроводу з боку шкільного керівництва та психолога з метою створення певних умов взаємодії учасників освітнього процесу, а саме – формування постійного, двостороннього інформаційного контакту між учасниками взаємодії; систематичне й цілеспрямоване включення в спільну діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу; формування позитивного ставлення до взаємодії учасників на тлі сприятливого емоційного самопочуття.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз літературних джерел та опитування учнів і батьків показали актуальність соціально-психологічного супроводу родин та дітей у кризові періоди суспільного життя з метою подолання та попередження проблемних, конфліктних сторін освітнього процесу.

Наступними науковими розвідками можуть стати теми розуміння соціально-психологічних особливостей дітей, які

виховуються в сім'ях, що опинилися у складних життєвих обставинах, соціально-психологічний супровід таких родин через діяльність міждисциплінарних команд (соціальних працівників, соціальних психологів та педагогів).

Література

Басюк Н. Форми взаємодії вчителя з батьками молодших школярів в умовах Нової української школи. *Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентнісний підхід: збірник наукових праць* / за заг. редакцією В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. У 2-х ч. Житомир : ФОП «Н. М. Левковець», 2019. Ч. ІІ. С. 9–12.

Безносюк О., Байрак І. Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах воєнного стану. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти.* 2023. № 1(3). С. 83–89. DOI: https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17767.

Булгакова О., Азаркіна О. Теоретичні основи вивчення дитячо-батьківських стосунків у психологічних дослідженнях. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2020. Том 31 (70), № 3. С. 100–104. DOI: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.3/17.

Взаємодія з батьками, стиль батьківського виховання, спільне проведення вільного часу, підтримка дітей у навчанні. URL: https://www.uisr.org.ua/img/upload/files/HBSC/Buklets/buklet%2010.pdf.

Гібридна освіта: моделі, світові практики, українське впровадження: монографія / укладачі: Т. Яцишин, І. Семенець-Орлова, С. Касян. Одеса : Олді+, 2023. 348 с.

Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали / кол. авт.; за заг. редакцією О. Топузова; укл. М. Головко. Київ : Педагогічна думка, 2021. 192 с.

Організація соціально-психологічного супроводу дітей, сімей, які постраждали внаслідок військових конфліктів / авт. кол.: Герило Г. М., Гніда Т. Б., Корнієнко І. О., Луценко Ю. А.; заг. ред. Ю. А. Луценко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 128 с.

Проблеми українських дітей під час війни: І хвиля (27 січня – 1 лютого 2023). Соціологічна група «Рейтинг». URL: https://ratinggroup.ua/research/ukraine/problems_of_ukrainian_children_in_conditions_of_war_january_27-february_1_2023.html.

Проблеми українських дітей під час війни: ІІ хвиля (29 жовтня – 2 листопада 2023). Соціологічна група «Рейтинг». URL: https://ratinggroup.ua/research/ukraine/problemi_ukra_nskih_d_tey_p_d_chas_v_yni_hvilya_29_zhovtnya_2_listopada_2023.html.

Психологічний супровід учителів і батьків під час дистанційного навчання: методичний посібник / ред. колегія: Н. Шикирава, Т. Шапран, М. Шустова; Департамент освіти Житомирської міської ради, ВППСР науково-методичного центру. Житомир, 2021. 132 с.

Слюсар Л. Українська сім'я в умовах війни. *Демографія та соціальна економіка. Demography and social economy.* 2023. Т. 52, № 2. С. 3–18. DOI: https://doi.org/10.15407/dse2023.02.003.

Субашкевич І., Прудніков О. Соціально-психологічні особливості дитячо-батьківських відносин. *Габітус*. 2021. Вип. 23. С. 213–216. DOI: https://doi.org/10.32843/2663- 5208.2021.23.37.

Шевчук В., Тесленко М. Дитячо-батьківські стосунки в сім'ях, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку. *Габітус.* 2021. Вип. 21. С. 223–227. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.21.39.

Яблонська Т. Дитячо-батьківські взаємини як чинник розвитку ідентичності дитини. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Том IX. Загальна психологія. Етнічна психологія. Історична психологія.* 2016. Вип. 9. С. 589–598.

Al Majali S., Abuhmaidan Y. The psychological and social effects of distance education from the viewpoints of students' guardians. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 2022. Vol. 23. Number 1. P. 178–194. DOI: https://doi.org/10.17718/tojde.1050384.

References

.**Basiuk, N.** (2019). Formy vzaiemodii vchytelia z batkamy molodshykh shkoliariv v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Forms of Teacher Interaction with Parents of Younger Students in the Conditions of the New Ukrainian School]. *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv u konteksti stanovlennia Novoi ukrainskoi shkoly: kompetentnisnyi pidkhid – Training of Future Specialists in the Context of the Formation of the New Ukrainian School: a Competency-Based Approach.* (Vol. II), (pp. 9–12). Zhytomyr: FOP «N. M. Levkovets» [in Ukrainian].

Beznosiuk, O., & Bairak I. (2023). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid rozvytku osobystosti dytyny v umovakh voiennoho stanu [Psychological and Pedagogical Support for the Development of a Child's Personality in the Conditions of Martial Law]. *Dystantsiina osvita v Ukraini: innovatsiini, normatyvno-pravovi, pedahohichni aspekty – Distance Education in Ukraine Innovative Normative-Legal Pedagogical Aspects, 1(3),* 83–89. DOI: https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17767 [in Ukrainian].

Bulhakova, O., & Azarkina O. (2020). Teoretychni osnovy vyvchennia dytiacho-batkivskykh stosunkiv u psykholohichnykh doslidzhenniakh [Theoretical Fundamentals of the Study of Child-Parent Relations in Psychological Research]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia – Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology, 31 (70), 3,* 100–104. DOI: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.3/17 [in Ukrainian].

Vzaiemodiia z batkamy, styl batkivskoho vykhovannia, spilne provedennia vilnoho chasu, pidtrymka ditei u navchanni [Interaction with Parents, Parenting Style, Spending Free Time Together, Supporting Children in their Studies]. Retrieved from https://www.uisr.org.ua/img/upload/files/HBSC/Buklets/buklet%2010.pdf [in Ukrainian].

Yatsyshyn, T., Semenets-Orlova, I., & Kasian, S. (Eds.). (2023). Hibrydna osvita: modeli, svitovi praktyky, ukrainske vprovadzhennia [Hybrid Education: Models, World Practices, Ukrainian Implementation]. Odesa: Oldi+ [in Ukrainian].

Topuzov, O., & Holovko, M. (Eds.). (2021). Dystantsiine navchannia v umovakh karantynu: dosvid ta perspektyvy. Analityko-metodychni materialy [Distance Learning in Quarantine Conditions: Experience and Prospects. Analytical and Methodical Materials]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Lutsenko, Y. (Eds.). (2018). Orhanizatsiia sotsialno-psykholohichnoho suprovodu ditei, simei, yaki postrazhdaly vnaslidok viiskovykh konfliktiv [Organization of Social and Psychological Support for Children and Families Affected by Military Conflicts]. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty [in Ukrainian].

Problemy ukrainskykh ditei pid chas viiny: I khvylia (29 sichnia – 2 liutoho 2023) [Problems of Ukrainian Children During the War: The First Wave (January 27, February 1, 2023)]. Retrieved from https://ratinggroup.ua/research/ukraine/problems_of_ukrainian_childr

en_in_conditions_of_war_january_27-february_1_2023.html [in Ukrainian].

Problemy ukrainskykh ditei pid chas viiny: II khvylia (27 zhovtnya – 1 lystopada 2023) [Problems of Ukrainian Children During the War: the II Wave (October 29 – November 2, 2023)]. Retrieved from https://ratinggroup.ua/research/ukraine/problemi_ukra_nskih_d_tey_p_d_chas_v_yni_hvilya_29_zhovtnya_2_listopada_2023.html [in Ukrainian].

Shykyrava, N., Shapran, T., & Shustova, M. (Eds.). (2021). Psykholohichnyi suprovid uchyteliv i batkiv pid chas dystantsiinoho navchannia [Psychological Support of Teachers and Parents During Distance Learning]. Zhytomyr [in Ukrainian].

Sliusar, L. (2023). Ukrainska simia v umovakh viiny [The Ukrainian Family in the Conditions of War]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika – Demography and social economy, 52 (2),* 3–18. DOI: https://doi.org/10.15407/dse2023.02.003 [in Ukrainian].

Subashkevych, I., & Prudnikova, O. (2021). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti dytiacho-batkivskykh vidnosyn [Social and Psychological Features of Child-Parent Relations]. *Habitus, 23,* 213–216. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.23.37 [in Ukrainian].

Shevchuk, V., & Teslenko, M. (2021). Dytiacho-batkivski stosunky v simiakh, yaki vykhovuiut ditei iz kompleksnymy porushenniamy rozvytku [Child-Parent Relations in Families Raising Children with Complex Developmental Disorders]. *Habitus, 21,* 223–227. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.21.39 [in Ukrainian].

Yablonska, T. (2016). Dytiacho-batkivski vzaiemyny yak chynnyk rozvytku identychnosti dytyny [Child-Parent Relationships as a Factor in the Development of a Child's Identity]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka. Tom. IX. Zahalna psykholohiia. Etnichna psykholohiia. Istorychna psykholohiia – Actual Problems of Psychology. Collection of Scientific Papers of H. S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine. Volume 9. General Psychology. Historical psychology. Ethnic Psychology, 9,* 589–598 [in Ukrainian].

Al Majali, S., & Abuhmaidan, Y. (2022). The psychological and social effects of distance education from the viewpoints of students' guardians. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 23 (1),* 178–194. DOI: https://doi.org/10.17718/tojde.1050384 [in English].

***

.**Мелешко Л. А., Суровцева І. Ю., Чорна В. В. Соціально-психологічний супровід дитячо-батьківських взаємин під час дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах війни**

У статті обґрунтовано актуальність проблеми психолого-педагогічного супроводу сімей з урахуванням сучасних реалій та викликів часу (дистанційне навчання в умовах війни). Визначено можливості дистанційного супроводу дитячо-батьківських відносин та роль шкільного психолога. Наведено висновки щодо результатів вивчення теоретичних підходів у питаннях надання психолого-педагогічної допомоги дітям, батькам та педагогам. Визначено основні проблеми у сімейних та дитячо-батьківських відносинах в умовах війни. Проаналізовано чинники, що істотно загострюють дитячо-батьківські взаємини. Проведено пілотажне дослідження у формі опитування (через google форми) у 7, 9, 10 класах (у вибірці брали участь батьки та учні ЗОШ Слов'янського району Донецької області). З'ясовані види та обсяги дитячо-батьківської комунікації в позаурочний час.

Доведено необхідність системного психолого-педагогічного супроводу та

створення таких умов взаємодії учасників освітнього процесу: формування постійного, двостороннього інформаційного контакту між учасниками взаємодії; систематичне й цілеспрямоване включення в спільну діяльність всіх суб'єктів освітнього процесу; формування позитивного ставлення до взаємодії учасників на тлі сприятливого емоційного самопочуття.

Ключові слова: дитячо-батьківські взаємини, соціально-психологічний супровід, дистанційне навчання в умовах війни, родинні стосунки.

Meleshko L., Surovtseva I., Chorna V. Socio-Psychological Support of Child-Parent Relationships During Distance Learning in General Secondary Education Institutions in War Conditions

The article substantiates the relevance of the problem of psychological and pedagogical support of families, with consideration of modern realities and challenges of the time (distance learning in war conditions). The possibilities of remote monitoring of child-parent relations and the role of a school psychologist have been determined. Conclusions regarding the results of the study of theoretical approaches in providing psychological and pedagogical assistance to children and teachers have been given. The main problems in family and child-parent relations in war conditions have been identified. Factors that significantly exacerbate child-parent relations have been analyzed. A pilot study in the form of a survey (via Google Forms) in 7th, 9th, 10th grades has been conducted (parents and students of secondary schools of Slovianskyi district of Donetsk region participated in the sample). The types and volumes of child-parent communication after school hours have been clarified.

The need for systematic psychological and pedagogical support and the creation of the following conditions for the interaction of the participants of the educational process has been proven: the formation of permanent, two-way informational contact between the participants of the interaction; systematic and purposeful inclusion of all subjects of the educational process in the joint activity; the formation of a positive attitude towards the interaction of participants against the background of favorable emotional well-being.

Keywords: child-parent relations, socio-psychological support, distance learning in war conditions, family relations.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОТИДІЇ РИЗИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

УДК 378.147:33-051
DOI: 10.12958/2227-2747-2024-1(185)-33-43

Мартиненко Олена Валентинівна,
здобувач вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня
спеціальності «Освітні, педагогічні науки»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро – Слов'янськ, Україна.
Elenamartynenko1975@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6953-0259

Для цитування: Мартиненко О. В. Технологія формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 1 (185). С. 33–43. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-33-43.

References (стандарт APA): Martynenko, O. (2024). Tekhnolohiia formuvannia hotovnosti maibutnikh ekonomistiv do protydii ryzykam u profesiinii diialnosti zasobamy elektronnykh osvitnikh resursiv [Technology of Forming the Future Economists' Readiness to Counteract Risks in Their Professional Activities by Means of Electronic Educational Resources]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (185),* 33–43. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-33-43 [in Ukrainian].

Постановка проблеми. В умовах змін, що відбуваються в нашій країні, є потреба у висококваліфікованих спеціалістах економічного профілю, здатних швидко та адекватно реагувати на ризикові ситуації, які виникають у професійній діяльності. Одним із завдань, які стоять перед закладами вищої освіти, є створення умов для ефективної адаптації майбутніх фахівців шляхом формування їхньої готовності до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів. Стрімкий розвиток інформаційних технологій, модернізація комп'ютерної техніки, розвиток комп'ютерних мереж, комп'ютеризація суспільства зумовлюють упровадження в освітній процес сучасних та ефективних електронних освітніх ресурсів (ЕОР). Застосування ЕОР відкривають нові можливості в наданні освітніх послуг шляхом збагачення методичного складника освітнього процесу.

Актуальність розроблення педагогічної технології формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності обумовлена суперечністю між

сучасною потребою вдосконалення підготовки фахівців до протидії ризикам у професійній діяльності та науково обґрунтованими рекомендаціями щодо формування їхньої готовності.

Аналіз актуальних досліджень. При проєктуванні технології формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності проаналізовано технології, розроблені та впроваджені іншими науковцями, а саме: технологію формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних (Костенко, 2023), технологію професійної підготовки майбутніх економістів банківської справи з компетентностями для підприємницької діяльності (Кліпа, 2020), структурно-організаційну модель підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності засобами ІКТ в агротехнічних коледжах (Дудка, 2019), модель формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління у процесі професійної підготовки (Чеботарьов, 2018), педагогічну технологію формування професійної компетентності майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних на адаптивних засадах (Ростока, 2017) та ін.

У нашій розвідці акцентовано увагу на формуванні готовності до протидії ризикам у професійній діяльності саме економістів-бухгалтерів.

Питання професійних ризиків бухгалтерів у своїх працях досліджували такі вітчизняні вчені, як І. Вигівська – сутність та класифікація професійних ризиків обліковців (Вигівська, 2010), Т. Королюк – роль бухгалтерського обліку в управлінні ризиками (Королюк, 2019), Т. Мулик – управління професійними ризиками бухгалтера (Мулик, 2023), Р. Романів – вплив бухгалтерських ризиків на інформаційне середовище (Романів, 2017) та ін.

Проведений аналіз свідчить, що не приділено уваги науковців саме формуванню готовності майбутніх економістів (бухгалтерів) до протидії ризикам у професійній діяльності.

Мета статті – представити технологію формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів.

Методологія та методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять методологічні підходи: системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, інформаційний; принципи: неперервності, наповненості та відкритості освітнього простору, інтерактивності, міждисциплінарної інтегративності, зворотного зв'язку, мультимедійності; загальнонаукові методи: теоретичний аналіз наукової літератури; порівняння, конкретизація та систематизація поглядів щодо окресленої проблеми; узагальнення отриманих результатів; метод наукового моделювання.

Виклад основного матеріалу.

Ризики економістів-бухгалтерів у професійній діяльності мають суб'єктивний характер, оскільки залежать від людських чинників: професійного рівня працівників, порушення принципів та правил ведення бухгалтерського обліку, маніпуляції з фінансовими даними, а також фінансові прорахунки. Також до чинників впливу можна віднести неефективну організацію бухгалтерського обліку на підприємстві та застарілі інформаційні технології. До об'єктивних причин виникнення професійних ризиків економістів-бухгалтерів, на які не можна вплинути та змінити їх, зараховуємо зміни в законодавстві, податковій політиці, інфляцію та корупцію. Наслідками помилок працівників бухгалтерської служби є втрата майнових та фінансових ресурсів підприємства.

Отже, під *професійним ризиком майбутнього економіста-бухгалтера* будемо розуміти ризик, який виникає через неточності в обліковому процесі, викликані наявністю альтернативних принципів бухгалтерського обліку, неконкретністю стандартів бухгалтерського обліку, а також у результаті його діяльності або бездіяльності, яка провокує ймовірність викривлення бухгалтерської інформації, фальсифікацію звітності, що призводить до збитковості підприємства.

Ураховуючи факт існування ризиків у професійній діяльності економістів-бухгалтерів, необхідно впровадити певні корективи в процес професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вмотивувати їх до отримання ґрунтовних теоретичних знань та постійного саморозвитку, розвинути знання, уміння, навички, професійно важливі якості, які дозволять майбутнім економістам на високому рівні виконувати свої обов'язки, сформувати квазіпрофесійний досвід управління ризиками, оцінювати власну діяльність щодо протидії ризикам.

Для формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності доречно виділити такі компоненти в її структурі: мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний (рис. 1).

Рис. 1. Структура готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності

Отже, під готовністю майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності будемо вважати стан особистості, вмотивованої на отримання знань, умінь, навичок, їх удосконалення та застосування в процесі управління ризиками, а також здатність проводити оцінку та корегування результатів своєї діяльності.

В умовах стрімкого розвитку інформаційно-освітнього середовища одним з ефективних шляхів підвищення якості освіти є застосування електронних освітніх ресурсів у процесі навчання майбутніх економістів-бухгалтерів.

Згідно з Положенням про електронні освітні ресурси, яке визначає поняття електронних освітніх ресурсів, їх основні види, вимоги до них, порядок розроблення та впровадження, електронні освітні ресурси (ЕОР) – це засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються

в освітньому процесі (Положення про ЕОР, 2019).

Нами була розроблена технологія формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів, у якій виокремлено певні послідовні етапи-блоки: цільовий, концептуальний, змістовно-процесуальний та результативний (див. рис. 2).

Цільовий блок педагогічної технології формується під впливом вимог ринку праці, стандарту вищої освіти 071 «Облік і оподаткування» та розкриває мету, завдання, функції процесу формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності.

Зміни, що відбуваються в економіці, потребують фахівців, які забезпечують збалансовану діяльність, покладаються на основні економічні закони, застосовують логіку та креативний підхід у вирішенні нестандартних ситуацій, володіють механізмом протидії виникнення ризиків у професійній діяльності. Саме ці чинники визначили мету педагогічної технології: формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності.

Завданням технології є формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів шляхом формування в здобувачів мотивації до навчання, набуття системи знань, умінь та навичок, необхідних у подальшій професійній діяльності, а також заохочення до постійного самовдосконалення.

Урахувавши думку О. Костенко (Костенко, 2023), уважаємо, що технологія формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів виконує певні функції:

- *навчально-розвивальну* – сприяє систематизації знань з порядку ведення бухгалтерського обліку в умовах підвищених ризиків, формуванню самостійності та розвитку пізнавальної діяльності здобувачів освіти;
- *пізнавально-професійну* – спонукає здобувачів до подолання прогалин у знаннях та розвитку здібностей і навичок, які знадобляться у професійній діяльності;
- *контрольну* – призначена для виявлення, виміру й оцінки результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Концептуальний блок розкриває методологічні підходи, що є підґрунтям професійної підготовки майбутніх економістів, та принципи проєктування технології формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів.

При проєктуванні технології обрано такі методологічні підходи: системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, інформаційний.

1. Системний підхід – це загальнонауковий засіб аналізу всіх чинників, що впливають на досліджуване педагогічне явище, які необхідно враховувати перед прийняттям того або того рішення.

Використання системного підходу під час проєктування технології формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності надає нам такі можливості: розглянути процес формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності як цілісну систему, яка складається із взаємопов’язаних та взаємозумовлених елементів; визначити зміст структурних і функційних компонентів, описати наявні зв’язки, функції, рівні та його етапи; створити спеціальні педагогічні умови.

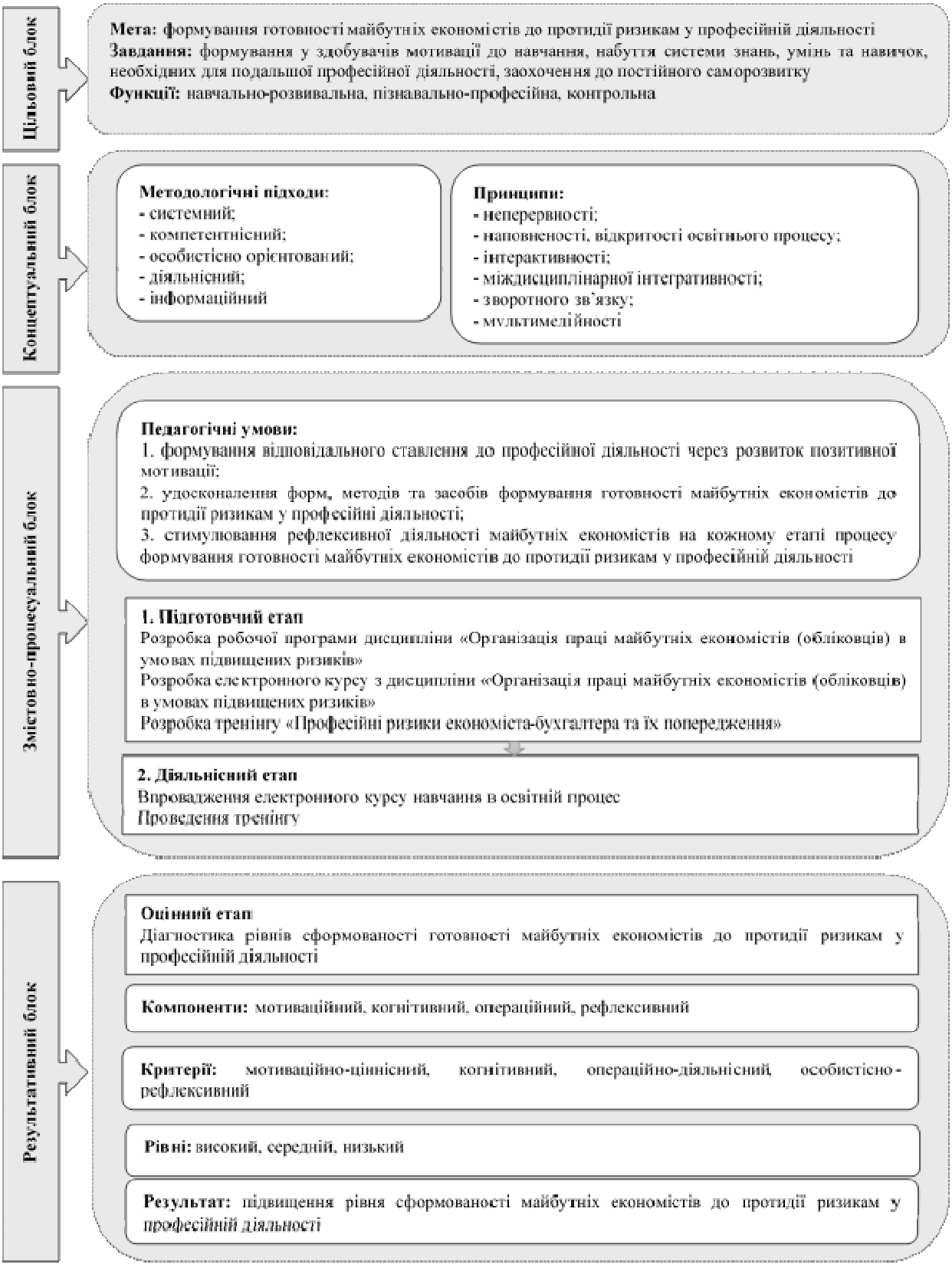

Рис. 2. Технологія формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності

2. Компетентнісний підхід становить спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів. В основі цього підходу лежить набуття здобувачами професійних компетентностей.

З урахуванням компетентнісного підходу формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності відбувається за наявності відповідального ставлення до навчання, свідомого застосування набутих знань, розвинених навичок швидко виявляти ризики й проблеми та знаходити шляхи їх попередження й розв'язання, а також уміння взаємодіяти з іншими людьми. Компетентнісний підхід сприяє формуванню ретельного ставлення до майбутньої професії та отримання досвіду.

3. Особистісно зорієнтований підхід характеризується спрямованістю навчально-пізнавальної, науково-пошукової і практичної діяльності на здібності, інтереси, пізнавальні можливості здобувачів.

Застосування особистісно зорієнтованого підходу в процесі формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності сприяє розвитку суб'єктивного особистісно-професійного потенціалу майбутніх фахівців з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, можливостей, здібностей, потенціалу, а також створенню умов до самореалізації та саморозвитку майбутніх економістів.

4. Діяльнісний підхід пов'язано із розумінням діяльності як процесу активної взаємодії суб'єкта – майбутнього фахівця з цифровим освітнім середовищем, створеним за допомогою ЕОР. Така діяльність ґрунтується на власних мотивах і рішеннях та відіграє величезну роль в індивідуальному розвитку й особистісному становленні майбутнього економіста.

При використанні діяльнісного підходу в процесі формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності здобувачі активно залучаються до виконання різних видів діяльності: навчальної, організаторської та самоосвітньої, у яких формується досвід для успішного виконання завдань майбутньої професійної діяльності.

5. Інформаційний підхід – це сукупність методів, принципів та умов діяльності, пов'язаної з аналізом інформації, її пошуком, збором, обробкою та використанням у професійній діяльності.

Інформаційний підхід є складником змісту інформаційно-аналітичної діяльності майбутнього економіста, який повинен володіти сучасними інформаційними технологіями, що дозволить знаходити, зберігати, переробляти, аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані й ефективні рішення з питань недопущення та протидії ризикам у професійній діяльності.

Упровадження розробленої педагогічної технології вимагає дотримання загальнодидактичних та специфічних принципів. До першої групи принципів належать: принципи систематичності й послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності, зворотного зв'язку, сучасності.

Серед специфічних принципів підготовки майбутніх економістів уважаємо за необхідне виділити такі: неперервності (застосування розробленої технології на всіх етапах навчання); наповненості, відкритості освітнього середовища (використання в освітньому процесі інформації, отриманої із різноманітних інформаційних джерел); інтерактивності (організація процесу ефективної комунікації, у якій викладач виконує функцію консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації, а здобувач бере активну участь в освітньому процесі, набуває досвіду, осмислює його та рефлексує); міждисциплінарної інтегративності (забезпечення цілісності,

наступності, взаємозв'язку міжпредметної навчальної інформації); мультимедійності (використання електронних освітніх ресурсів у процесі формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності).

Змістовно-процесуальний блок технології формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів характеризує зміст, форми, методи й засоби навчання, матеріально-технічну й навчально-методичну базу та умови, що забезпечуватимуть результативність формування означеної готовності.

У контексті нашого дослідження під терміном «педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам» розуміємо комплекс взаємопов'язаних чинників, які впливають на організацію педагогічного процесу та сприяють забезпеченню бажаної ефективності навчання для формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності.

Уважаємо, що для успішного формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів доречно виділити такі *педагогічні умови*:

- формування відповідального ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності через розвиток позитивної мотивації та системи ціннісних орієнтацій (сукупність стійких мотивів та сформована система цінностей активізують потенціал майбутнього фахівця, а сумлінне ставлення до виконання своїх обов'язків зменшить вірогідність виникнення професійних ризиків);
- удосконалення форм, методів та засобів формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності (уважаємо, що за рахунок застосування електронних освітніх ресурсів здійснюється інформаційно-процесуальне забезпечення освітнього процесу, забезпечується рівний доступ усіх здобувачів до навчальних та методичних матеріалів незалежно від місця їх знаходження та форми навчання, а також формуються в майбутніх економістів навички самостійного навчання);
- стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх економістів на кожному етапі процесу формування готовності до протидії ризикам у професійній діяльності (уважаємо за доцільне застосування технологій самооцінки власних досягнень, цінностей, умінь, які є стимулом професійно-особистісного росту та формування готовності до протидії ризикам у професійній діяльності).

Змістовно-процесуальний блок технології формування готовності до протидії ризикам у професійній діяльності майбутніх економістів складається з двох етапів: підготовчого та діяльнісного.

І. Підготовчий етап – має на меті розробку навчально-методичного забезпечення технології.

Аналіз освітньої програми та навчального плану підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 071 «Облік і оподаткування» в Донбаському державному педагогічному університеті свідчить про те, що не передбачається вивчення дисциплін, присвячених формуванню готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності. Тому вважаємо за потрібне в 3 семестрі впровадити вибірковий курс «Організація праці майбутніх економістів (обліковців) в умовах підвищених ризиків».

Ураховуючи логіку викладання навчальних дисциплін освітньої програми 071, доречно дотримуватись такої послідовності: «Вступ до фаху та університетська освіта» (1 семестр), навчальна прак-

тика «Вступ до фаху» (2 семестр), а потім «Організація праці майбутніх економістів (обліковців) в умовах підвищених ризиків» (3 семестр).

Метою впровадження авторського курсу є поглиблення системних знань щодо процесу формування ефективної організації бухгалтерської діяльності в умовах підвищених ризиків, а також вивчення механізму управління професійними ризиками майбутніх економістів (обліковців). Навчально-методичне забезпечення дисципліни «Організація праці майбутніх економістів (обліковців) в умовах підвищених ризиків» є достатньою умовою для опанування навчальної дисципліни за допомогою платформи Moodle.

Наступним кроком підготовчого етапу є розробка та впровадження тренінгових технологій у процес формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності. Тренінг «Професійні ризики економіста-бухгалтера та їх попередження» пропонується для здобувачів 4 курсу спеціальності 071 «Облік і оподаткування» з метою інтенсифікації процесу фахової підготовки, розвитку в здобувачів аналітичного мислення і вироблення навичок прийняття компетентних рішень у ситуаціях, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності.

ІІ. Діяльнісний етап – має на меті побудову освітнього процесу, який забезпечить оволодіння здобувачами знань, умінь та навичок, необхідних для формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів.

На цьому етапі відбувалось безпосереднє впровадження в освітній процес підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 071 «Облік і оподаткування» електронного курсу «Організація праці майбутніх економістів (обліковців) в умовах підвищених ризиків» для здобувачів 2 курсу та для здобувачів 4 курсу тренінгу «Професійні ризики економіста-бухгалтера та їх попередження».

Результативний блок розробленої педагогічної технології передбачає проведення аналізу сформованості готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності.

Оцінний етап – має на меті оцінювання ефективності запропонованої технології формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності. Для здійснення цього етапу проводиться контрольна діагностика рівнів сформованості готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності шляхом застосування діагностичного інструментарію.

При цьому зауважимо, що перераховані етапи розробленої технології (підготовчий, діяльнісний та оцінний) взаємопов’язані та зорієнтовані на формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності.

Вимірювання результативності запропонованої технології відбувається шляхом визначення рівнів (високий, середній, низький) сформованості тих чи тих показників критеріїв готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, розроблена технологія формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів є системою взаємопов’язаних елементів та компонентів, яка орієнтована на професійну діяльність майбутніх економістів.

Перспективним, на нашу думку, є визначення діагностичного інструментарію сформованості готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності.

Література

Вигівська І. М. Сутність і класифікація професійних ризиків облікового персоналу. *Вісник Житомирського державного технологічного університету. Серія: Економічні науки.* 2010. № 4 (54). С. 40–43.

Дудка У. Т. Підготовка майбутніх економістів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України. Хмельницький, 2019. 332 с.

Кліпа Ю. В. Професійна підготовка майбутніх економістів банківської справи для підприємницької діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 299 с.

Королюк Т., Винник Т. Наукові погляди щодо ролі бухгалтерського обліку в управлінні ризиками. *Галицький економічний вісник*. 2019. № 2 (57). С. 142–153. DOI: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2019.02.142.

Костенко О. В. Формування професійних компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. … д-ра філософії : 015 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2023. 313 с.

Мулик Т. О. Управління професійними ризиками бухгалтера. *Ефективна економіка.* 2023. № 7. URL: https://www.nayka.com.ua/index.php/ee/article/view/1870.

Положення про електронні освітні ресурси із змінами і доповненнями, внесеними наказами Міністерства освіти і науки України від 1 вересня 2016 року № 1061, від 22 грудня 2017 року № 1662, від 29 травня 2019 року № 749.

Романів Р. В. Бухгалтерські ризики та їх вплив на інформаційне середовище. *Облік, оподаткування і контроль: теорія та методологія : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (30 червня 2017 р.).* Тернопіль, 2017. С. 205–207.

Ростока М. Л. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України; Інститут професійно-технічної освіти. Київ, 2017. 350 с.

Чеботарьов М. К. Формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2018. 345 с.

References

Vyhivska, I. M. (2010). Sutnist i klasyfikatsiia profesiinykh ryzykiv oblikovoho personalu [The Essence and Classification of Professional Risks of Accounting Personnel]. Visnyk *Zhytomyrskoho derzhavnoho tekhnolohichnoho universytetu. Seriia: Ekonomichni nauky – Bulletin of the Zhytomyr State University of Technology. Series: Economic Sciences, 4 (54),* 40–43 [in Ukrainian].

Dudka, U. T. (2019). Pidhotovka maibutnikh ekonomistiv do profesiinoi diialnosti zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Preparation of Future Economists for Professional Activity by Means of Information and Communication Technologies]. *Candidate's thesis.* Khmelnytskyi [in Ukrainian].

Klipa, Yu. V. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh ekonomistiv bankivskoi spravy dlia pidpryiemnytskoi diialnosti [Professional Training of Future Banking

Economists for Entrepreneurial Activity]. *Candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

Koroliuk, T., & Vynnyk, T. (2019). Naukovi pohliady shchodo roli bukhhalterskoho obliku v upravlinni ryzykamy [Scientific Views on the Role of Accounting in Risk Management]. *Halytskyi ekonomichnyi visnyk – Galician Economic Bulletin, 2 (57),* 142–153. DOI: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2019.02.142 [in Ukrainian].

Kostenko, O. V. (2023). Formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh oblikovtsiv z reiestratsii bukhhalterskykh danykh zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of Professional Competences of Future Accountants in Registration of Accounting Data by Means of Information and Communication Technologies]. *Doctor's thesis.* Ternopil [in Ukrainian].

Mulyk, T. O. (2023). Upravlinnia profesiinymy ryzykamy bukhhaltera [Professional Risk Management of an Accountant]. *Efektyvna ekonomika – Efficient economy, 7.* Retrieved from https://www.nayka.com.ua/index.php/ee/article/view/1870 [in Ukrainian].

Polozhennia pro elektronni osvitni resursy iz zminamy i dopovnenniamy, vnesenymy nakazamy Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 1 veresnia 2016 roku № 1061, vid 22 hrudnia 2017 roku № 1662, vid 29 travnia 2019 roku № 749 [Regulations on Electronic Educational Resources with Changes and Additions Introduced by Orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 1, 2016 No. 1061, dated December 22, 2017 No. 1662, dated May 29, 2019 No. 749] [in Ukrainian].

Romaniv, R. V. (2017). Bukhhalterski ryzyky ta yikh vplyv na informatsiine seredovyshche [Accounting Risks and their Impact on the Information Environment]. *Oblik, opodatkuvannia i kontrol: teoriia ta metodolohiia – Accounting, Taxation and Control: Theory and Methodology.* Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. (pp. 205–207). Ternopil [in Ukrainian].

Rostoka, M. L. (2017). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh oblikovtsiv z reiestratsii bukhhalterskykh danykh [Pedagogical Conditions for the Formation of Professional Competence of Future Accountants in the Registration of Accounting Data]. *Candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

Chebotarov, M. K. (2018). Formuvannia hotovnosti maibutnikh menedzheriv do adaptyvnoho upravlinnia u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of Readiness of Future Managers for Adaptive Management in the Process of Professional Training]. *Candidate's thesis.* Vinnytsia [in Ukrainian].

***

Мартиненко О. В. Технологія формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів

У статті представлено технологію формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності засобами електронних освітніх ресурсів, яка дозволяє моделювати процес фахової підготовки, обирати форми й методи навчання, що забезпечать отримання бажаного результату.

Визначено функції, методологічні підходи та принципи проєктування технології.

Виділено педагогічні умови для успішного формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності, а саме: формування відповідального ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності через розвиток позитивної мотивації та системи

ціннісних орієнтацій; удосконалення форм, методів та засобів формування готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності; стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх економістів на кожному етапі процесу формування готовності до протидії ризикам у професійній діяльності.

Розкрито два етапи змістовно-процесуального блоку розробленої технології: підготовчого, який передбачає розробку навчально-методичного забезпечення технології, та діяльнісного, на якому відбувається безпосереднє впровадження в освітній процес підготовки здобувачів відповідних електронних освітніх ресурсів (електронного курсу та тренінгу). Визначено рівні сформованості готовності майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності: високий, середній, низький.

Ключові слова: професійні ризики майбутнього економіста, готовність майбутніх економістів до протидії ризикам у професійній діяльності, технологія, педагогічні умови, електронні освітні ресурси.

Martynenko O. Technology of Forming the Future Economists' Readiness to Counteract Risks in Their Professional Activities by Means of Electronic Educational Resources

The article presents a developed technology of forming the future economists' readiness to counteract risks in their professional activities by means of electronic educational resources, which allows modelling the process of professional training and choosing forms and methods of training that will ensure the desired result.

The functions, methodological approaches, and principles of designing the technology have been determined.

The article highlights the pedagogical conditions for the successful formation of future economists' readiness to counteract risks in their professional activities, namely: forming a responsible attitude of future economists to their professional activities through the development of positive motivation and a value orientations system; improving forms, methods, and means of formation of future economists' readiness to counteract risks in their professional activities; stimulating the reflexive activity of future economists at each stage of the process of formation of the readiness to counteract risks in their professional activities.

The two stages of the content-procedural block of the developed technology have been revealed: the preparatory stage, which involves the development of educational and methodical support for the technology, and the activity stage, during which a direct implementation for relevant electronic educational resources (e-course and the training) into the educational process of training students is being made. The forming levels of the future economists' readiness to counteract risks in their professional activities have been determined: high, medium, and low.

Keywords: professional risks of future economists, future economists' readiness to counteract risks in their professional activity, technology, pedagogical conditions, electronic educational resources.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ДИДЖИТАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ, ПЕРЕВАГИ ТА ПРОБЛЕМИ

УДК 37.02:378
DOI: 10.12958/2227-2747-2024-1(185)-44-54

Ткачов Сергій Іванович,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Харківської державної академії фізичної культури,
м. Харків, Україна.
tkachsi2015@ukr.net
https://orcid.org/0000-0001-8130-4193

Ткачова Наталія Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
в. о. завідувача кафедри профільної підготовки
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного
університету імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна.
ntkachova@karazin.ua
https://orcid.org/0009-0006-3661-0793

Ткачов Артем Сергійович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна.
tkachas2016@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-4488-1466

Для цитування: Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Диджиталізація вищої освіти: сутність, переваги та проблеми. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 1 (185). С. 44–54. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-44-54.

References (стандарт APA): Tkachov, S., Tkachova, N., & Tkachov, A. (2024). Dydzhytalizatsiia vyshchoi osvity: sutnist, perevahy ta problemy [Digitalization of Higher Education: Essence, Advantages and Problems]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (185),* 44–54. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-44-54 [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Диджиталізація перетворилася сьогодні на один із визначальних чинників трансформації всіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства. Як констатується в словнику

сучасної української мови та сленгу «Мислово», слово «диджиталізація» ще у 2019 р. було обрано словом року, що є цілком слушним фактом з урахуванням повсюдного застосування вказаного терміна фахівцями в різних галузях. У тому ж році було створено Міністерство цифрової трансформації України, що висунуло масштабні й амбітні плани щодо здійснення цифровізації всієї країни (Словник сучасної української мови та сленгу «Мислово», 2019).

Загалом диджиталізація передбачає активне впровадження цифрових технологій у всі царини публічного життя: економічної, соціальної й політичної. Своєю чергою, це забезпечує перехід галузей промисловості, сільського господарства, освіти, науки, засобів оборони й безпеки країни та всіх інших сфер життєдіяльності суспільства на якісно новий етап розвитку, а як наслідок – розбудову принципово іншого типу суспільних відносин. У світлі цього можна сказати, що диджиталізація є сьогодні глобальним світовим трендом та важливим вектором подальшого розвитку держави (Публічне управління, 2016; Хомишин, 2022).

Отже, зазначений феномен знаходиться сьогодні в центрі уваги багатьох науковців. Водночас відзначимо, що вони висловлюють значною мірою протилежні думки щодо ролі та наслідків процесу диджиталізації. Оскільки цей процес уже є реалією сьогодення, вважаємо, що найважливішим завданням для вчених є не формулювання категоричних висновків щодо користі чи шкоди цього явища, а здійснення його всебічного дослідження для виявлення основних позитивних та негативних аспектів, а головне – пошук ефективних засобів для посилення перших із них та нейтралізації інших.

Зауважимо, що перебування вітчизняної вищої освіти в епосі цифрової трансформації вимагає від викладачів активного впровадження цифрових технологій та платформ. Проте диджиталізація не обмежується тільки проведенням цих заходів, вона передбачає здійснення докорінної модернізації всієї системи вищої освіти, що зумовлює потребу в проведенні докладного аналізу цього процесу та прогнозування його можливостей у майбутньому.

Аналіз актуальних досліджень. Як свідчить аналіз наукових джерел, ученими було висвітлено певні аспекти окресленої проблеми. Зокрема, у науковій літературі розкрито такі важливі питання:

- сутність і роль диджиталізації освіти в розвитку вищої школи (К. Бассет, В. Биков, Д. Галкін, К. Гере, М. Деузе, В. Ребрина, М. Шишкіна, А. Яцишин та ін.);
- способи диджиталізації закладу вищої освіти (О. Буйницька, Л. Варченко-Троценко, Б. Грицеляк, А. Малахов, О. Хмельна та ін.);
- методологічні засади розбудови цифрового університету (Н. Єгорченкова, Ю. Тесля, Ю. Хлевна, О. Кичань);
- основні підходи до управління цифровою трансформацією вищої освіти (Г. Гарсія, Ф. Альмараз, А. Мачадо, К. Стівен та ін.).

Проведені наукові розвідки мають високу наукову значущість. Проте аналіз наукових праць з окресленої проблеми дозволив з’ясувати, що науковці висловлюють різні погляди на визначення самого поняття диджиталізації освіти. Ще більше відмінностей було виявлено під час зіставлення ідей дослідників щодо прогнозування наслідків зазначеного процесу у вищій освіті та професійно-особистісному становленні майбутніх фахівців. У світлі зазначеного виникає потреба у зіставленні, узагальненні й систематизації теоретичних положень учених в окресленій галузі знань, що є під-

ставою для формулювання на цій основі власних висновків авторів з проблеми диджиталізації вищої освіти.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури з'ясувати сутність диджиталізації вищої освіти, виявити переваги та можливі проблеми цього процесу.

Методологія та методи дослідження. У процесі проведення наукового пошуку використано такі методологічні підходи:

- синергетичний, що спонукає сприймати систему освіти та загалом суспільство як синергетичні системи, які тісно взаємодіють із зовнішнім світом та здатні до саморозвитку;
- ресурсний, що вимагає в процесі проєктування перебігу подальшої диджиталізації вітчизняної вищої освіти визначати й обґрунтувати всі види потрібних для цього матеріальних, технічних, людських та іншого виду ресурсів з урахуванням рівня цифрової компетентності професорсько-викладацького складу та здобувачів освіти;
- середовищний, що передбачає трансформацію в процесі поглиблення диджиталізації освіти всіх складників освітньо-цифрового середовища, оскільки цей процес впливає не тільки на зміст освіти та організацію навчання, але й на всі інші складники цього середовища.

Під час проведення наукового пошуку використано також такі загальнотеоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення думок учених щодо диджиталізації вітчизняної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу.

Як установлено на основі опрацювання наукової літератури, трактування поняття «диджиталізація» вітчизняними науковцями можна умовно звести до трьох основних позицій. Відповідно до першої з них, цей процес становить оцифрування друкованих матеріалів, тобто представлення їх в електронній формі, наприклад, цю думку поділяє Б. Тетерятник, який стверджує, що термін «диджиталізація» означає «оцифровування», тобто приведення даних у цифрову форму. Крім того, він уважає, що диджиталізація є синонімом поняття «цифровізація» (Тетерятник, 2018, с. 181). Зокрема, у деяких довідкових джерелах пропонуються аналогічні висновки.

Не погоджуючись з прихильниками цієї позиції, допускаємо, що вони просто плутають два різні поняття: диджитизація (англійською мовою – *digitization*) та диджиталізація (англійський еквівалент – *digitalization*). Як пояснюють зарубіжні автори (С. Бреннен, Д. Крейс, М. А. М. Гоббл, С.-В.-С. Коллін), диджитизація – це процес оцифрування, тобто переведення аналогових даних у цифровий формат (двійкову систему числення), що дає змогу користувачу зберігати, опрацьовувати та транслювати іншим людям важливу для нього інформацію, знижує ймовірність допущення помилок у роботі, а як наслідок – покращує якість його операційної діяльності. Оцифрування даних є сьогодні важливою операцією для фахівців у всіх галузях професійної діяльності, включаючи вищу освіту. Водночас відзначимо, що зазначена процедура має відношення тільки до форми зберігання даних та стосується внутрішньої оптимізації цього процесу (наприклад, автоматизація роботи, мінімізація обсягу використаного паперу), дозволяючи скоротити витрати, утім оцифрування не передбачає внесення будь-яких змін у саму організацію професійної діяльності. Своєю чергою, диджиталізація – це процес упровадження цифрових технологій у роботу організації, що супроводжується оптимізацією системи керування основними технологічними процесами, тобто цей процес виходить за межі механічного впровадження цих технологій та

передбачає внесення певних змін у саму модель професійної діяльності, підвищуючи її результативність та ефективність (Brennen, Kreiss, 2014; Gobble, 2018; Colleen, 2018).

Зауважимо, що термін «digitalization» перекладається українською мовою не тільки як «диджиталізація», але й як «цифровізація». Останній термін широко застосовують в українськомовній науковій літературі. Це стало підставою для прихильників другої наукової позиції (Н. Духаніна, М. Кириченко, Г. Лесик, І. Отамась та ін.) сприймати поняття «цифровізація освіти» та «диджиталізація освіти» як синоніми, трактуючи їх як процес застосування цифрових технологій у навчанні для забезпечення доступності освіти та підвищення її якості, посилення диференціації й індивідуалізації навчання, реалізації академічної комунікації та проведення досліджень, а також для розвитку цифрової компетентності його учасників (Духаніна, Лесик, 2022; Кириченко, Отамась, 2021). За поглядами М. Міхровської, цифровізація (диджиталізація) передбачає автоматизацію більшості процесів у сфері управління для забезпечення більш зручної та швидкої комунікації між людьми (Міхровська, 2021).

Визнаючи право вчених на відстоювання зазначеної наукової позиції, вважаємо за необхідне відзначити, що в такому випадку викликає питання про доцільність уведення у вітчизняний науковий обіг поняття «диджиталізація», оскільки воно не несе нового змістового навантаження. У контексті цього особливої уваги заслуговують висновки дослідників, відповідно до яких термін «диджиталізація» має набагато ширший спектр значень, ніж поняття «цифровізація». Однією з причин такої ситуації є те, що в американській і європейській наукових традиціях наслідки інноваційного переходу від аналогового до цифрового формату кодування інформації стали вивчатися не просто як технічний (технологічний), а й як соціально-культурний та антропологічний феномени (Петришина, Гриньов, 2019). А це, своєю чергою, вплинуло на формування вітчизняної термінології.

У контексті проведеного дослідження автори поділяють висновки прихильників третьої наукової позиції (Н. Стаценко, О. Скоробагатська, Т. Горобець), які стверджують, що поняття «диджиталізація» за своїм значенням є ближче за інших термінів до поняття «цифрова трансформація», а отже, диджиталізація вищої освіти – до дефініції «цифрова трансформація вищої освіти» (Стаценко, Скоробагатська, Горобець, 2023). Цифрові трансформації становлять наступний етап у розвитку цифрової інфраструктури організації, що передбачають суттєві зміни в житті її працівників, їхньому мисленні, змісті й організації професійної діяльності, управлінні нею (Міхровська, 2021).

У зарубіжній науковій літературі також наголошено, що цифрова трансформація вимагає не тільки набагато ширшого впровадження в організації цифрових технологій, але й суттєвих соціально-культурних змін у навколишньому середовищі, тобто вказаний процес більше стосується самих учасників взаємодії, ніж цифрових технологій. Своєю чергою, це вимагає значних організаційних змін, орієнтованих на особистість, підкріплених компетентним керівництвом і керованих радикальними викликами інноваційної корпоративної культури, а також розширення можливостей співробітників завдяки широкому використанню цифрових технологій (Colleen, 2018).

Відзначимо, що процес подальшої диджиталізації вищої школи зумовлює більш сильний прояв його позитивних та негативних аспектів. Зокрема, принциповими перевагами процесу диджиталізації вищої освіти є забезпечення:

• персоналізованого навчання (цифрова освіта дає здобувачам більше можливостей навчатися у зручному для них темпі, відтворювати за потреби певні частини лекції завдяки записаним відео);

• кооперативного навчання (навчання в процесі співпраці, що дає студентам змогу оволодіти вміннями командної роботи, необхідними для майбутньої професійної діяльності, зокрема для виконання групового проєкту чи взаємодії в онлайн-середовищі);

• зв'язаного навчання (онлайн-навчання забезпечує можливість для здобувачів зв'язуватися один з одним для обміну миттєвими повідомленнями та спільним зусиллями знаходити рішення запропонованого завдання);

• легкості сприйняття матеріалу (покращує сприйняття студентами нового матеріалу за допомогою активного використання в навчанні зображень, аудіо- та відеовмісту);

• можливості широкого застосування ігрових методів навчання (активізує пізнавальний інтерес та підвищує привабливість навчання для здобувачів освіти);

• гнучкості навчання (відсутність територіальних і часових перешкод для навчання, що особливо важливо для здобувачів з особливими освітніми потребами, цілодобова доступність для студентів записаних навчальних матеріалів);

• надання студентам можливості самостійно розпоряджатися своїм часом (це спонукає їх краще усвідомлювати свої обов'язки, самостійно піклуватися про організацію власного навчання та його результати);

• можливості відстеження здобувачами власного прогресу в навчанні (студенти мають можливість у будь-який час переглянути онлайн записи своїх виступів, тексти письмових робіт, пройти повторний тест, проаналізувати висунуті вимоги до завдання й отримані оцінки);

• полегшення виявлення викладачами студентів, які мають проблеми в навчанні та яким потрібна допомога з боку педагогів (викладачі мають змогу оперативно контролювати роботу здобувачів освіти та отримані результати, за потреби надавати дозовану педагогічну підтримку);

• підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог ринку праці (випускники стають більш підготовленими для виконання своїх майбутніх професійних обов'язків у сучасну добу цифровізації) (Cemazar, 2022).

У науковій літературі також зазначено, що диджиталізація вищої школи сприяє створенню цілісного цифрового освітнього простору як інтеграції його матеріально-технічного, цифрового, соціального, дидактичного й управлінського складників. Своєю чергою, розбудова цього простору спричиняє суттєві зміни в організації освітнього процесу у вищій школі, що знаходиться в стані докорінної цифрової трансформації, а саме такі:

1. Формування цілісної цифрової інфраструктури розвивального характеру, у межах якої активно взаємодіють технічні та соціальні елементи, даючи змогу швидко впроваджувати нові цифрові технології в освітній процес вищої школи.

2. Поява нових ефективних форм і методів навчання, що зумовлює необхідність перегляду основних ролей усіх учасників освітньої взаємодії. У цифровому середовищі викладачі мають виконувати ролі насамперед не трансляторів нової інформації, а модераторів, консультантів, навігаторів, фасилітаторів, коучів, які здійснюють оперативний педагогічний супровід навчальної діяльності студентів ЗВО, а також контролюють її перебіг та результати.

3. Надання можливості суб'єктам навчання виходити за фізичні та інституційні межі закладу освіти та взаємодіяти із широким загалом за допомогою цифрових засобів. При цьому важливо враховувати, що в організаційному плані існує не лише один, а багато різних цифрових освітніх просторів, які перетинаються та тісно взаємодіють один з одним, а також з гібридними освітніми та фізичними просторами. Це означає, що цифровий освітній простір уможливлює появу нових форм здобуття знань студентами, включно із залученням нових агентів поза межами закладу вищої освіти (Bygstad, Øvrelid, Ludvigsen, Dæhlen, 2022; Plavčan, Tkachova, Zeniakin, 2022).

Науковці до числа топових *трендів диджиталізації вищої освіти* насамперед відносять такі:

- *штучний інтелект*, що активно використовується сьогодні в освітньому процесі всіма його учасниками й дозволяє автоматизувати виконання адміністративних функцій та різного виду навчальних практик, організувати індивідуальні заняття для різного контингенту здобувачів, здійснювати об'єктивне оцінювання результатів навчання студентів, виявляючи основні вади в їхніх знаннях, проводити консультації, а також організувати інші види навчальної діяльності;
- *доповнена й віртуальна реальність*, що дають змогу проєктувати потрібний контент у навколишньому середовищі та забезпечувати доступ учасників до різноманітних віртуальних сценаріїв і середовищ, подавати новий матеріал у наочній формі, підтримувати залученість і концентрацію уваги студентів, спонукаючи їх до прояву креативності у своїх діях (наприклад, інтерактивні симуляційні технології активно застосовують у процесі професійної підготовки майбутніх медиків та пілотів);
- *гейміфікація*, що передбачає включення цифрових ігор у процес навчання, що сприяє розвитку мотивації й когнітивних здібностей учасників, набуттю ними цінних професійних знань і навичок);
- *інтернет речей*, що становить систему пристроїв, пов'язаних між собою через мережу «Інтернет» чи мережу закладу освіти. Ця технологія дозволяє створити розумні аудиторії, перетворивши їх на передові навчальні простори, де студенти можуть взаємодіяти з контентом, викладачем та один з одним. Комп'ютери, розумна дошка, планшети, ноутбуки, гарнітури віртуальної реальності та інше цифрове обладнання дають змогу створити привабливе та гнучке середовище для студентів і викладачів. Інтернет речей дозволяє забезпечити контроль за безпекою освітнього середовища, контролюючи в приміщенні температуру, освітлення, вентиляцію, якість повітря та інші аспекти. Крім того, зазначена система включає блок безпеки, зокрема контроль доступу та керування дій відвідувачів, дозволяючи швидко реагувати на надзвичайні ситуації у фізичному чи віртуальному просторі;
- *блокчейн* – розподілена база даних, що зберігає впорядкований ланцюжок записів (так званих блоків), який постійно довшає. Ця технологія використовується для реєстрації транзакцій і обміну інформацією та активами без посередників. Ключовими аспектами блокчейну є децентралізоване управління, незмінні записи, шифрування, технологія розподіленої книги та токенізація. В освітньому секторі ця технологія має значний потенціал для оптимізації певних процесів, наприклад, сплачування платежів та ведення документації (Digital transformation, 2023; Trends Shaping Education, 2019).

Незважаючи на низку переваг диджиталізації, водночас цей процес супроводжується виникненням суттєвих проблем і загального характеру, і на рівні окремого закладу освіти. Так, серед основних проблем

і ризиків цього процесу для суспільства можна назвати, зокрема, такі:

- дегуманізація соціальних відносин;
- поглиблення кризи інтелектуальної культури людей, їхньої спроможності до творчості, зростання прагматизму та егоїстичного споживання;
- можливість втрати доступу до цифрового освітнього середовища;
- можливість порушення достовірності інформації (Plavčan, Tkachova, Zeniakin, 2022; Демянчук, Боднарук, 2022).

На рівні окремого закладу вищої освіти спостерігаються такі основні типові проблеми та ризики:

1. Слабкість та недостатня продуманість стратегії диджиталізації закладу освіти. Стратегія має бути зрозумілою та доцільною для реалізації в обраній організації, чітко визначити її цілі й завдання в обраному напрямі та передбачати створення детальної дорожньої карти з можливістю швидких змін та відбиттям інструментів і технологій, які будуть використані для досягнення поставлених цілей і завдань. Стратегія має також визначити оптимальну швидкість здійснення майбутніх змін, адже поспішна трансформація може призвести до поганих наслідків, а просування в надто повільному темпі – відставання від конкурентів. Стратегію слід ретельно спланувати на основі врахування всіх доступних ресурсів та вивчення найкращих практик в обраній галузі.

2. Недостатня поінформованість представників адміністрації та викладачів про широкий арсенал цифрових технологій, відсутність в освітян практичних умінь успішного застосування цих технологій. Низький рівень цифрової компетентності педагогічних працівників є поширеною причиною для гальмування процесу диджиталізації у вищій школі. За результатами проведеного під егідою ЮНЕСКО масового опитування, до якого було залучено понад 450 шкіл та університетів з різних країн, тільки близько 10% із них змогли розробити й реалізують на практиці чітко продуману інституційну політику диджиталізації, зокрема розробити офіційні вказівки щодо використання штучного інтелекту в освітньому процесі.

3. Викладацький склад слабо усвідомлює необхідність створення освітнього середовища, у якому відсутні бар'єри для успішного спілкування людей та створюються сприятливі передумови для розвитку студентів, формування в них цифрових навичок.

4. Нівелювання функції соціалізації студентів унаслідок зменшення обсягу їхнього живого спілкування з іншими людьми, зокрема в межах мікросоціуму ЗВО.

5. Заподіяння шкоди здоров'ю учасників освітнього процесу через проведення ними значного часу перед екраном комп'ютера чи іншими цифровими засобами навчання (Digital transformation, 2023; Plavčan, Tkachova, Zeniakin, 2022; Tkachov, Tkachova, Shcheblykina, 2023; Ткачова, Собченко, Ткачова, Ткачов, 2022).

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі викладеного вище можна підсумувати, що диджиталізація вищої освіти є об'єктивним процесом сьогодення, що ставить вищу школу перед низкою викликів та зумовлює необхідність пошуку кожним ЗВО оптимальної для нього моделі реалізації цього процесу, створення сучасного освітньо-цифрового середовища, забезпечення активного опанування цифрових технологій усіма учасниками освітнього процесу. Кожний викладач має бути здатним максимально реалізовувати у своїй професійній діяльності переваги диджиталізації вищої освіти та водночас успішно долати типові для неї проблеми.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в обґрунтуванні теоретико-методичних засад формування освітньо-цифрового середовища в сучасних вітчизняних закладах вищої освіти.

Література

Демянчук М., Боднарук І. Цифровізація освіти як вектор підготовки фахівців XXI століття. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*. 2022. Vol. 1, No. 4. С. 74–81. DOI: https://doi.org/10.15804/ve.2022.04.09.

Духаніна Н. М., Лесик Г. В. Цифровізація освітнього процесу: проблеми та перспективи. *Modern directions of scientific research development*: the 12 th International scientific and practical conference (May 18–20, 2022). Chicago : BoScience Publisher, 2022. P. 406–409.

Кириченко М. О., Отамась І. Г. Вплив діджиталізації на рівень розвитку освітнього середовища у закладах професійної (професійно-технічної) освіти під час пандемії COVID–19. *Вісник післядипломної освіти.* Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2021. Вип. 17. С. 157–172. DOI: https://doi.org/10.32405/2522□9931□2021□17(46)□157□172.

Мислово (словник сучасної української мови та сленгу). URL: https://myslovo.com/?page_id=4634.

Міхровська М. С. Діджитизація, діджиталізація, цифрова трансформація: зміст та особливості. *Грааль науки.* 2021. № 1. С. 128–130. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.02.2021.023.

Петришина М. О., Гриньов С. О. Діджиталізація як напрям державної політики України. *Молодий вчений*. 2019. № 11 (75). С. 106–109. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-11-75-24.

Публічне управління та адміністрування в умовах інформаційного суспільства: вітчизняний і зарубіжний досвід : монографія / за заг. ред. С. Чернова, В. Воронкової, В. Банаха та ін. Запоріжжя : ЗДІА, 2016. 606 с.

Собченко Т., Ткачова Н., Ткачов А. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 2 (51). С. 145–148. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.145-148.

Стаценко Н. В., Скоробагатська О. І., Горобець Т. І. Диджиталізація вищої педагогічної освіти України: вектори розвитку підготовки освітніх менеджерів. *Академічні візії*. 2023. Вип. 17. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/276.

Тетерятник Б. С. Діджитизація та діджиталізація в контексті віртуалізації господарської діяльності. *Право та інновації*. 2018. №3. С. 180–184.

Хомишин І. Напрями цифрової трансформації у публічній сфері: правові основи. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: «Юридичні науки». 2022. № 3 (35). С. 233–239. DOI: https://doi.org/10.23939/law2022.35.233.

Brennen S., Kreiss D. (2014). Digitalization and Digitization. URL: https://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization.

Bygstad B., Øvrelid E., Ludvigsen S., Dæhlen M. From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. *Computers & Education*. 2022. Vol. 182. P. 1–11. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463.

Cemazar S. A. (2022). Digital education: 10 benefits for universities and students. URL: https://www.rocket.chat/blog/digital-education.

Colleen C.-W.-S. (2018). Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: What's the Difference? URL: https://colleenchapcowadesafina.medium.com/digitization-digitalization-and-digital-transformation-whats-the-difference-eff1d002fbdf.

Digital transformation in education: top trends, benefits, and challenges. URL: https://www.effectivesoft.com/blog/digital-transformation-in-education.html.

Gobble M. A. M. Digital strategy and digital transformation. *Research-Technology Management*. 2018. Т. 61. №. 5. С. 66–71. DOI: https://doi.org/10.1080/08956308.2018.1495969.

Plavčan P., Tkachova N., Zeniakin O. Digitalization of university education: advantages, risks, and prospects. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. Вип. 53. С. 62–73. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2022.53.06.

Tkachov S., Tkachova N., Shcheblykina T. Developing digital competence of future teachers in the modern digital learning. *Space Educational Challenges*. 2023. Vol. 28, Issue 1. P. 149–160. DOI: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2023.28.1.12.

Trends Shaping Education 2019 – OECD. (2019). URL: https://www.oecd.org/education/ceri/trends-shaping-education-2019-oecd-says-countries-should-use-global-mega-trends-to-prepare-the-future-of-education.htm.

References

Demianchuk, M., & Bodnaruk, I. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity yak vektor pidhotovky fakhivtsiv XXI stolittia [Digitalization of Education as a Vector of Training of Specialists in the XXI Century]. *Viae educationis: studies of education and didactics, 1(4),* 74–81. DOI: https://doi.org/10.15804/ve.2022.04.09 [in Ukrainian].

Dukhanina, N. M., & Lesyk, H. V. (2022). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu: problemy ta perspektyvy [Digitalization of the Educational Process: Problems and Prospects]. *Modern directions of scientific research development*: *Proceedings of the 12 th International Scientific and Practical Conference.* (pp. 406–409). Chicago: BoScience Publisher [in Ukrainian].

Kyrychenko, M. O., & Otamas, I. H. (2021). Vplyv didzhytalizatsii na riven rozvytku osvitnoho seredovyshcha u zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity pid chas pandemii COVID-19 [The Influence of Digitalization on the Level of the Development of the Educational Environment in Vocational (Vocational and Technical) Educational Institutions during the COVID-19 Pandemic]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education, 17,* 157–172. DOI: https://doi.org/10.32405/2522□9931□2021□17(46)□157□172 [in Ukrainian].

Myslovo (slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy ta slenhu) [Myslovo (Dictionary of the Modern Ukrainian Language and Slang)]. *myslovo.com/?page_id=4634.* Retrieved from https://myslovo.com/?page_id=4634 [in Ukrainian].

Mikhrovska, M. S. (2021). Didzhytyzatsiia, didzhytalizatsiia, tsyfrova transformatsiia: zmist ta osoblyvosti [Digitization, Digitization, Digital Transformation: Content and Features]. *Hraal nauky – Grail of Science, 1,* 128–130. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.02.2021.023 [in Ukrainian].

Petryshyna, M. O., & Hrynov, S. O. (2019). Didzhytalizatsiia yak napriam derzhavnoi polityky Ukrainy [Digitalization as a Direction of State Policy of Ukraine]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist, 11 (75),* 106–109. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-11-75-24 [in Ukrainian].

Publichne upravlinnia ta administruvannia v umovakh informatsiinoho suspilstva: vitchyznianyi i zarubizhnyi dosvid [Public Management and Administration in the Conditions of the Information Society: Domestic and Foreign Experience]. (2016). Zaporizhzhia: ZDIA [in Ukrainian].

Sobchenko, T., Tkachova, N., & Tkachov, A. (2022). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v osvitnomu seredovyshchi pedahohichnoho universytetu [Formation of

Information and Digital Competence of Future Teachers in the Educational Environment of Pedagogical Universities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universy-tetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work», 2 (51),* 145–148. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.145-148 [in Ukrainian].

Statsenko, N. V., Skorobahatska, O. I., & Horobets, T. I. (2023). Dydzhytalizatsiia vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy: vektory rozvytku pidhotovky osvitnikh menedzheriv [Digitization of Higher Pedagogical Education of Ukraine: Vectors of Development of Training of Education Managers]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, 17. Retrieved from https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/276 [in Ukrainian].

Teteriatnyk, B. S. (2018). Didzhytyzatsiia ta didzhytalizatsiia v konteksti virtualizatsii hospodarskoi diialnosti [Digitalization and Digitalization in the Context of Virtualization of Economic Activity]. *Pravo ta innovatsii – Law and Innovations*, *3,* 180–184 [in Ukrainian].

Khomyshyn, I. (2022). Napriamy tsyfrovoi transformatsii u publichnii sferi: pravovi osnovy [Directions of Digital Transformation in the Public Sphere: Legal Frameworks]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika» – Bulletin of the National University «Lviv Polytechnic»*, *3 (35),* 233–239. DOI: https://doi.org/10.23939/law2022.35.233 [in Ukrainian].

Bygstad, B., Øvrelid, E., Ludvigsen, S., & Dæhlen, M. (2022). From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. *Computers & Education*, *182*, 1–11. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463 [in English].

Brennen, S., & Kreiss, D. (2014). Digitalization and Digitization. Retrieved from https://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization [in English].

Cemazar, S. A. (2022). Digital education: 10 benefits for universities and students. Retrieved from https://www.rocket.chat/blog/digital-education [in English].

Colleen, C.-W.-S. (2018). Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: What's the Difference? Retrieved from https://colleenchapcowadesafina.medium.com/digitization-digitalization-and-digital-transformation-whats-the-difference-eff1d002fbdf [in English].

Digital transformation in education: top trends, benefits, and challenges (2023). Retrieved from https://www.effectivesoft.com/blog/digital-transformation-in-education.html [in English].

Gobble, M. A. M. (2018). Digital strategy and digital transformation. *Research-Technology Management, 61 (5),* 66–71. DOI: https://doi.org/10.1080/08956308.2018.1495969 [in English].

Plavčan, P., Tkachova, N., & Zeniakin, O. (2022). Digitalization of university education: advantages, risks, and prospects. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and education, 53,* 62–73. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2022.53.06 [in English].

Tkachov, S., Tkachova, N., & Shcheblykina, T. (2023). Developing digital competence of future teachers in the modern digital learning. *Space Educational Challenges, 28(1),* 149–160. DOI: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2023.28.1.12 [in English].

Trends Shaping Education 2019 – OECD (2019). Retrieved from https://www.oecd.org/education/ceri/trends-shaping-education-2019-oecd-says-countries-should-use-global-mega-trends-to-prepare-the-future-of-education.htm [in English].

Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Диджиталізація вищої освіти: сутність, переваги та проблеми

У статті визначено сутність диджиталізації вищої освіти, розкрито основні переваги та проблеми цього процесу. Висвітлено різні підходи науковців щодо зіставлення понять «диджитизація», «диджиталізація», «цифрова трансформація», проаналізовано власну авторську позицію щодо їх кореляції.

Виявлено основні переваги диджиталізації вищої освіти, схарактеризовано її топові тренди (штучний інтелект, доповнена і віртуальна реальність, гейміфікація, інтернет речей, блокчейн), що дозволяє підвищити ефективність процесу навчання, активізувати розвиток мотивації здобувачів освіти.

Установлено, що диджиталізація супроводжується появою суттєвих проблем і загального характеру (дегуманізація соціальних відносин; поглиблення кризи інтелектуальної культури людей тощо), і на рівні закладу освіти (слабкість і погана продуманість стратегії диджиталізації закладу освіти; недостатня поінформованість представників адміністрації та викладачів про широкий арсенал цифрових технологій, відсутність в освітян практичних умінь успішного застосування цих технологій; нівелювання функції соціалізації студентів через зменшення обсягу живого спілкування з іншими людьми тощо).

Ключові слова: диджитизація, диджиталізація, цифрова трансформація, цифрові технології, цифрові тренди, вища освіта

Tkachov S., Tkachova N., Tkachov A. Digitalization of Higher Education: Essence, Advantages and Problems

The article defines the essence of digitization of higher education, reveals the main advantages and problems of this process. Different scientists' approaches to compare the concepts of «digitization», «digitalization», «digital transformation» have been covered, own author's position on their correlation has been analyzed.

The main advantages of digitalization of higher education have been identified, its top trends (artificial intelligence, augmented and virtual reality, gamification, internet of things, blockchain), which allows to increase the efficiency of learning process, to intensify the development of students' motivation, have been characterized.

It has been established that digitalization is accompanied by the emergence of significant problems as a large-scale character (dehumanization of social relations; deepening the crisis of the intellectual culture of people, etc.), and at the level of an educational institution (weakness and poor thoughtfulness of the strategy of the educational institution digitalization; lack of awareness of administration representatives and teachers about the wide array of digital technologies, the lack of practical skills of teachers in the successful use of these technologies; leveling the function of students' socialization by reducing the amount of their live communication with other people, etc.).

Keywords: digitization, digitalization, digital transformation, digital technologies, digital trends, higher education.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

УДК 37.013.42
DOI: 10.12958/2227-2747-2024-1(185)-55-66

Харковський Євген Миколайович,
викладач кафедри романо-германської філології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
ejenyonesko@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1269-8077

Для цитування: Харковський Є. М. Роль неформальної освіти в системі підготовки майбутніх учителів іспанської мови. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 1 (185). С. 55–66. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-55-66.

References (стандарт APA): Kharkovskyi, Ye. (2024). Rol neformalnoi osvity v systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ispanskoi movy [The Role of Non-Formal Education in the System of Future Spanish Language Teacher Training]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (185),* 55–66. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-55-66 [in Ukrainian].

Постановка проблеми. У сучасному світі, спрямованому на глобалізацію й активну міжкультурну взаємодію, вивчення іноземних мов, зокрема іспанської, стає першочерговою умовою професійного становлення й самореалізації. Відповідно в суспільстві зростає запит на вчителів іспанської мови, які повинні мати не лише глибокі знання мови, але й володіти м'якими навичками та іншими важливими компетенціями, що допомагатимуть ефективно викладати іспанську мову в закладах освіти України різних рівнів і створювати освітнє середовище, котре спонукає до навчання.

Іспанська мова посідає четверте місце у світі за кількістю носіїв, одразу після англійської, китайської та хінді, вона є офіційною мовою спілкування в багатьох країнах (Thomas Hugh, 2005). Зростаюча міжнародна комунікація, міграція й розвиток туризму зумовлюють потребу в учителях іспанської мови з високим рівнем професійної підготовки.

Традиційна підготовка в закладах вищої освіти вчителів іспанської мови фокусується на формальній освіті, що містить переважно вивчення граматики, лексики, методик викладання та інших обов'язкових освітніх компонентів, необхідних для роботи вчителем закладу освіти. Проте формальна освіта не завжди забезпечує формування необхідних компетентностей та

знань для успішної роботи вчителя іспанської мови. Заповнити прогалини професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, й іспанської зокрема, ставить за мету неформальна освіта, котра поглиблює знання, отримані під час формального навчання. Роль неформальної освіти в підготовці майбутніх учителів іспанської мови є надзвичайно важливою, оскільки вона дозволяє їм розвивати свої професійні навички, вдосконалювати методи навчання, практично застосовувати набуті знання тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Неформальну освіту як складник освітнього процесу в практиці підготовки майбутніх учителів іноземної мови, зокрема іспанської, почали використовувати заклади вищої освіти України відносно недавно. Спочатку неформальну освіту розглядали передусім як варіант освіти впродовж життя для певної вікової категорії з метою саморозвитку. Однією з перших почала розглядати можливості неформальної освіти для іншомовної підготовки фахівців дослідниця Н. Закірова, яка зазначала: «У контексті неформальної освіти велике значення набуває іншомовна освіта. Зміни, що відбулися за останні роки в світі, призвели до великої міграції народів, змішання, зіткнення. Так у 90-х рр. XX століття в Україні почав змінюватися соціокультурний контекст вивчення іноземних мов. Поступовий перехід України у відкрите суспільство стимулювало розвиток міжнародного співробітництва в країні у всіх галузях, включаючи й освіту дорослих. Усе це вплинуло на соціальний статус іноземної мови як предмета, на визнання гострої необхідності оволодіти однією з мов міжнародного спілкування в умовах відкритого суспільства, переваги якого Україна не зможе повно відчути без знань громадянами іноземних мов» (Закірова, 2014).

У дослідженні Л. Гапон відзначено важливість неформальної освіти для майбутніх учителів іноземних мов в Україні як елемента неперервної освіти, проте звернено увагу на відсутність законодавчої бази, яка б легітимізувала її на одному рівні з формальною освітою: «Якщо в межах європейського освітнього простору неформальна освіта вважається рівнозначною формальній освіті або її ефективною альтернативою, то невизнання неформальної освіти державною в Україні суперечить провідному завданню держави – готувати та підтримувати активну цілеспрямовану молодь, здатну пристосовуватися до сучасних вимог суспільства» (Гапон, 2023).

Професор В. Андрущенко обґрунтував об'єктивний характер використання неформальної освіти в системі підготовки фахівців закладами вищої освіти України постійним оновленням інформації в умовах світової цифровізації: «Одиниця виміру старіння знань фахівця, прийнята у США, – період "напіврозпаду" компетентності, тобто зниження її на 50% унаслідок появи нової інформації. Це показує, що за багатьма професіями цей період настає менш ніж через 5 років, тобто стосовно до нашої системи вищої освіти часто раніше, ніж закінчується навчання» (Андрущенко, 2013). Учений уважає, що потреба в неформальній освіті виникає через прагнення людини отримати інформацію в певній сфері діяльності або відповідно до особистісних інтересів.

Сучасні аспекти організації неформальної освіти майбутніх учителів досліджувала українська вчена В. Литвин, яка відзначила, що неформальна освіта, у першу чергу, «спрямована на оптимізацію процесів професійного та особистісного розвитку педагога» (Литвин, 2021). Науковець Є. Савельєв обґрунтував неформальну освіту як важливий інструмент розвитку самореалізації молоді: «неформальна освіта базується на певних принципах, найбільш важливими з яких є: навчатися в дії

(learningbydoing), вчитися співпраці, навчитися навчатися. “Навчатися в дії” означає отримувати різні вміння та навички під час практичної діяльності. “Вчитися співпраці” передбачає отримання та розвиток уявлень про відмінності, які існують між людьми, вміння працювати в групі та в команді, а також приймати оточуючих такими, які вони є, і співпрацювати з ними. “Навчитися вчитися” означає отримувати навички пошуку інформації та її опрацювання, навички аналізу власного досвіду і виявлення цілей, а також здатність застосовувати вище сказане в різних життєвих ситуаціях» (Савельєв, 2021).

Психологиня Л. Шикер розробила діагностичні методики й програму активізації особистісного саморозвитку вчителя в умовах неформальної освіти, які можуть бути використані викладачами ЗВО з метою покращення професійної підготовки майбутніх учителів (Шикер, 2020).

Теоретичні засади організації неформальної освіти в молодіжному середовищі розглянула й обґрунтувала житомирська дослідниця Н. Павлик у навчальному посібнику «Теорія і практика організації неформальної освіти молоді» (Павлик, 2017) та монографії «Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів» (Павлик, 2018). Учена акцентувала на недостатньому використанні неформальної освіти в освітньому процесі в закладах вищої освіти України. На її думку, це демонструють такі чинники: «визначення неформальної освіти представлені взаємовиключаючими поглядами на рівень її організованості, структурованості, результативності; поза увагою науковців залишаються форми і методи неформального навчання; відсутність бачення валідації й визнання результатів неформального навчання; заниження ролі освітніх закладів і установ, чиї послуги з неформального навчання можуть бути (що емпірично підтверджено зарубіжним досвідом) системними й результативними» (Павлик, 2018). Надія Павлик також розробила й апробувала модель науково-методичного інструментарію організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів.

Курикулум підготовки учителя іспанської мови в Іспанії передбачає обов’язкове використання неформальної освіти. Серед дослідників, які вивчають роль неформальної освіти в підготовці вчителів іспанської мови, відзначимо професора С. Джонсона (S. Johnson). Він зосереджується на дослідженні інноваційних підходів до підготовки вчителів іспанської мови й розглядає неформальну освіту як ключовий елемент цього процесу. Учений наголошує на «використанні мультимедійних засобів та технологій у навчанні іспанської мови, що допомагає розвивати професійні компетенції майбутніх учителів» (Johnson, 2018).

Також аналізує роль неформальної освіти в підготовці вчителів іспанської мови доктор М. Лопес-Гарсіа (M. Garcia). Вона проводить дослідження щодо впливу неформальних освітніх практик, таких як самостійне вивчення мови, спілкування з носіями мови та використання мультимедійних ресурсів, розвиток мовної компетенції вчителів іспанської мови (Garcia, 2020).

Іспанський учений Р. Джонс (R. Jones) простежує роль неформальної освіти в підготовці вчителів іспанської мови з урахуванням культурного контексту (Jones, 2022). Його наукові розвідки зосереджені на вивченні впливу неформальних мовних практик, інтерактивних методів та мультимедійних засобів на розвиток культурної компетенції та міжкультурного сприйняття вчителів іспанської мови.

Дослідження цих науковців відіграють важливу роль у розумінні впливу неформальної освіти на підготовку вчителів іспанської мови та сприяють розвитку нових підходів і методик навчання.

Як бачимо, в українському науковому просторі немає дослідження, у якому розглядались можливості й перспективи використання засобів неформальної освіти під час підготовки майбутніх учителів іноземної мови, зокрема іспанської, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – розглянути роль неформальної освіти в підготовці майбутніх учителів іспанської мови в системі вищої освіти України й Іспанії, обґрунтувати важливість неформальної освіти в процесі підготовки майбутніх учителів іспанської мови у вітчизняних закладах вищої освіти.

Методологія та методи дослідження. Дослідження ґрунтується на наукових положеннях особистісно-діяльнісного, аксіологічного та ресурсного методологічних підходів. Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи дослідження (аналіз, узагальнення й систематизація, історико-логічний метод), які надають можливість вивчити теоретичні аспекти дослідження, здійснити порівняльний аналіз концептуальних положень неформальної освіти в Україні й Іспанії.

Виклад основного матеріалу.

Перш ніж розпочати з'ясування ролі неформальної освіти у професійній підготовці майбутніх учителів іспанської мови на підставі порівняльного аналізу підготовки таких учителів в Україні й Іспанії, потрібно окреслити основні принципи неформальної освіти, які відповідають українському законодавству й закріплені в науково-методичному дискурсі.

У статті 8 Закону України «Про освіту» подано чітке визначення неформальної освіти: «Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових кваліфікацій» (Закон). Незважаючи на норму закону, в Україні відсутня чітка система визнання результатів неформальної освіти, що вносить певний дисонанс і нерозуміння використання цього виду освіти в освітньому процесі закладів вищої освіти під час навчання майбутніх учителів іноземної мови.

З одного боку, «неформальною освітою слід уважати будь-яку освітню активність поза формальною системою. Водночас можуть бути наявними всі інші ознаки навчання – процедура зарахування, лекційно-семінарські заняття, система оцінювання успішності, сертифікат про закінчення, у якому вказується зміст пройденого курсу. Проте останній не дає право займатися трудовою діяльністю на професійних засадах або вступати до навчальних закладів, де вимагають документальне підтвердження рівня академічної кваліфікації, тобто не має юридичної сили та не є освітнім документом, і не визнається державою як офіційний» (Закірова, 2014).

В Іспанії неформальна освіта постає як важливий складник системи підготовки майбутніх учителів іспанської мови, доповнюючи формальну освіту та академічні знання мови. Вона містить широкий спектр навичок, які здобувачі освіти можуть отримати поза класичними навчальними планами освітніх програм. Роль неформальної освіти полягає в розвитку практичних навичок, підвищенні комунікативних здібностей та підтримці професійного зростання вчителів іспанської мови. Неформальна освіта в Королівстві надає здобувачам освіти, майбутнім учителям іспанської мови можливість вивчати мову в реальних кому-

нікативних ситуаціях, спілкуватися з носіями мови та поглиблювати свої знання про іспанську культуру. Вона допомагає здобувачам освіти розширити свій лексичний запас, удосконалити вимову та навчитися використовувати мову в різних контекстах. Крім того, неформальна освіта сприяє розвитку комунікативних навичок учителів, дозволяючи викладачам взаємодіяти із здобувачами освіти в менш формальних умовах, сприяючи активному спілкуванню та стимулювальним інтеракціям. Це створює позитивну та сприйнятливу атмосферу під час навчання, що дає можливість ефективно засвоювати знання здобувачами освіти.

Неформальна освіта також стає все більш визнаним та важливим елементом у системі освіти Європейського Союзу (ЄС). Вона відіграє ключову роль у розвитку ключових компетенцій громадян, сприяє зміцненню соціального включення та підтримує інноваційний потенціал суспільства (European Commission, 2012; European Commission, 2018; European Parliament, 2017). Розвиток неформальної освіти в ЄС відбувається за допомогою широкого спектра заходів і програм, спрямованих на підтримку навчання та розвитку молодих фахівців у некласичних навчальних середовищах.

Одним із найважливіших аспектів розвитку неформальної освіти в ЄС є сприяння формуванню ключових компетенцій у громадян (European Commission, 2018). Ці компетенції включають комунікаційні навички, співпрацю, критичне мислення, креативність та підприємницьке мислення. Неформальна освіта надає можливість навчитися цих компетенцій у різних контекстах, як-от: культурні обміни, волонтерство та проєктна діяльність. Такий підхід сприяє розвитку гнучкості та адаптивності учнів, що є важливими навичками в сучасному світі.

У ЄС існує низка програм та фінансових інструментів, спрямованих на підтримку розвитку неформальної освіти, наприклад, програма Еразмус+ надає фінансування для здобувачів освіти, учителів та молоді, які бажають пройти навчання та набути досвід у різних країнах ЄС (European Union, 2020). Це сприяє зміцненню міжкультурного сприйняття та розвитку міжнародних зв'язків. Крім того, існують програми, спрямовані на підтримку професійного розвитку вчителів та тренерів, які працюють у неформальних освітніх контекстах.

Розвиток неформальної освіти в ЄС також сприяє соціальній інклюзії та зменшенню соціальних нерівностей. Надається можливість людям з різними соціальними та економічними статусами отримати доступ до навчання та розвитку. Вона може бути особливо корисною для молоді, особливо для тих, хто знаходиться у вразливому становищі або має обмежені можливості (European Commission, 2018). Широкий спектр неформальних освітніх програм та проєктів, спрямованих на соціально вразливі групи, допомагає забезпечити рівний доступ до освіти та розвитку для всіх.

Неформальна освіта є важливим інструментом для професійного зростання і вчителів іспанської мови, надає «можливість учителям продовжувати навчатися та розвивати свої навички після завершення формальних навчальних програм» (Miller, 2017). Через участь у семінарах, тренінгах, воркшопах та інших формах неформальної освіти вчителі іспанської мови можуть оновити свої знання, ознайомитися з новими методиками викладання та впроваджувати їх у свою практику.

У системі підготовки майбутніх учителів іспанської мови в ЄС неформальна освіта виявляється як невід'ємний склад-

ник, сприяючи практичному застосуванню теоретичних знань, розвитку комунікативних навичок та підвищенню їхнього професійного рівня. Вона доповнює формальну освіту, дозволяючи вчителям «отримати практичні навички, які необхідні для успішного викладання іспанської мови та створення стимулювального навчального середовища» (Williams, 2019).

Неформальна освіта відкриває нові можливості для здобувачів освіти, майбутніх учителів іспанської мови, допомагаючи їм стати більш компетентними, креативними та адаптованими до потреб сучасного освітнього середовища. Занурення у неформальний освітній контекст дозволяє майбутнім учителям випробувати мову в різних практичних ситуаціях, спілкуватися з носіями мови та поглиблювати свої знання про іспанську культуру. Це також «допомагає створити мотивацію та зацікавленість учасників у вивченні іспанської мови, що є важливим чинником для успішного навчання та викладання» (Smith, 2023).

З огляду на зростаючу потребу в учителях іспанської мови та розширення міжкультурного спілкування, система підготовки вчителів у закладах вищої освіти України повинна враховувати важливість неформальної освіти. Заклади вищої освіти мають пропонувати здобувачам освіти можливості брати участь у мовних клубах, культурних заходах, обмінах та інших формах неформального навчання, щоб підготувати їх до реальних викликів, з якими вони зіткнуться у своїй професійній діяльності.

Також зазначимо, що впровадження неформальної освіти в українську систему підготовки вчителів іспанської мови сприятиме покращенню якості навчання й викладання. Майбутні вчителі, які мають досвід у неформальному навчанні, «здатні застосовувати інноваційні методики та підходи, що покращують результативність навчання і стимулюють активну участь учнів» (Jones, 2022). Вони можуть використовувати ігри, рольові ігри, проєктні завдання та інші нестандартні методи для залучення учнів до вивчення іспанської мови.

Н. Павлик пропонує в умовах неформальної освіти застосовувати інтерактивні форми та методи навчання: майстерні, тренінги, воркшопи, семінари, проєктна робота, онлайн-навчання, молодіжні обміни, тематичні клуби / зустрічі, екскурсійні тури, освітній туризм, стажування, конференції, презентації, курси, студії, майстер-класи, круглі столи, відеолекторії, професійні асоціації, секції, гуртки, культурні ініціативи, діалогові групи, публічні дискурси, недільні школи, виїзні заняття тощо (Павлик, 2017).

Заклади вищої освіти в Україні поступово переходять на європейські стандарти вищої освіти, тому в них розроблені положення врахування результатів неформальної освіти.

У 2023 році «Положення про порядок визнання результатів навчання, здобутих шляхом формальної, неформальної та/або інформальної освіти» було затверджено в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Положення, 2023). У ньому чітко прописано механізм зарахування результатів неформальної освіти. Проте зауважимо, що в самому положенні йдеться лише про визнання результатів навчання, але немає чітко окреслених критеріїв, переліку інтерактивних форм і методів навчання в умовах неформальної освіти, які будуть зараховуватися. Це зумовлене, передусім, відсутністю в українській системі освіти критеріальної системи оцінювання результатів неформальної освіти на законодавчому рівні.

В Іспанії неформальна освіта належить до процесу навчання та отримання знань, який відбувається поза офіційними установами освіти, такими як заклади загальної середньої та вищої освіти. Вона базується на самоорганізації та самодіяльності особистості, її бажанні вивчати та розвиватися в невимушених інформальних або напівформальних умовах. У цьому контексті неформальна освіта може включати різні види навчання та набуття навичок поза установами офіційної освіти.

Неформальна освіта в іспанських закладах освіти може виявлятися в різних формах та контекстах. Деякі з них включають (Miller, 2017):

- курси та семінари: це навчальні програми, які надаються організаціями або експертами в певних галузях, зокрема, вивчення іспанської мови. Ці курси можуть бути проведені у форматі лекцій, практичних занять або віртуальних тренінгів;
- групові дискусії та обмін досвідом: це можуть бути зустрічі, де люди зібралися разом, щоб обговорити певну тему або поділитися своїм досвідом і знаннями. Такі обміни можуть відбуватися в рамках спеціально організованих груп або просто неформальних зустрічей;
- екскурсії та практичні вправи: це можуть бути поїздки до місць, де іспанська мова є поширеною та активно використовується в повсякденному житті. Такі екскурсії дозволяють здобувачам освіти взаємодіяти з носіями мови та отримувати практичний досвід у реальних комунікативних ситуаціях;
- мовні клуби та спілки: групи людей, які об'єднуються з метою спілкування й вивчення іспанської мови. У таких клубах можуть проводитися різні активності, такі як дискусії, ігри, театральні постановки тощо, що сприяє покращенню комунікативних навичок здобувачів освіти.

Неформальна освіта відіграє важливу роль у доповненні формальної освіти, особливо в підготовці вчителів іспанської мови. Вона допомагає здобувачам освіти розвивати практичні навички, які не завжди можна отримати в аудиторії, а також підвищує їхні комунікативні здібності.

Також форми неформальної освіти дозволяють здобувачам освіти опановувати мову в реальних комунікативних ситуаціях, спілкуватися з носіями мови та поглиблювати знання про культуру, що сприяє кращому розумінню іспанської мови й покращує навички мовлення. Крім того, взаємодія із здобувачами освіти в неформальних умовах, таких як мовні клуби або спілки, стимулює їхню активність і допомагає відчути впевненість у власних комунікативних здібностях.

Неформальна освіта є важливим елементом професійного зростання майбутніх учителів іспанської мови в Іспанії. Викладачі закладів вищої освіти повинні бути обізнані з останніми тенденціями й розробляти ефективні підходи до викладання іспанської мови, що сприяє підвищенню якості навчання, розширенню методичного арсеналу вчителів та задоволенню потреб сучасних здобувачів освіти, а також мають значний вплив на якість викладання іспанської мови через практичне застосування теоретичних знань.

Викладачі, які беруть участь у неформальних навчальних програмах, мають можливість випробувати свої знання в практичних комунікативних ситуаціях, отримують можливість використовувати свої навички мовлення, розуміння та взаємодії з носіями мови. Це підвищує їхню впевненість у своїх знаннях та допомагає усунути можливі недоліки у викладанні.

В Україні майбутнім учителям іспанської мови переважно пропонують опанувати онлайн-курси на різноманітних освітніх платформах у рамках формування індивідуальної освітньої траєкторії, серед них: EdEra, Prometheus, ВУМ (Відкритий Університет Майдану), Інша освіта, Критичне мислення, Навчай для України, Міжнародний освітній центр, Learning Passport, Освіторія, Академія талановитих керівників, ВИЩЕ, Прогресильні, Центр неформальної освіти, Онлайн платформа неформальної освіти, EdCamp Ukraine тощо.

На формування мовленнєвих компетентностей майбутніх учителів іспанської мови також орієнтована діяльність Центрів іспанської мови та культури в Україні. У Національному технічному університеті «Дніпровська політехніка» функціонує Україно-Іспанський Культурно-Лінгвістич-ний Центр. При Центрі здійснюють діяльність розмовний Клуб друзів іспанської мови й Клуб кіно за підтримки Посольства Іспанії в Україні. У Києві створені Центр іспанської мови і культури «ЧІСПА» (Centro Hispánico de Lengua y Cultura «CHISPA») і Центр іспанської мови та культури при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. При Львівському національному університеті імені Івана Франка діє ЦЕНТР ІСПАНІСТИКИ (CENTRO DE HISPANIDAD). Майбутні вчителі іспанської мови в цих центрах мають можливість удосконалити свої знання з іспанської мови, комунікуючи з носіями мови, отримуючи інформацію про іспанську культуру й культуру іспаномовних країн, основні події іспаномовних країн за допомогою газет, журналів, зустрічей та перегляду трансляцій новин з Іспанії та країн Латинської Америки, беручи участь у роботі літніх шкіл.

Залучення до участі в роботі центрів здобувачів освіти – іспаністів є складником неформальної освіти, тому існує нагальна потреба в збільшенні кількості Центрів іспанської мови та культури в Україні.

Розвиток неформальної освіти в ЄС також відкриває нові можливості для інновацій та розвитку суспільства (European Parliament, 2017). Неформальна освіта сприяє створенню нових ідей, розширенню креативного потенціалу та стимулюванню підприємництва. Вона допомагає розвитку навичок, необхідних для інноваційного мислення та адаптації до змін у сучасному світі. Це дасть можливість підтримати економічний розвиток та конкурентоспроможність ЄС на світовій арені.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Неформальна освіта відіграє важливу роль у підготовці майбутніх учителів іспанської мови. Вона є необхідним доповненням до формальної освіти, дозволяючи майбутнім учителям отримати практичний досвід і розвинути свої професійні навички.

По-перше, неформальна освіта надає здобувачам освіти можливість практично застосувати теоретичні знання, які вони отримали у процесі формального навчання. Вона також дозволяє і викладачам закладів вищої освіти вдосконалювати свої навички мовлення, розуміння та взаємодії з носіями мови, що підвищує їхню впевненість у своїх знаннях і сприяє покращенню якості викладання.

По-друге, неформальна освіта розвиває креативність та адаптивність майбутніх учителів іспанської мови, які мають можливість експериментувати з різними методиками та підходами до навчання, що допомагає створити цікаві та змістовні уроки. Відповідно, розвивається компетентність адаптуватися до потреб учнів закладів загальної середньої освіти,

що сприяє більш ефективному засвоєнню ними знань.

По-третє, неформальна освіта сприяє постійному професійному зростанню майбутніх учителів іспанської мови. Вони мають можливість оновлювати свої знання, ознайомлюватися з новими тенденціями та методиками викладання іспанської мови, перебуваючи в курсі останніх розробок і забезпечуючи ефективність освітнього процесу.

Отже, неформальна освіта є невід'ємним складником у підготовці майбутніх учителів іспанської мови в закладах вищої освіти України. Важливість неформальної освіти в підготовці вчителів іноземної мови, зокрема іспанської, є безперечною, оскільки формує індивідуальну освітню траєкторію здобувачів освіти, допомагає пристосуватися до постійних змін у суспільстві, стимулює когнітивний рівень сприйняття світу, формує мовленнєву компетентність тощо. Провідну роль при цьому відіграють Центри іспанської мови та культури, які діють в Україні.

Проблема ролі неформальної освіти в підготовці майбутніх учителів іноземної, зокрема іспанської, мови потребує подальшого вивчення, зважаючи на світові тенденції до зближення і взаємодоповнення формальної й неформальної освіти в українському освітньому просторі.

Література

Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2013. № 4. С. 5–9.

Гапон Л. І. Тенденції розвитку неформальної іншомовної освіти студентів педагогічних спеціальностей в Україні та країнах ЄС. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 58. Том 1. С. 114–118. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.23.

Закірова Н. Ш. Іншомовна підготовка в системі неформальної освіти дорослих в Україні. *Андрагогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання*. 2014. Вип. 5. С. 207–216.

Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

Литвин В. А. Сучасні аспекти організації неформальної освіти майбутніх педагогів. *Вісник післядипломної освіти*. 2021. Вип. 17 (46). Серія «Педагогічні науки». С. 63–75. DOI: https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-17(46)-63-75.

Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.

Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.

Положення про порядок визнання результатів навчання, здобутих шляхом формальної та/або інформальної освіти в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Полтава, 2023. URL: https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/poloj_poryadok_res_osvita.pdf.

Савельєв Є. В. Неформальна освіта як інструмент розвитку додаткових можливостей молоді. *Вчені записки Університету «Крок»*. 2021. № 1 (61). С. 228–232. DOI: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-61-228-232.

Шикер Л. В. Психологічні особливості активізації особистісного саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна. Київ, 2020. 303 с.

European Commission. *Education and Training Monitor 2012*. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2012_en.pdf.

European Commission. *The European Education Area: Removing barriers to learning and improving access to quality education*. 2018. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/european-education-area-communication.pdf.

European Parliament. *Promoting non-formal and informal learning in the EU*. 2017. URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/599375/EPRS_BRI(2017)599375_EN.pdf.

European Union. Erasmus+ Programme Guide. 2020. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2020_en.pdf.

Garcia M. Recommendations for Using Non-Formal Education in Spanish Language Teacher Training. *The Modern Language Journal*. 2020. № 104 (1). P. 145–158.

Johnson S. Non-Formal Education as a Tool for Professional Development of Spanish Language Teachers. *Foreign Language Annals*. 2018. № 51 (3). P. 567–580.

Jones R. The Benefits of Non-Formal Education for Spanish Language Teachers. *TESOL Quarterly*. 2022. № 56 (1). P. 123–138.

Miller L. The Impact of Non-Formal Education on Spanish Language Teacher Motivation. *International Review of Education*. 2017. № 63 (4). P. 517–532.

Smith J. The Role of Non-Formal Education in Preparing Spanish Language Teachers. *International Journal of Language Teaching and Research*. 2023. № 11 (2). P. 1–10.

Thomas H. Rivers of Gold: the rise of the Spanish empire, from Columbus to Magellan. Random House Inc. 2005. P. 78. DOI: http://dx.doi.org/10.1017/s0165115300010779.

Williams P. The Importance of Non-Formal Education for Spanish Language Teachers. *Hispania*. 2019. № 102 (2). P. 234–247.

References

Andrushchenko, V. (2013). Filosofiia neformalnoi osvity: problemy ta perspektyvy rozvytku [Philosophy of Non-Formal Education: Problems and Prospects of Development]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education of Ukraine, 4,* 5–9 [in Ukrainian].

Hapon, L. I. (2023). Tendentsii rozvytku neformalnoi inshomovnoi osvity studentiv pedahohichnykh spetsialnostei v Ukraini ta krainakh YeS [Trends in the Development of Non-Formal Foreign Language Education of Pedagogical Students in Ukraine and EU Countries]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 58 (1),* 114–118. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.23 [in Ukrainian].

Zakirova, N. Sh. (2014). Inshomovna pidhotovka v systemi neformalnoi osvity doroslykh v Ukraini [Foreign Language Training in the System of Non-Formal Adult Education in Ukraine]. *Andrahohichnyi visnyk – Andragogical Bulletin, 5,* 207–216 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»]. (2019). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

Lytvyn, V. A. (2021). Suchasni aspek-ty orhanizatsii neformalnoi osvity maibutnikh pedahohiv [Modern Aspects of Orga-nising Non-Formal Education of Future Teachers]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education, 17 (46),* 63–75. DOI: https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-17(46)-63-75 [in Ukrainian].

Pavlyk, N. P. (2018). Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Theory and Practice of Organising Non-Formal Education of Future Social Pedagogues]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

Pavlyk, N. P. (2017). Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity molodi

[Theory and Practice of Organising Non-Formal Education for Young People]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

Polozhennia pro poriadok vyznannia rezultativ navchannia, zdobutykh shliakhom formalnoi ta/abo informalnoi osvity v DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [Non-Formal Education as a Tool for Developing Additional Opportunities for Young People]. (2023). Retrieved from https://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/poloj_poryadok_res_osvita.pdf [in Ukrainian].

Saveliev, Ye. V. (2021). Neformalna osvita yak instrument rozvytku dodatkovykh mozhlyvostei molodi [Non-Formal Education as a Tool for Developing Additional Opportunities for Young People]. *Vcheni zapysky Universytetu «Krok» – Academic Notes of the Krok University, 1 (61),* 228–232. DOI: https://doi.org/ 10.31732/2663-2209-2021-61-228-232 [in Ukrainian].

Shyker, L. V. (2020). Psykholohichni osoblyvosti aktyvizatsii osobystisnoho samorozvytku vchyteliv v umovakh neformalnoi osvity [Psychological Peculiarities of Activation of Teachers' Personal Self-Development in Non-Formal Education]. *Candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

European Commission. (2012). Education and Training Monitor 2012. Retrieved from https://ec.europa.eu/ education/sites/ education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2012_en.pdf [in English].

European Commission. (2018). The European Education Area: Removing barriers to learning and improving access to quality education. Retrieved from https://ec.europa.eu/ education/sites/education/files/document-library-docs/european-education-area-communication.pdf [in English].

European Parliament. (2017). Promoting non-formal and informal learning in the EU. Retrieved from https://www.europarl.europa.eu/ RegData/etudes/BRIE/2017/599375/ EPRS_BRI(2017)599375_EN.pdf [in English].

European Union. (2020). Erasmus+ Programme Guide. Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2020_en.pdf [in English].

Garcia, M. (2020). Recommendations for Using Non-Formal Education in Spanish Language Teacher Training. *The Modern Language Journal, 104 (1),* 145–158 [in English].

Johnson, S. (2018). Non-Formal Education as a Tool for Professional Development of Spanish Language Teachers. *Foreign Language Annals, 51(3),* 567–580 [in English].

Jones, R. (2022). The Benefits of Non-Formal Education for Spanish Language Teachers. *TESOL Quarterly, 56(1),* 123–138 [in English].

Miller, L. (2017). The Impact of Non-Formal Education on Spanish Language Teacher Motivation. *International Review of Education, 63(4),* 517–532 [in English].

Smith, J. (2023). The Role of Non-Formal Education in Preparing Spanish Language Teachers. *International Journal of Language Teaching and Research, 11(2),* 1–10 [in English].

Thomas, H. (2005). Rivers of Gold: the rise of the Spanish empire, from Columbus to Magellan. Random House Inc. DOI: http://dx.doi.org/10.1017/s0165115300010779 [in English].

Williams, P. (2019). The Importance of Non-Formal Education for Spanish Language Teachers. *Hispania, 102 (2),* 234–247 [in English].

Харковський Є. М. Роль неформальної освіти в системі підготовки майбутніх учителів іспанської мови

Статтю присвячено визначенню ролі неформальної освіти в підготовці майбутніх учителів іспанської мови в системі вищої освіти України й Іспанії, акцентовано на важливості неформальної освіти для якісного вивчення іспанської мови та її значення для професійного розвитку вчителів у вітчизняних закладах вищої освіти. З цією метою розглянуто сутність неформальної освіти, її переваги та інструменти, які можуть бути використані для їхньої підготовки.

У розвідці зазначено, що неформальна освіта в підготовці вчителів іноземної мови, зокрема іспанської, безперечно, є важливою, оскільки формує індивідуальну освітню траєкторію здобувачів освіти, допомагає пристосуватися до постійних змін у суспільстві, стимулює когнітивний рівень сприйняття світу, формує мовленнєву компетентність тощо.

Акцентовано увагу, що в закладах вищої освіти, з огляду на зростаючу потребу в учителях іспанської мови та розширення міжкультурного спілкування, система підготовки вчителів повинна враховувати важливість неформальної освіти. Заклади вищої освіти мають пропонувати здобувачам освіти можливості брати участь у мовних клубах, культурних заходах, обмінах та інших формах неформального навчання, щоб підготувати їх до реальних викликів, з якими вони зіткнуться у своїй професійній діяльності.

Ключові слова: неформальна освіта, комунікативна компетентність, іспанська мова, інновації, методики навчання, вища освіта.

Kharkovskyi Ye. The Role of Non-Formal Education in the System of Future Spanish Language Teacher Training

The article is devoted to the analysis of the role of non-formal education in the training of Spanish language teachers in the higher education system of Ukraine and Spain. It has been focused on the importance of non-formal education for the quality of learning Spanish and its importance for the professional development of teachers in domestic higher education institutions. For this purpose, the essence of non-formal education, its advantages and tools that can be used for Spanish language teachers' training have been considered.

The research has stated that non-formal education in training of foreign language teachers, notably Spanish, is undoubtedly important, as it forms the individual educational trajectory of students, helps to adapt to constant changes in society, stimulates the cognitive level of world perception, forms language competence, etc.

It has been emphasised that the teacher training system in higher education institutions should take into account the importance of non-formal education due to the growing need for Spanish language teachers and the expansion of intercultural communication. Higher education institutions should offer opportunities for students to participate in language clubs, cultural events, exchanges, and other forms of non-formal education to prepare students for the real challenges they will face in their professional lives.

Keywords: non-formal education, communicative competence, Spanish language, innovations, teaching methods, higher education.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВОЛОНТЕРІВ

УДК 379.8:159.98:356.15
DOI: 10.12958/2227-2747-2024-1(185)-67-76

Тимошенко Наталія Євгенівна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри філософії Національного технічного університету
України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
керівник навчального центру МБФ «Єврейський Хесед «Бней Азріель»,
м. Київ, Україна.
tim.nata.e@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0572-8642

Для цитування: Тимошенко Н. Є. Використання тренінгових технологій у процесі підготовки волонтерів. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 1 (185). С. 67–76. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-67-76.

References (стандарт APA): Tymoshenko, N. (2024). Vykorystannia treninhovykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky volonteriv [Use of Training Technologies in the Process of Training Volunteers]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (185)*, 67–76. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-67-76 [in Ukrainian].

Постановка проблеми. За даними UN Volunteers на 2023 рік, у світі волонтерською роботою займаються 970 млн людей, тобто кожен восьмий житель планети. Кількість годин, які вони присвячують волонтерству, дорівнює роботі 125 млн штатних працівників. Волонтерська діяльність в Україні є необхідним складником суспільного та особистісного розвитку й становить основу громадянського суспільства. З початку повномасштабної війни волонтерство в різних його проявах стало ще більш поширеним явищем, у якому бере участь велика кількість українців різного віку. Сьогодні волонтерів уважають надзвичайно важливою й могутньою силою, яка надає допомогу українському народові та збройним силам. Волонтерство допомагає їм бачити світ з іншого ракурсу, розуміти проблеми й потреби інших людей, що впливає на формування емпатії та розвитку соціальної відповідальності.

Використання тренінгових технологій у волонтерській роботі є актуальною темою. Тренінгові технології спрямовані на навчання волонтерів необхідних навичок, які допоможуть їм краще впоратися з тими завданнями, що стоять перед ними. Крім того, це можливість покращити комунікаційні вміння волонтерів, розвивати ефективну співпрацю в команді, лідерські якості, навички вирішення конфліктів, сприяти психологічному супроводу волонтерів, допомагати їм краще розуміти свої емоції та

стресові ситуації, з якими вони можуть стикатися в процесі волонтерської діяльності. Через допомогу й підтримку інших відбувається виявлення й розуміння власних сильних сторін, вплив на патріотичне виховання молоді. Волонтерство дозволяє молодим людям активно впливати на соціальні процеси та розвиток свого оточення, спонукаючи їх до активної громадянської позиції та особистісного зростання. Отже, упровадження тренінгових технологій у волонтерську роботу є необхідним для покращення її якості та результативності, психологічної підтримки волонтерів у важких ситуаціях, розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та здатності приймати обґрунтовані рішення і навіть для пошуку свого покликання.

Аналіз актуальних досліджень. Волонтерство вітчизняні науковці вивчають як проблему, що має багатоаспектний характер. Так, П. Горінов, Р. Драпушко, Т. Лях та ін. досліджують волонтерство як суспільний феномен; готовність особистості до волонтерства розкривають у своїх працях Г. Сергієнко, О. Трубнікова та ін.

Значний внесок у розробку теоретико-методологічних засад волонтерського руху зроблено такими науковцями, як О. Безпалько, Н. Заверико, В. Петрович, Ю. Поліщук, Р. Вайнола, А. Капська, І. Звєрєва, Г. Лактіонова та ін. На вивченні волонтерства серед молоді, студентів, організації волонтерської діяльності в умовах закладів вищої освіти зосереджуються Е. Балашов, З. Бондаренко, А. Марчук, В. Лобода, Т. Рудякевич, Н. Сівак, В. Скиданович, І. Ящук та ін. Волонтерство в соціальній роботі вивчають О. Главник, А. Горілий, Т. Дружченко, Н. Романова та ін. Таким чином, феномен сучасного волонтерства актуалізує проблему й доводить, що вона має широкий спектр аспектів, серед яких – використання тренінгових технологій у волонтерській діяльності.

Мета статті – розкрити сутність волонтерства, специфіку тренінгових технологій та визначити їхню роль у волонтерській діяльності.

Методологія та методи дослідження. Методологічною основою дослідження є сукупність загальнонаукових і спеціальних методів наукового пізнання, які використані з урахуванням поставленої мети. Так, методи аналізу, систематизації та узагальнення – для критичного осмислення джерел з теми дослідження; структурно-функційний метод – для аналізу різних структур, які займаються волонтерством, їх взаємозв'язків та ролей, а також для встановлення завдань, які вирішують тренінги для волонтерів, як вони сприяють підвищенню ефективності та мотивації волонтерів; метод логіко-семантичного аналізу – для розкриття семантики термінів «тренінгові технології», «волонтер», «волонтерство» та ін. та їх взаємозв'язку і значенню в контексті дослідження.

Виклад основного матеріалу.

Сучасне суспільство стикається зі складними викликами та проблемами, до вирішення яких потрібна активна участь громадянського суспільства. Волонтерська діяльність виявляється одним з ключових інструментів у цьому процесі, проте її ефективність часто залежить від якості підготовки та підтримки волонтерів. У цьому контексті використання тренінгових технологій набуває великого значення.

Перший аспект – це необхідність забезпечення ефективності волонтерських ініціатив. Проведення тренінгів дозволяє підвищити якість підготовки волонтерів, їхню компетентність та готовність до виконання завдань, що, своєю чергою, може значно покращити результативність волонтерських проєктів.

Другий аспект полягає в залученні та утриманні волонтерів. Висока конку-

ренція у сфері волонтерства вимагає створення привабливих умов для участі. Тренінгові програми можуть стати важливим механізмом для привертання нових волонтерів, а також для збереження та мотивації тих, що вже приєдналися до проєктів.

Третій аспект полягає в розвитку лідерських та комунікаційних навичок. Волонтери, які отримують якісну підготовку, можуть стати справжніми лідерами у своїх спільнотах. Вони здатні бути ефективними комунікаторами, організаторами та керівниками, що впливає на успішність волонтерських ініціатив. Волонтерська діяльність орієнтована на соціально значущі цілі й охоплює різні сфери життя: політика, спорт, соціальний захист, культура, освіта, екологія та міжнародні відносини, інакше кажучи, волонтерство є важливим аспектом суспільного розвитку, що ґрунтується на добровільній безоплатній допомозі. Були часи, коли осіб, які працювали / допомагали добровільно й безоплатно, називали альтруїстами, громадськими діячами, добровольцями, доброчинцями. Настали нові часи, і таких людей стали називати волонтерами.

Волонтером (від лат. *voluntarius* – воля, бажання; від англ. *voluntary* – добровільний, доброволець, йти добровільно) вважається людина з 14 років, яка за власним бажанням надає допомогу всім, кому вона необхідна, зокрема й тим особам, які потребують спеціальної підтримки та соціального захисту (Бондаренко, Лях, Журавель, Тимошенко, 2012). В українській мові слово «волонтер» має значення – добровільний помічник; людина, яка цілком безоплатно займається громадською діяльністю, працює у сиротинцях, притулках для неповнолітніх, школах-інтернатах, будинках для людей похилого віку, допомагає війську тощо (Горєлов, Корнієвський, 2015).

Історія виникнення волонтерства має давні коріння, але сучасне розуміння цього поняття формувалося протягом багатьох століть. Перші згадки про волонтерство можна знайти ще в античності, коли греки та римляни добровільно вступали до армії чи надавали допомогу у військових діях. Волонтерство середньовіччя було пов'язане з релігійними організаціями, які здійснювали благодійну діяльність та надавали допомогу бідним і хворим. У період розвитку міст і торгівлі волонтерство стало поширюватися на сферу медицини та соціальної допомоги. З появою індустріальної революції та зростанням мегаполісів виникла потреба у волонтерському русі для надання допомоги робітникам та мешканцям міст. Кінець XIX – початок XX ст. для волонтерства – це період активного розвитку в багатьох країнах світу, особливо під впливом Червоного Хреста та інших міжнародних гуманітарних організацій. Після Другої світової війни волонтерство отримало новий поштовх розвитку, оскільки багато людей виявили бажання допомагати постраждалим та ветеранам.

Волонтерство в Україні має багатолітню історію, що налічує понад сто років. Першими вітчизняними волонтерами можна вважати представників Червоного Хреста, які організовували добровільний запис у сестри милосердя для роботи в шпиталях та лікарнях для бідних. Їхня діяльність була спрямована на надання допомоги тим, хто потребував медичної або соціальної підтримки (Горінов, Драпушко, 2022).

Основою волонтерства в Україні є «милосердя, благодійність, альтруїзм, гуманізм, небайдужість до сторонніх проблем – риси, які здавна притаманні українцям» (Бондаренко, Лях, Журавель, Тимошенко, 2012, с. 14). У незалежній Україні розвиток волонтерського руху датується початком 90-х років XX ст., коли було

створено службу «Телефон Довіри» (спочатку в Одесі) із залученням волонтерів. Дослідники проблеми вважають основними мотивами, які спонукають волонтерів до такого роду діяльності, у першу чергу, патріотизм, набуття нового досвіду в роботі з людьми загалом і в організації та проведенні різних проєктів зокрема та ін.

За результатами дослідження, проведеного Київським міжнародним інститутом соціології (КМІС) в грудні 2022 – січні 2023 років, виявлено:

- 96.0% респондентів уважають, що успішність волонтерського руху втілює надію на краще майбутнє;
- кількість згадок благодійних фондів, благодійних організацій, громадських та волонтерських організацій в українському медіапросторі зросла з лютого 2022 року по листопад майже в 10 разів (з 9398 згадок у лютому до 97940 в листопаді);
- новостворені організації з початку повномасштабної війни більше покладаються на залучення волонтерів, оскільки 47.1% повідомляють про наявність волонтерських програм і політики по залученню волонтерів;
- загалом 87.7% громадських і благодійних організацій України планують долучитися до громадських ініціатив у гуманітарній допомозі після війни (Громадянське суспільство, 2023, с. 7–8, 11, 29).

Серед викликів, які визначені респондентами (важкий психоемоційний стан на фоні перевантаженості роботою; стратегічна невизначеність існування волонтерської групи / команди заважають здійснювати поточну активність і планувати майбутню; зменшення кількості членів команди через переїзд, службу в армії, загибель, збільшення обсягу роботи та ін.), нас цікавить навчання через різні форми й технології: менторство, коучинг, тренінги з метою психоемоційної підтримки, навчання проєктування, відновлення командної роботи, навчання навичок цифрової, інформаційної та персональної безпеки під час воєнного стану для громадських лідерів та місцевих активістів, робота в громадах, здобуття навичок роботи в напрямі аналітики, медіація, кризова комунікація та ін. (Громадянське суспільство, 2023, с. 35–36). Отже, використання тренінгових технологій у волонтерській діяльності є актуальним і доцільним.

Тренінгові технології як ефективний інструмент для розвитку та навчання людей у сучасному світі мають низку особливостей, які полягають у спрямованості на практичне застосування, інтерактивному характері та індивідуалізації навчання. Зокрема, як зазначає Д. Нагорна, тренінгові технології орієнтовані на практичне використання знань та навичок, що означає для учасників застосовування отриманих знань у реальних ситуаціях, що сприяє їхньому кращому засвоєнню та запам’ятовуванню. Ще одна специфічна характеристика тренінгових технологій – їхня інтерактивність, інакше кажучи, учасники в процесі тренінгу активно залучаються до навчання через вправи, дискусії, рольові ігри та інші методи, що дозволяє їм не лише слухати і сприймати інформацію, але й активно взаємодіяти з нею (Ніколаєв, 2020). Тренінговий процес також спрямований на індивідуалізацію навчання. Урахування потреб, рівня знань та вмінь, можливість розробляти персоналізовані плани навчання дозволяє тренеру створювати навчально-практичне середовище, де група загалом і кожен учасник зокрема можуть максимально ефективно використовувати час на тренінгу та досягати поставлених цілей (Ніколаєв, 2020). Отже, для розвитку конкретних умінь і навичок волонтерів тренінгові технології є потужним інструментом, у якому поєднуються практичне застосу-

вання, інтерактивний підхід та індивідуалізація навчання.

Як показують дослідження Н. Демида, Л. Коломієць, М. Носок, Н. Сівак, І. Ящук та ін. (Демида, Носок, 2016; Коломієць, 2017; Ящук, Сівак, 2012), а також практика команди тренерів під керівництвом кандидата психологічних наук, доцента, засновника центру розвитку особистості «TrainingBOX» (м. Київ) Л. Ніколаєва (Скиданович, 2018; Ящук, Сівак, 2012), використання тренінгових технологій у волонтерській роботі є доцільними й корисними, оскільки допомагають підвищити ефективність комунікації, розвивати лідерські якості та навички співпраці. Розкриємо підходи та методи, які можуть бути використані у волонтерській роботі:

- *Активне навчання* – цей підхід передбачає залучення волонтерів до активної роботи в освітньому процесі через участь у рольових іграх, дебатах, групових дискусіях та інших активних формах навчання.

- *Метод case-study, або метод конкретних ситуацій* (від англ. *case* – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів). Використання методу кейс-стаді у волонтерській діяльності може бути корисним для розвитку навичок прийняття рішень та аналітичних навичок. Алгоритм дій бачимо такий. Ситуаційний аналіз – заздалегідь варто підготувати реальні чи умовні ситуації, з якими можуть зіштовхнутися волонтери у своїй діяльності, наприклад, це може бути ситуація конфлікту інтересів, складної взаємодії з групою людей або непередбаченого виникнення проблеми під час виконання проєкту. Далі – груповий аналіз кейсу, для чого волонтерів необхідно об’єднати в малі групи. Це може включати ідентифікацію проблеми, пошук можливих шляхів вирішення та обговорення можливих наслідків. Наступний крок – дискусія та обговорення кейсу, де кожна група представить свої висновки та рекомендації, що сприятиме обміну досвідом та розвитку критичного мислення. Важливий етап – пошук оптимального рішення та розробка плану дій для подібних ситуацій у майбутньому. Таким чином, метод кейс-стаді допоможе волонтерам розвивати навички аналізу ситуацій, прийняття рішень та ефективного управління проблемами.

- Використання *групової роботи* сприятиме розвитку комунікаційних навичок, співпраці та ефективній взаємодії між волонтерами. Включення в процес навчання інтерактивних методик, таких як використання технологій, вебконференцій, онлайн-курсів тощо, може зробити навчання цікавим і доступним.

- *Менторство та коучинг* відіграють важливу роль, адже супроводження волонтерів кваліфікованими менторами та коучами може значно підвищити їхній професійний рівень, вплинути на подальший розвиток та визначення перспектив.

- *Ігровий підхід* в освітньому процесі волонтерів допоможе зробити процес навчання більш цікавим та захоплювальним (Бондаренко, Лях, Журавель, Тимошенко 2012; Ніколаєв, 2020; Скиданович, 2018).

Зазначимо, що названі методи та підходи можна успішно поєднувати для створення ефективних тренінгових програм для волонтерів, що сприятиме підвищенню їхньої професійної компетентності та результативності.

Наведемо приклади власних успішних практик волонтерської роботи з використанням тренінгових технологій, які були проведені в межах діяльності громадської організації «Європейські інно-

вації для молоді» (м. Київ) у 2021–2023 рр. Так, *тренінг «Стратегії пошуку потреб»* був спрямований на поглиблення вмінь аналізувати потреби спільноти, визначати пріоритети та добирати доцільні методики й техніки допомоги. Волонтери, які займаються підтримкою людей з обмеженими можливостями, виявили, що їхня робота не завжди ефективна через недостатню адаптацію до потреб кожної конкретної особи. Тренування навичок активного слухання та спілкування для розуміння потреб на основі індивідуального та особистісно зорієнтованого підходів і застосування набутих навичок допомогло волонтерам не тільки покращити якість своєї роботи, забезпечити більш ефективну підтримку осіб з обмеженими можливостями, а й набути певний досвід, визначити подальші кроки в цьому напрямі діяльності.

Ще один приклад. Волонтерська група займалася організацією благодійного заходу, але виникли проблеми в плануванні та координації дій. Після участі в *тренінгу «Ефективне управління проєктами»* волонтери отримали необхідні знання та навички щодо стратегій планування, упровадження, аналізу та оцінки проєктів. У результаті – застосування отриманих навичок допомогло волонтерам покращити організацію благодійного заходу, забезпечити дієву координацію роботи та успішне завершення проєкту.

Отже, застосування тренінгових методів може значно підвищити продуктивні показники волонтерської роботи через покращення комунікації, адаптації до потреб спільноти, ефективного управління проєктами та розвитку особистих якостей волонтерів.

Крім того, для кращого розуміння завдань і змісту своєї роботи через тренінги волонтерам можна отримувати більше інформації щодо проблем та потреб громади, у якій вони працюють. Зокрема, на *тренінгу «Розвиток навичок спілкування»* волонтери можуть підвищувати рівень ефективного спілкування з людьми, яким надають підтримку, та збирати важливу інформацію для покращення результатів волонтерської роботи. Вчитися думати творчо та знаходити нестандартні шляхи підтримки людей у складних ситуаціях допоможе *тренінг «Креативність у пошуку рішень»*. У процесі *тренінгу «Саморозвиток та самопізнання»* волонтери матимуть можливість працювати над своїми особистими якостями, розвивати навички емпатії та рефлексії, щоб стати кращими помічниками для інших.

Вивчення та аналіз літератури з проблеми дослідження, наш власний досвід тренерської роботи дають підстави зробити висновок, що тренінгові технології у волонтерській діяльності відіграють важливу роль, оскільки допомагають волонтерам отримати необхідні знання, навички та інструменти для успішного виконання поставлених завдань. За результатами проведеного нами онлайн-опитування (учасники – 47 волонтерів, вік – 20 – 56 років) щодо ролі тренінгових технологій у волонтерській діяльності, конкретних знань, умінь і навичок, набутих у процесі участі в тренінгах, отримано такі відповіді:

- на тренінгах панує сприятлива атмосфера підтримки та співпраці серед учасників – 89% волонтерів;
- тренінги надають можливість отримати практичні навички, які потрібні для виконання конкретних завдань (комунікаційні навички, лідерство, робота в команді та ін.) – 87% опитуваних;
- тренінги є джерелом мотивації для волонтерів, оскільки допомагають бачити результати своєї праці – 78% респондентів;

• тренінги допомагають волонтерам розвивати впевненість у своїх можливостях, збільшити самооцінку, впевненість у собі – 72% респондентів – під час навчання вони отримують нові знання, навички та інструменти, які допомагають їм виконувати свою роботу більш ефективно, що може бути дуже важливим для подальшого успішного волонтерства;

• можливість обмінюватися досвідом, підтримувати один одного, співпрацювати – 68% учасників – це створює відчуття приналежності до команди та сприяє розвитку взаємодопомоги й мотивує волонтерів до подальших зусиль;

• тренінги допомагають бачити конкретні результати своєї праці – 60% учасників – волонтери отримують знання про те, як їхні дії можуть впливати на громаду або на конкретних людей, які потребують допомоги, і наступного дня застосувати ці знання і побачити на практиці, як їхні зусилля приносять реальні позитивні зміни;

• через тренінги волонтери отримують нові ідеї / погляди на проблеми, з якими стикаються, – 46% опитаних – це може сприяти появі нових інноваційних підходів до розв'язання проблем та покращення якості життя людей.

Отже, проведене опитування підтвердило важливу роль тренінгових технологій у покращенні роботи волонтерів, а також довело, що використання тренінгових технологій допомагає їм стати більш компетентними, умотивованими та ефективними у своїй добровольчій діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, волонтерство в Україні має глибокі історичні корені і є фундаментом громадянського суспільства, оскільки воно базується на добровільній участі громадян у соціокультурних, освітніх та гуманітарних ініціативах. Волонтерам слід дотримуватися особливостей / специфіки тренінгових технологій. Перед початком тренінгу важливо чітко сформулювати мету навчання та визначити очікування від учасників. При розробці тренінгу потрібно адаптувати підходи до цільової аудиторії, тобто враховувати особливості аудиторії, їхні потреби та рівень знань. Для створення інтерактивного середовища варто використовувати різноманітні тренінгові методи: групові вправи, дискусії, рольові ігри тощо, що дозволить зробити процес навчання цікавим та мотивувальним.

Забезпечення зворотного зв'язку є обов'язковим – кожен учасник тренінгу має мати можливість висловити свої думки / питання та отримати конструктивний зворотний зв'язок від тренера. Організаторам тренінгу після його завершення доцільно здійснити самоаналіз та оцінити ефективність, щоб зрозуміти, наскільки успішно було досягнуто мету і як можна покращити подальшу роботу.

Систематичне вдосконалення для волонтерів – це можливість не зупинятися на досягнутому, постійно шукати нові методи навчання та можливості для покращення процесу тренування.

Тренінги відіграють важливу роль у розвитку та покращенні роботи волонтерів, допомагають їм стати більш компетентними, вмотивованими та ефективними у своїй добровольчій діяльності. На наш погляд, роль тренінгових технологій у волонтерській діяльності може бути визначена такими положеннями: волонтерство може бути використане як платформа для впровадження тренінгових технологій, наприклад, волонтери можуть брати участь у тренінгах з лідерства, співпраці або розвитку особистості, що допоможе їм краще впоратися з викликами та завданнями, які вони зустрічають у своїй волонтерській діяльності; тренінгові технології можуть бути використані для під-

готовки та організації волонтерських програм з метою надання нових знань та розвитку вмінь і навичок волонтерської діяльності. Та, незважаючи на поширене застосування волонтерської діяльності як ефективного механізму соціальної підтримки та розвитку громад, наразі існує значна різниця в ефективності та результативності проєктів волонтерства.

Одним із можливих шляхів підвищення ефективності цієї діяльності є використання тренінгових технологій для підготовки та підтримки волонтерів. Проте, не дивлячись на потенційну користь від застосування тренінгових методів, існує низка невирішених питань та викликів у використанні таких технологій у волонтерській діяльності. Серед них – відсутність належного адаптування загальноприйнятих методів тренінгу до специфіки волонтерських проєктів, проблеми залучення та утримання волонтерів за допомогою тренінгів, а також необхідність постійного оновлення та адаптації тренінгових програм до змін у вимогах суспільства та потреб учасників волонтерських проєктів.

Для розуміння цих проблем та знаходження ефективних стратегій використання тренінгових технологій у волонтерській діяльності необхідна подальша наукова розробка та дослідження, які допоможуть забезпечити оптимальне використання ресурсів та підвищення результативності волонтерських ініціатив.

Ураховуючи зазначене вище, перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні, аналізі та науковому обґрунтуванні використання інших інтерактивних технологій у сфері волонтерства, через свій потенціал сприяти підвищенню ефективності, привертанню та утриманню волонтерів, а також розвитку їхніх лідерських та комунікаційних навичок у сучасному громадському русі.

Література

Горєлов Д. М., Корнієвський О. А. Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики : аналіт. доп. Київ : НІСД, 2015. 36 с.

Горінов П., Драпушко Р. Волонтерська діяльність в Україні: соціально-правове дослідження : монографія. Київ : Державний інститут сімейної та молодіжної політики, 2022. 240 с.

Громадянське суспільство в умовах війни. Звіт за результатами дослідження, грудень 2022 – січень 2023. Київ. 64 с.

Демида Н., Носок М. Мотивація студентів до волонтерської діяльності. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2016. № 13. С. 168–174.

Про волонтерську діяльність : Закон України від 19 квітня 2011 р. *Відомості Верховної Ради*. 2011. № 42. 435 с. Дата оновлення: 20.01.2018. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 3236-17 (дата звернення: 31.01.2024).

Зливков В. Л., Лукомська С. О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 184 с.

Коломієць Л., Глиздова А., Узвенчук В. Психологічні особливості мотивації волонтерської діяльності. *Психологічний часопис*. 2017. Вип. 9. № 5 (9). С. 79–90. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2017.5.9.7.

Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посіб. / Н. Є. Тимошенко та ін.; за ред. Т. Л. Лях. Київ : Версо-04, 2012. 288 с.

Ніколаєв Л. О. Навчання дорослих з використанням тренінгових технологій: психологічні аспекти. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія* : зб. наук. пр.

Київ : Національний авіаційний університет, 2020. Вип. 2(17). С. 141–148.

Скиданович В. Психологічна структура волонтерської діяльності студента. *Збірник наукових праць: психологія*. 2018. Вип. 22. С. 62–68. DOI: https://doi.org/10.15330/psp.22.62-68.

Тренінгові вправи для початківців і професіоналів. Книга 2 : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. Ніколаєва. Київ : 7БЦ, 2024. 160 с.

Ящук І., Сівак Н. Залучення молоді до волонтерської діяльності: метод. посіб. Хмельницький : ХГПА, 2012. 136 с.

References

Horelov, D., & Kornievskyi, O. (2015). Volonterskyi rukh: svitovyi dosvid ta ukrainski hromadianski praktyky: analit. dop. [Volunteer Movement: Global Experience and Ukrainian Civil Practices: Analytical Report]. Kyiv: NISS [in Ukrainian].

Horinov, P., & Drapushko, R. (2022). Volonterska diialnist v Ukraini: sotsialno-pravove doslidzhennia [Volunteer Activities in Ukraine: Socio-Legal Research]. Kyiv: Derzhavnyi instytut simeinoi ta molodizhnoi polityky [in Ukrainian].

Hromadianske suspilstvo v umovakh viiny. Zvit za rezultatamy doslidzhennia, hruden 2022 – sichen 2023 [Ukrainian Civil Society under the War Research Report, December 2022 – January 2023]. Kyiv [in Ukrainian].

Demyda, N., & Nosok, M. (2016). Motyvatsiia studentiv do volonterskoi diialnosti [Motivation of Students to Volonteer Activity]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti – Bulletin of Lviv State University of Life Safety, 13,* 168–174 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro volontersku diialnist'» [Law of Ukraine on Volunteer Activities]. (2011). *Vidomosti Verkhovnoi Rady – Bulletins of the Verkhovna Rada*, 42. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/3236-17 [in Ukrainian].

Zlyvkov, V. L., & Lukomska, S. O. (2022). Suchasni treninhovi tekhnolohii rozvytku osobystosti v osviti [Modern Training Technologies for Personal Development in Education]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Kolomiiets, L., Hlyzdova, A., & Uzvenchuk, V. (2017). Psykholohichni osoblyvosti motyvatsii volonterskoi diialnosti [Psychological Features of Motivation for Volunteer]. *Psykholohichnyi chasopys – Psychological magazine, 9,* 79–90. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2017.5.9.7 [in Ukrainian].

Liakh, T. L. (Ed.). (2012). Menedzhment volonterskykh hrup vid A do Ya [Management of Volunteer Groups from A to Z]. Kyiv: Verso-04 [in Ukrainian].

Nikolaiev, L. O. (2020). Navchannia doroslykh z vykorystanniam treninhovykh tekhnolohii: psykholohichni aspekty [Adult Education Using Training Technologies: Psychological Aspects]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Psykholohiia – Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology, 2(17),* 141–148 [in Ukrainian].

Skydanovych, V. (2018). Psykholohichna struktura volonterskoi diialnosti studenta [Psychological Structure of Student Volunteer Activities]. *Zb. naukovykh prats: psykholohiia – Collection of scientific works: psychology, 22,* 62–68. DOI: https://doi.org/10.15330/psp.22.62-68 [in Ukrainian].

Nikolaiev, L. O. (Ed.). (2024). Treninhovi vpravy dlia pochatkivtsiv i profesionaliv [Training Exercises for Beginners and Professionals]. Book 2. Kyiv: 7БЦ [in Ukrainian].

Yashchuk, I., & Sivak, N. (2012). Zaluchennia molodi do volonterskoi diialnosti [Involving Youth in Volunteer Activities]. Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian].

Тимошенко Н. Є. Використання тренінгових технологій у процесі підготовки волонтерів

У статті розкрито волонтерство як діяльність, що здійснюється добровільно для суспільства або окремих соціальних груп, без розрахунку на винагороду. Проведено аналіз вітчизняних досліджень феномену волонтерства, визначено багатоаспектний характер волонтерської діяльності. Обґрунтовано, що волонтерська діяльність сприяє формуванню спільнот, солідарності та позитивним змінам у суспільстві й надає можливість людям розвивати свої навички, отримувати новий досвід та вчитися спілкуватися з людьми, які оточують.

Висвітлено підходи та методи, які можуть бути використані у волонтерській роботі: активне навчання, метод case-study, або метод конкретних ситуацій, групова робота, менторство та коучинг, ігровий підхід та ін. З'ясовано, що тренінгові технології характеризуються своєю здатністю допомагати людям розвиватися та навчатися в сучасному світі через акцент на практичне використання, взаємодію та персоналізацію. Важлива особливість тренінгових технологій – інтерактивність, що дозволяє учасникам у процесі тренінгу слухати і сприймати інформацію та взаємодіяти з нею, активно залучатися до навчання через вправи, мінілекції, дискусії, рольові ігри та інші методи.

Наведено приклади успішних практик волонтерської роботи з використанням тренінгових технологій та проаналізовано тематику тренінгів для волонтерів – «Стратегії пошуку потреб», «Ефективне управління проєктами» та ін.

Ключові слова: волонтер, волонтерство, доброволець, допомога, методи, підходи, тренінг, тренінгові технології.

Tymoshenko N. Use of Training Technologies in the Process of Training Volunteers

The article reveals volunteering as an activity carried out voluntarily for society or specific social groups, without expecting a reward. An analysis of domestic research on the phenomenon of volunteering has been conducted, and the multifaceted nature of volunteer activities has been determined. It has been substantiated that volunteering contributes to the formation of communities, solidarity, and positive changes in society, providing people with the opportunity to develop their skills, gain new experiences, and learn to communicate with others.

Approaches and methods that can be used in volunteer work have been highlighted: active learning, the case-study method, group work, mentoring and coaching, game-based approaches, etc. It has been found that training technologies are characterized by their ability to help people develop and learn in the modern world through emphasis on practical application, interaction, and personalization. An important feature of training technologies is their interactivity, which allows participants to listen and perceive information during the training process and actively engage in learning through exercises, mini-lectures, discussions, role-playing games, and other methods.

Examples of successful practices in volunteer work using training technologies have been provided, the subjects of trainings for volunteers have been analyzed, such as «Identifying Needs Strategies», «Effective Project Management» and other.

Keywords: volunteer, volunteering, assistance, methods, approaches, training, training technologies.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

МИХАЙЛО ГРУШЕВСЬКИЙ І УКРАЇНСЬКА МОВА: У КОНТЕКСТІ ТВОРЕННЯ ПОЛІТИЧНОЇ НАЦІЇ

УДК 373.3/.5
DOI: 10.12958/2227-2747-2024-1(185)-77-92

Дічек Наталія Петрівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна.
n.p.dichek@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2185-3630

Для цитування: Дічек Н. П. Михайло Грушевський і українська мова: у контексті творення політичної нації. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 1 (185). С. 77–92. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-77-92.

References (стандарт APA): Dichek, N. (2024). Mykhailo Hrushevskyi i ukrainska mova: u konteksti tvorennia politychnoi natsii [Mykhailo Hrushevsky and the Ukrainian Language: in the Context of a Political Nation Creation]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (185)*, 77–92. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-77-92 [in Ukrainian].

Постановка проблеми. В умовах інформаційної війни, яку тривалий час веде проти України сусідня держава-агресор, питання історичної пам'яті, оцінювання подій і фактів минулого в контексті тенденційного маніпулювання ними набувають усе питомішого значення. Актуалізується необхідність постійно й цілеспрямовано впливати на формування суспільної свідомості українців, підпорядковуючи її національним цінностям та інтересам. Рідна мова – непроминальна цінність народу, і саме вона протягом останніх *століть* зазнає утисків, заборон і нищення від імперських амбіцій держави-агресора. Уважаємо важливим перманентне звернення до знання про тривалу боротьбу свідомих українських патріотів за визнання самодостатності української мови. Це знання слід поглиблювати й у різний спосіб активно транслювати, бо воно мотивує нинішнє й прийдешні покоління не лише розуміти та пам'ятати непростий історичний шлях нашого народу до незалежності, а й дієво її захищати.

Попри те, що за роки незалежності написано тисячі статей і видано сотні збірників статей і матеріалів про непростий життєвий шлях видатного вченого-історика, громадського діяча, патріота **Михайла Грушевського** (1866 – 1934), належно відрефлексовано його визначні наукові здобутки в галузі реконструкції історії України, непересічну державницьку роботу, на нашу думку, не уповні поцінованою лишається його просвітницька, агі-

таційно-пропагандистська активність у перші десятиліття ХХ ст. у річищі розв'язання проблеми рідномовної для українців народної школи, утвердження статусу української мови як окремої, самостійної мови окремого народу на теренах російської імперії.

Навіть коли в Україні широко вшановувалися 150-і роковини від дня народження М. Грушевського, серед окреслених напрямів роботи проведеної ювілейної міжнародної наукової конференції «Михайло Грушевський: учений, політик, державний діяч» (2016, м. Львів) не було жодного напряму (Міжнародна конференція…), пов'язаного з аналізом внеску Михайла Сергійовича в боротьбу за материнську мову в початковій освіті українців – і наддніпрянських, і галицьких. Але саме про цю проблему 1916 р. (!) він сам писав так: «У царині устрою українського життя центральне місце займає питання про школу. Це – основа всього. І якщо в наш час необхідність культурного і національного будівництва … не може відкладатися до часів мирних …, [то] питання про українську народну школу мусить стати на черзі як одне з найпекучіших і найневідкладніших питань, – як задоволення нагальної потреби українського народного життя» (Грушевський, Камінь наріжний, с. 461). Тому вважаємо доцільним привернути увагу сучасників до того винятково важливого й сміливого внеску М. Грушевського (у сенсі політичних гонінь та утисків з боку царату) у формування розуміння значення рідної мови як чинника творення української політичної нації.

Аналіз актуальних досліджень. Почнемо з нагадування про наявність у сучасній гуманітаристиці (і українській і зарубіжній) окремої міждисциплінарної галузі наукових досліджень, або окремої наукової галузі – грушевськознавство (Грушевськознавство, 2006), а отже, і грушевськіани. Тому, на нашу думку, не варто перераховувати й характеризувати численні джерела і студії, напрацьовані дослідниками. Зазначимо лише ті праці, автори яких бодай якимось чином торкалися питань української мови й освіти, що порушував М. Грушевський. Аналіз знайдених студій умотивував групування їх за такими виокремленими напрямами:

- М. Грушевський як полум'яний пропагандист ідей національного відродження засобом рідномовної школи й освіти – Т. Антонюк, 2002; Д. Герцюк, 1995; І. Данюк, 2001; І. Зайченко, 2016 – 2021; В. Мельниченко 1997;
- М. Грушевський як історик освіти українців – А. Біліченко, 2021; О. Завальнюк; І. Лопушанський, 1996; С. Сірополко, 2016 (уперше надруковано 1935 р.);
- М. Грушевський як генератор наукових ідей про розвиток національної освіти – Н. Дічек, 2005; Ж. Ковба, 1995;
- М. Грушевський як провідник ідей про засади творення української нації (аспект рідної мови) – І. Гирич, 2002; В. Ідзьо, 2006; В. Шинкарук, Н. Шинкарук, 2021.

Вочевидь напрошується висновок, що написано не так і багато розвідок щодо контекстуалізації ставлення М. Грушевського до освіти й рідномовної школи для українців в історичних умовах кінця XIX – початку ХХ ст. Понад це, хронологічно інтенсивність згаданих публікацій припадає лише на період 1995 – 2005 рр. Додамо також, що, основуючись на твердженні однієї із відомих сучасних українських дослідниць у галузі грушевськознавства, однієї з колективу укладачів 50-томного видання творів М. Грушевського (розпочато 2002 р.) О. Юркової про віднайдення «дуже багато нових матеріалів, і що далі й детальніше вивчають історики життя Грушевського, то цікавішим і багатограннішим він стає» (Юркова, 2023), саме і прагнемо додати свій штрих до ба-

гатогранного образу людини-велета, бо вважаємо принципово вагомим його внесок у закріплення консолідувального значення рідної мови й освіти нею для ствердження української державницької ідеї. Тим більше, що, на авторитетну думку О. Юркової, про початок входження М. Грушевського в політику (початок ХХ ст.) «ще мало сказано» (Юркова, 2023).

Мета статті – авторська рефлексія внеску М. Грушевського в обґрунтування засад самостійного державного буття українців у контексті боротьби за запровадження їхнього навчання материнською мовою (перші десятиліття ХХ ст.).

Мета деталізована в завданнях: доповнити історико-освітнє знання про видатний внесок українського вченого-історика, патріота Михайла Грушевського в утвердженні статусу української як самодостатньої мови окремого слов'янського народу на теренах російської імперії; по-друге, актуалізувати в науковому обігу дві невеликі за обсягом статті вченого («Камінь спотикання» і «Камінь наріжний»), контекстуально значущі для поглиблення сучасного уявлення про зроблене ним для піднесення етносвідомості українців, вироблення в них спільного розуміння національної минувшини, сприйняття рідної мови як атрибуту незалежного життя, що сукупно становить питомий внесок у наше державотворення.

Методологія та методи дослідження. Методологічну основу дослідження складають культурологічний підхід та біографічний метод, які дозволили розглянути погляди М. Грушевського стосовно статусу української мови в певному соціокультурному контексті. Було використано також комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення, абстрагування, систематизація, контент-аналіз.

Виклад основного матеріалу.

Перш ніж відобразити фактологічні дані та свої міркування щодо зробленого М. Грушевським на початку ХХ ст. і для фактично формування національної філософії освіти, і для відстоювання значення мови як «першого й невідмінного засобу і знаряддя національного життя, <…> органу культурного життя в усяких сферах і проявах його» (Грушевський, 1907), нагадаємо дещо з минулого, яке передувало цьому аспекту його національно орієнтованої громадської й політичної діяльності.

Наразі не те що в Україні, а й у світі відомо: наша національна мова ще з 20-х років XVIII ст. почала зазнавати утисків і заборон від російського самодержавства: 1720 р. за імператора Петра І в Україні (тоді – Малоросії) заборонили друк будь-яких книг, окрім церковних, та й їх тексти мали суворо узгоджуватися з текстами видань, друкованих у Московському царстві (Поліщук, 2015, с. 220), а вже 1731 р. набула чинності вимога влади вилучати релігійні книги старого українського друку і замінювати їх російськими виданнями (Там само). Наведемо ще такий важливий історичний факт: 1769 р. Священний Синод Російської церкви відхилив клопотання Києво-Печерської лаври про дозвіл друкувати для українського населення абетки українською мовою, а в Києво-Могилянській академії єдиною мовою поступово, з 1786 р. стала російська (Кубайчук, 2004, с. 29).

Водночас, у другій половині XVIII ст. на українських землях паралельно розпочався процес скорочення кількості початкових шкіл. А із започаткуванням діяльності Міністерства народної освіти (1802), яке зайнялося розробленням освітніх реформ на теренах імперії, становище української початкової освіти (головно на селі) стрімко погіршувалося. Чому? Бо царська влада розпочала масове закриття

старих «дяківських шкіл», які слугували ретрансляції мовних місцевих і культурно-історичних традицій українців, їхня робота узгоджувалася з народним ідеям українського світобачення, відповідала етнічному духу, а натомість влада запроваджувала і поширювала нові «російськомовні» початкові школи (Голубенко, 1993 с. 143–144), чужі для сприйняття сільськими дітьми-українцями. Саме таке «реформування» народної освіти виявилося найпотужнішим джерелом нищення української мови. Так само на російську мову навчання було офіційно переведено діяльність середньої школи (державні і приватні училища, гімназії, пансіони) і вищої школи (університети), які функціонували чи відкривалися на українських землях імперії.

Уперше про трагічну долю українців та їхньої мови спільнота Європи дізналася з виступу на Першому Міжнародному літературному конгресі письменників Європи в Парижі (1878 р.) відомого українського вченого-історика європейського рівня М. Драгоманова, який повідомив учасникам: «Україна втрачала свою автономію протягом XVIII ст.; саме під ту пору імперський уряд наказав перекласти російською мовою *закони* (курсив автора – Н. Д.) України. Наприкінці того ж століття уряд заборонив національну мову у вищій школі, а на початку XIX ст. у зв'язку із заснуванням у Петербурзі *міністерства народної освіти*, малоруську мову вигнали навіть із початкових шкіл» (Драгоманов, 1878, с. 73). Розповів М. Драгоманов і про конкретні офіційні заборони царської влади. Не зупинятимемося на цих широковідомих з історії України XIX ст. дискримінаційних щодо мови і культури українців Валуєвському циркулярі (1863), який заперечив саму ідею самостійності української мови, характеризуючи її лише як наріччя, уживане простолюдом, та ще й зіпсоване польським впливом, а також на Емському указі 1876 р., що практично заборонив уживання української літературної мови в усіх формах і сферах суспільного життя, крім художньої літератури та видруку історичних пам'яток і архівних документів, але й у цих вузеньких «щілинах» можливостей дозволялося користуватися лише російським правописом (Українська ідентичність…, 2015).

Поступове посилення заборон, жорстких утисків самодержавством мовно-культурної окремішності українців пояснювалося острахом царської влади, що публікації книг українською мовою стимулюватимуть зростання свідомості нашого народу, сепаратистських, пропольських та антиімперських настроїв серед українців, збуджуватимуть у них відчуття національної самодостатності й окремішності (Там само, с. 74).

Якщо вже згаданого вище М. Драгоманова можна назвати першим, хто розповів освіченій Європі про антиукраїнську політику Російської імперії, то його наступником став педагог і громадський діяч Б. Грінченко. 1895 р. він опублікував у Женеві освітньо-публіцистичний нарис «Нарід у неволі», поширений німецькою, французькою, російською мовами. Наведемо з нього лише таке свідчення: «Освічуватися нарід не може, бо школи, які є, тілько обмосковлюють діти; письменство заборонено, мову вигнано звідусіль: з церкви, з школи, з офіціяльних та громадянських інституцій, з громадянства; скажи українське слово, відбери лист з Галичини, вже за тобою доглядає жандарм, або й просто возьмуть та й закинуть людину в тюрьму, зашлють у заслання, примусять голодувати, заборонивши заробляти! <…> все те робиться в такій державі, де політичні злочинства карають без суду, де навіть губернатори дозволя-

ють собі бити, де політичні арештанти вбивають себе голодом, аби досягти, щоб з їх камери винесено умисне туди поставлений смердючий посуд з екскрементами, що з нього течуть. Треба згадати се все, щоб зрозуміти те становище, що в ньому стоять гнані й тиснені від російського уряду українські діячі» (Грінченко, 1895, с. 40–41). Нарис Б. Грінченка набув широкого розголосу в Європі.

Підкреслимо явну іронію історії: ще близько 130 років тому Б. Грінченко звернувся із закликом до європейської громадськості не підтримувати колонізаторську політику самодержавної Росії щодо України, а саме: «Попросимо всі видання, що спочувають протестові від зневолених проти утисків, передрукувати сю статтю або хоч найголовніше з неї, щоб увесь світ міг дізнатися про те, як то на порозі XX століття в Європі вертаються похмурі часи середньовікової інквізиції, і людей кидають у тюрми за те, що вони бажають читати своєю мовою евангелію, щоб західна Європа могла знати, що сумежно з нею є нарід, що кілька віків боровся проти азіатських кочовників на самому їх шляху і спиняв їх нахід на Європу, обороняючи від них своїми пораненими грудьми європейську цивілізацію» (Грінченко, 1895, с. 43–44).

А наразі ми, українці, знову на обороні Європи, її форпост. Перегук історичних подій із сьогоденням вражає, проте нині вже дійшло до річок української крові…

Як ретранслятор на Європу думок активних українців про необхідність здобуття Україною та всіма іншими народами царської Росії повної національно-культурної автономії, Б. Грінченко закликав європейців сприяти боротьбі з русифікацією «…боротьба пригнічених українців за свою національність є теж важним європейським питанням. Коли б у своїй борбі українці здобули собі поміч від Европи, то се певне наблизило б реформу в Росії» (Грінченко, 1895, с. 42–43).

Якщо М. Драгоманова відносимо до першої хвилі (1840 – 1870-і роки) боротьби свідомої громадськості за права української мови й етнічних українців на здобуття щонайменше початкової освіти рідною мовою, то Б. Грінченко, як і М. Грушевський, належить до наступної, другої хвилі (кінець XIX ст. – поч. XX ст.).

Джерельний пошук дає підстави стверджувати, що першим публіцистично-просвітнім дописом М. Грушевського про освітні проблеми українців слід уважати його статтю «Наша школа» (час написання – 3 березня 1909 р.), якою відкривалося перше число однойменного тижневика (видавався у Львові). Як учений-історик М. Грушевський подає в ній короткий ретроекскурс здобутків і освітніх втрат українського національного шкільництва впродовж XVI – XIX ст., що є цінною й важливою інформацією для тогочасних читачів, бо висвітлює замовчувані імперською владою історичні підвалини руйнації національного поступу. А головне – автор актуалізує невідкладність розвитку поряд з початковими школами й середніх українських шкіл, які б забезпечили підвищення рівня освіти народу і надавали освіту понад елементарну, тобто проєктує освітню перспективу. А як громадський діяч і політик, він презентує розроблену програму діяльності часопису «Наша школа» (Грушевський, Наша школа, 1909, с. 71), добре розуміючи суспільну важливість преси загалом і фахової зокрема в нагальній справі культурного розвитку українців.

Усвідомлене застосування М. Грушевським медійного ресурсу до розв’язання проблеми національного розвитку, самоідентифікації пересічних українців, про що йтиметься також далі, розглядаємо як полі-

тичну далекоглядність і глибоке розуміння природи і потреб співвітчизників.

До однієї з перших публікацій М. Грушевського про українське шкільне питання відносимо статтю «Шкільна мова» (датована 24 вереснем 1909 р.), уміщену в заснованому ним самим тижневику-газеті «Село». У передовиці «До читачів» першого числа (номера) цього видання (3 вересня 1909 р.) М. Грушевський декларує мету і завдання тижневика: «Оце зачинаємо нашу народню газету, для наших селян і робітників українських. Через те – хто хоче добра своєму краєви, своєму народови, повинен дбати не тільки про те щоб самому бути просвіченим, тямущим, але і про те також, щоб і навколо люде, громада, народ були теж якомога тямущі, посвічені. До сього служить школа, книжка, газета» (Грушевський, До наших читачів, 1909).

Як громадський діяч він мотивує селян передплачувати газету і головним її кредо заявляє боротьбу за освіту, яка є безальтернативною потребою народу в досягненні кращого життя: «Менше темноти – менше неправди, всякого лиха. хто хоче добра своєму краєві, народові – повинен дбати про те, щоб і він сам, і оточуючі його люди були якомога тямущі, просвічені» (Грушевський, Шкільна мова, с. 15). У своєму зверненні М. Грушевський прохав майбутніх передплатників поширювати часопис поміж селянами та робітниками: «Читачів же наших просимо самих читати й іншим давати та приохочувати: нехай ся газета іде з рук до рук, з хати до хати, людям нашим і усьому миру нашому українському на користь та на пожиток» (Грушевський, До наших читачів, 1909).

Тижневик «Село» став першим українським суспільно-політичним виданням, орієнтованим на селянську аудиторію (Ткаченко, 1991), що на той час становила левову частину багатомільйонного українського населення імперії й потребувала свого медійного органу.

У статті «Шкільна мова» вчений пише про те, на чому раніше вже наголошували інші педагоги – від К. Ушинського до Б. Грінченка: вчити добре можна тільки такою мовою, яку учні знають і нею спілкуються, тобто зрозумілою. А в народній школі на Україні, зауважує М. Грушевський, не так: «Прийде дитина до школи. Учитель говорить до неї по-руському, вона в його ледве яке там слово зрозуміє. Те, що він учить і толкує, вона ледве тямить. В книжці слів пребагато таких, що вона їх або не знає, або інакше розуміє. І так дітям мука, учителеві мука, а науки як кіт наплакав. Походить дитина кілька років, поломить собі язика так, що воно ані по-нашому, ані по-руському» (Грушевський, Шкільна мова, с. 16).

Фактично статтею «Шкільна мова» МГ – так підписано статтю – розпочав серію публікацій, згодом зібраних ним у невелику брошуру «Про українську мову та українську школу» і надрукованих власним коштом автора 1912 р. Скромна за обсягом брошура або збірка, куди ввійшли публіцистичні статті М. Грушевського 1909 – 1910 років, однак мала винятково важливе значення для розбурхання свідомості українського селянства Російської імперії і спонукання його до спротиву, «щоб не клепали на них, мовбито вони самі не хочуть, щоб їх дітей учено рідною українською мовою» (Грушевський, Шкільна мова, с. 16). Цю збірку освітньо-публіцистичних дописів учений свідомо орієнтував на пересічних українців-селян, про що свідчать мініформат статей, спрощений стиль викладу, дешева ціна видання. Причому, учений орієнтувався на селян Наддніпрянської України (Панькова, 2004 – 2005, с. 31), доказом чого є використаний автором варіант правопису й форма мовного викладу текстів.

Зміст статей спрямовано, по-перше, на *інформування* широких кіл українців про події і проблеми освітньої справи, перебіг обговорення у владних колах імперії мовного питання, або так званого в той час «українського питання»; по-друге, на формування змін у світорозумінні селян, піднесенні їхньої національної самоідентифікації. Доказ цього вбачаємо в тому, що головний заклик автора до співвітчизників – боротися за термінові реформи в народній освіті – рефреном проходить крізь усі тексти збірки.

Знову й знову вчений на сторінках своєї брошури звертається до братів-селян-читачів, роз'яснюючи їм антиукраїнську політику Державної Думи щодо української мови, спрямовану на аргументування того, аби визнавати її лише діалектом російської мови, а не самостійною окремою, мовою. У статті «Не позволяти!» М. Грушевський обурено пише, що і «кіргізи», і «ести» мають офіційно визнане право на свою мову, а українцям, унаслідок схожості їхньої мови із російською (але ж не тотожності!) (Грушевський, Не позволяти, с. 22), у цьому відмовляють.

У статтях «Мова українська і мова руська», «Мова панська і мужича», «Законопроект про учення українською мовою» М. Грушевський роз'яснює читачам причини появи мовних розбіжностей у двох мовах, аргументує історичні чинники, які їх викликали, висвітлює штучно створені царатом перепони в розвитку української мови. У статті «Не порозумнійшали» вчений-просвітитель, зокрема, зазначає, що 1905 р. уже й Комітет міністрів імперії, узявши до уваги висновки Академії наук, визнав, що українці не можуть «піднятися із злиднів і темноти» через заборони і перешкоди їхній мові з боку влади (Грушевський, Не порозумнійшали, с. 22).

Завдяки викладацькій діяльності у львівському університеті (1894 – 1906) М. Грушевський був добре обізнаним і зі станом освіти українців на теренах Австро-Угорської двоєдиної монархії і міг порівняти його зі становищем на підросійських українських землях. Маємо на увазі статтю з брошури «Шкільна справа в Галичині». Тому його висновок про те, що галицькі українці активніше відстоюють свої освітні права і домагаються зрушень у цій царині (Грушевський, Шкільна справа в Галичині, с. 22), слід розглядати як історично вагоме свідчення очевидця. Учений також визнає, що австрійська влада чинить менше утисків культурному розвитку національних меншин. І знову-таки, він агітує всіх українців боротися за зміни в освіті, повторюючи думку про пасивність з цього питання українського селянства, яке дуже слабко піднімало голос за рідну школу (Грушевський, Не позволяти, с. 23).

Вільнолюбний, антисамодержавницький зміст невеличкого збірника одразу було «вловлено» цензорами, а тому збірник заборонили, а його видання мали конфіскувати, оскільки раніше окремо оприлюднені дописи у вигляді збірника, тобто в поєднаному форматі, визнали «злочинними», такими, що мають «агітаційну мету для організації боротьби проти державної школи» (Панькова, 2004–2005, с. 41). Утім, завідувач редакції газети «Село» Ю. Тищенко домігся, аби, розглядаючи «злочинне» призначення збірки, судова палата все-таки зняла рішення щодо її конфіскації, і вона «пішла межи людей».

У передмові до 2-го видання збірки (1913) М. Грушевським наголошено, що «серед усіх потреб нашого національного життя потреба рідної школи найголовніша, бо народ, який не має своєї школи, може бути лише пасербом чужих народів,

а ніколи не виб'ється на самостійну дорогу існування. Боротьбі за рідну мову і рідну школу мусимо присвячувати найбільше уваги, тому й видаємо сю книжечку, щоб вона стала в пригоді кождому, хто не свідомий великої ваги рідної мови й рідної школи для поступу й розвитку рідного народу» (Грушевський, 2013, Передмова). Свідомо повно навели цю цитату для того, аби читач-сучасник відчув гостроту мовної проблеми, її історичну тяглість аж до нашого сьогодення, усвідомив її колосальну ідейну значущість для націєтворення, й поцінував важку, але плідну діяльність Михайла Грушевського в галузі відстоювання рідної мови українців.

Як визначено в меті нашої статті, аби поглибити осягнення внеску вченого в піднесення проблеми рідної української мови як обов'язкової ознаки, поряд із землею, самодостатньої нації (Грушевський, За рідну школу), звернемося до двох зовсім невеликих, проте значущих для досягнення нашої мети статей вченого – «Камінь спотикання» (11 лютого 1916 р.) і «Камінь наріжний» (26 лютого 1916 р.), надрукованих у російськомовному виданні «Русскіє вєдомості», коли М. Грушевський перебував у засланні в м. Казань.

Зауважимо, що в річищі вивчення стану мовного українського питання й рідномовної освіти на початку ХХ ст. ці статті досі не відрефлексовано. На наш погляд, їх важливість для нас, нащадків, лежить у кількох площинах:

А. Сукупно вони доповнюють портрет М. Грушевського як лідера українства в обставинах буття поміж двох імперій, що обмежували, більше або менше, мовно-культурний розвиток роз'єднаного народу; як мужньої людини, яка, перебуваючи на політичному засланні, під таємним наглядом, виявляє мужність публічно дискутувати про політичні проблеми українців, за підняття яких його власне й репресовано.

Б. Зміст статей важливий для розуміння гостроти боротьби за українську народну освіту і мову, яку вчений розгорнув у перші десятиліття ХХ ст. Як й інші його публікації 1900 – 1910-х років, ці статті віддзеркалюють процес поступового переростання його суспільної, просвітницької боротьби в політичну. Приєднуємося до думки сучасного історика І. Гирича про те, що Михайло Грушевський – «перший з українських діячів ХІХ ст. розглядав вживання української мови у контексті буття політичної нації» (Гирич, 2014).

У змістовому відношенні обидві статті є відповідями М. Грушевського на критику його просвітницької діяльності й намагань розв'язати українське питання на державному рівні імперії. Інвективні статті антиукраїнськи налаштованих київських громадських діячів, оприлюднені у вересні – жовтні 1915 р., з'явилися в газеті «Кіевлянинъ».

Не вдаючись у детальний переказ змісту цих статей, лише зазначимо, що в першій з них професор Київського університету Ю. Кулаковський бездоказово звинуватив М. Грушевського у творенні «українського легіону добровольців», який воював проти російської армії на боці німецьких військ, і, нібито, був виплеканий на сепаратистських ідеях М. Грушевського та галицьких професорів-львів'ян. (Наголосимо – це «фактично» звинувачення у зраді, а в розпалі – Перша світова війна). Зокрема професор пише: «його [Грушевського – *прим. Н. Д.*] учні наповнили галицький легіон і вихваляються пролиттям крові російського солдата, тепер виявляються усі жахливі плоди того засіву, який робив п. Грушевський. Нехай ця кров напоумить наших російських "українців". Пора їм збагнути, що ідеї п. Грушевського ведуть їх не до свободи, а загрожують перетворити на гній для німецької культу-

ри» (Кулаковський, 1915, с. 1). Крім того, автор закидає Грушевському-історику недостовірність викладу ним української історії VIII – XIX ст. (Там само).

На це ще у жовтні 1915 р. у найпершій публікації-відповіді «Тлінний прах» Михайло Сергійович упевнено заявляє, що, працюючи в Галичині, взагалі уникав об'єднання наукової сфери діяльності з політичною і публіцистичною, а у «свої університетські лекції ніколи не привносив політики» (Грушевський, Тлінний прах, с. 418). А щодо закидів йому у фальсифікації сторінок української минувшини, то вчений відповів, що жодного разу не був звинувачений колегами-істориками, тобто фахівцями, у помилках чи неаргументованості своїх студій, бо завжди основувався лише на документальних відомостях.

От саме на статтю М. Грушевського «Тлінний прах» відгукнулися критикою представники націоналістичних кіл депутат Думи В. Шульгін і редакція його газети «Кіевлянинъ», обравши за ключову ціль українське питання, яке М. Грушевський і називав «каменем спотикання». У своїх статтях (одна – редакційна, друга – самого Шульгіна) критики обґрунтовували заперечення самостійності українського народу, самодостатності його мови і культури. Критики розглядали зусилля українських свідомих громадян у цій царині лише як працю гуртка української інтелігенції над «українською культурою». Інакше кажучи, таку працю В. Шульгін характеризував як «невдячну справу»: «Нехай друкують свої газети, нехай видають свої журнали, пишуть свої книги і влаштовують приватні товариства, які фабрикуватимуть цю культуру», – зверхньо дозволяв він (Шульгін, 1915, с. 1–2). Припускаючи надання українцям можливості видавати газети, журнали, книги, він однозначно відмовляє їм у запровадженні освіти їхньою рідною мовою. Дозволимо собі загострити увагу: В. Шульгін – активно діючий політик і добре усвідомлює політичне значення мови для націєтворення.

Дихотомію ставлення київського політика до українства саме й розкриває у своїй статті «Камінь спотикання» М. Грушевський, наголошуючи: пан Шульгін ніби й не підтримує ідею позбавлення культурної [української] людини її найціннішого права на вільне культурне та національне самовизначення і спілкування зі своїм суспільством, середовищем, народом, однак, уважає неприпустимим і шкідливим все те, що могло б викликати саму думку «про національну окремішність» української народності (Грушевський, Камінь спотикання, с. 457). Унаслідок чого, резюмує М. Грушевський, політик-критик доходить висновку, що викладання «українською мовою у народній школі, допущення народної мови в земські й інші установи, які безпосередньо стикаються з народом, із сільським населенням» є шкідливим. Розмірковуючи далі, Михайло Сергійович пише, що, можливо, таке ставлення до українства корелювало з шовіністичним переконанням В. Шульгіна в тому, що прагнення українців розвивати свою мову, освіту, літературу є лише наслідком їхньої «любові і звички до своїх етнографічних особливостей», до всього свого історичного, народного набутку (Шульгін, 1915, с. 1–2), тобто це своєрідні забавки. На противагу суперечливій позиції В. Шульгіна, М. Грушевський доводить, що «весь **народний зміст виражається в мові** (*виділення – Н. Д.*), яка є першою умовою культурного, економічного та суспільного поступу українського населення» (Грушевський, Камінь спотикання, с. 460), чим наголошує її першорядну політичну значущість. Саме мова та освіта постають одночасно і каменем спотикання для імперської влади,

і наріжним каменем розбудови української політичної нації.

У редакційній статті київської газети безапеляційно стверджувалося, що малоросійське суспільство відчуває себе «невіддільною частиною російського народу», тому все, що «відколювало б малоросів від єдиного російського народу, що вселяло б у них думку про національну окремішність, слід відкидати як таке, що марно роздрібнює сили цього народу, а тому завдає шкоди всім його частинам» (б.н., с. 1). Підкреслюючи, що викладання рідною мовою непотрібне і шкідливе для поняття «єдності російського народу», питання освіти українців атестовано як прояви і спроби «української» пропаганди, створеної та підтримуваної ворогами Росії (б.н., с. 1). Отже, висновується в редакційній статті, у «народних, середніх і вищих школах Малоросії повинна бути російська мова викладання, спільна зі школами інших російських частин імперії. Ост чому офіційною мовою Малоросії в урядових, земських, міських та інших установах, на шляхах сполучення та ін. може бути одна загальноросійська мова» (б.н., с. 1).

В обох статтях газети «Кіевлянинъ» лейтмотивом звучить упереджене ставлення авторів-шовіністів до українства, небажання визнавати національні прагнення недержавних народів, особливо українського, мати національну окремішність, самостійність.

Своєрідним апогеєм і дискусії, і рефлексії М. Грушевським ситуації з українською народною освітою вважаємо його статтю «Камінь наріжний», у перших же рядках якої він зазначив: «У царині устрою українського життя центральне місце займає питання про школу. Це – основа всього. І якщо в наш час необхідність культурного і національного будівництва … не може відкладатися до часів мирних …, [то] питання про українську народну школу мусить стати на черзі як одне з найпекучіших і найневідкладніших питань, – як задоволення нагальної потреби українського народного життя» (Грушевський, Камінь наріжний, с. 461). Свідомо повно навели цю цитату для того, щоб сучасний читач відчув гостроту мовної проблеми на початку ХХ ст., її історичну тяглість і до сьогодення та питоме значення для націєтворення.

У чому ж убачав нагальність проблеми великий син свого народу? У тому, що «серед українського населення, яке навіть пройшло народну школу, у страхітливих розмірах поширюється рецидив неписьменності через те, що набуте механічне мистецтво читання лишається без застосування, оскільки великоросійська книжна мова залишилася все-таки незасвоєною вихованцем школи, а до рідної, української, як культурного знаряддя, шкільне навчання встигло викликати в ньому недовіру, та й українська книга і всі культурні засоби, створювані українською інтелігенцією для народу, доходять до нього з великими труднощами внаслідок заходів, уживаних проти поширення цих культурних засобів» (Грушевський, Камінь наріжний, с. 463). Це – правдиве свідчення вченого, політика і патріота, яке не повинні забувати нащадки.

А щодо непорушної єдності народу імперії, то вчений прозірливо констатував: «Болісний експеримент, вчинюваний над поколіннями українського народу цими зусиллями до недосяжної зовнішньої єдності, залишається безплідним» (Грушевський, Камінь наріжний, с. 462).

Спростовуючи закиди критиків, чинячи «опір брехні й упередженості», М. Грушевський в котре знову і знову аргументував становище українців на підросійських землях як «трагедію українського народу – цієї величезної багатомільйонної маси, позбавленої мови як куль-

турно-освітнього засобу [розвитку]» (Грушевський, Камінь наріжний, с. 461), витоки якої приховано у свідомо організованій імперською владою політиці мовно-культурних заборон щодо повноцінного функціонування рідної українцям мови.

Зауважимо, що хоча київські критики й визнавали цілковиту невинність українського населення Росії у «зрадницьких справах», і писали про можливість поставитися до його прагнень без потаємних підозр і упередженості (б.н.), однак освіту українською мовою, рідну школу безумовно розглядали як шкідливі для єдності російського народу імперії. Шовіністам не потрібно було, аби українське населення, позбавлене школи з рідною мовою, і тому засуджене відставати у своєму розвиткові «порівняно з німцем-колоністом, з євреєм, з великоросом, з поляком, поступатися їм у боротьбі за своє існування, тобто приречене на культурний і економічний занепад» (Грушевський, Камінь наріжний, с. 463), вийшло з такого безпросвітного кута.

Фактично, в умовах Першої світової війни автори обвинувачувальних статей оголошували М. Грушевського зрадником, а його заклики до організації українських шкіл – шкідливими. Окрім обставин війни, напруженості зазначеній дискусії додає ще й те, що в розглядуваний час за свої «сепаратистські погляди» і «мазепинську діяльність» з кінця грудня 1914 р. Михайло Сергійович уже перебував на засланні, спочатку у м. Симбірську, з 1915 р. – у м. Казань. Йому заборонялося займатися педагогічною і громадсько-політичною діяльністю, а публікацією своїх згаданих статей вчений порушував цю заборону, а отже, наражався на нові репресії. Однак він не злякався.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У підсумку ще раз наголосимо на тому, що відрефлексовані думки М. Грушевського про так зване українське питання, яке в XIX – на початку XX ст. пов'язувалося насамперед із запровадженням рідномовної освіти українців і забезпеченням якнайширшого функціонування їхньої мови як самодостатньої й окремої, але й досі не втратили своєї актуальності, хоча й дещо в іншому ракурсі.

Сподіваємося, що вибудовані історичні паралелі із минулою дійсністю є доказом цього. Тому саме в просуванні ідеї про значущість мови для формування українців як політичної нації, у боротьбі за повномасштабність уживання мови, що неможливе без рідномовної освіти, убачаємо величезну заслугу вченого-патріота перед українською нацією. Своєю громадською боротьбою він не лише мурував підвалини сприйняття й усвідомлення пересічними співвітчизниками своєї національної незалежності, що на той час було конче необхідно, а й залишив зразки патріотичних вчинків, що здатні надихати нащадків. Свідомо не торкаємося видатного значення наукових побудов Грушевського-історика для формування в українців спільної історичної пам'яті, спільних цінностей, однією з яких є і мова. Це окремий важливий складник духовної спадщини Михайла Сергійовича.

На останок наведемо слова з рецензії сучасника М. Грушевського, відомого українського історіографа й громадського діяча Д. Дорошенка про збірку «Про українську мову та українську школу»: «… публіцист-учений виявив себе блискучим популяризатором, …, його книга має значення не лише як популярно-агітаційне видання для масового народного читача: це також історичний документ про стан культурно-національних запитів життя на Україні у на наш час важкого лихоліття. ***І перечитати цей документ дуже повчально – нині і в майбутньому***» (Дорошенко, 1912, с. 140).

Сподіваємося, що викладені в нашій статті матеріали, підтверджені автентичними думками видатних українців – окраси нашої нації, не лише сприятимуть сталому усвідомленню сучасниками важливості рідної мови та її сили, адже вона пройшла крізь заборони і приниження, але не вмерла. А головне – спонукатимуть до нових дослідницьких пошуків у галузі грушевськознавства. Занурення у спадщину Михайла Грушевського здатне неодноразово викликати в пошукача подив «Овва! А я й не знав/не знала!» і мотивувати до подальшого вивчення.

Література

Атаманенко А. Є. Грушевськознавство. *Енциклопедія Сучасної України* / редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. ; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. Т. 6 : (ГоГю). С. 562–263.

[б. н.]. *Кіевлянин*. 1915. 23 жовтня. № 292. С. 1.

Гирич І. Українські інтелектуали і політична окремішність (середина XIX – початок XX ст.). Київ : Укр. письменник, 2014. 496 с.

Голубенко П. Україна і Росія у світлі культурних взаємин. Київ : Дніпро, 1993. 447 с.

Грінченко Б. Нарід у неволі. Львів : Тип. В. Манецького, 1895. (Гринченко Б. Порабощаемый народ. Львов : Типография В. Манецкаго, 1895). (рос. мовою).

Грушевський М. С. Шкільна мова. *Грушевський М. С. Про українську мову та українську школу* / передм. Я. Гояна. Вид. 2-е. Київ : Веселка, 1991. С. 15–16.

Грушевський М. С. Не порозумнійшали. *Грушевський М. С. Про українську мову та українську школу* / передм. Я. Гояна. Вид. 2-е. Київ : Веселка, 1991. С. 20–22.

Грушевський М. С. Не позволяти! *Грушевський М. С. Про українську мову та українську школу* / передм. Я. Гояна. Вид. 2-е. Київ : Веселка, 1991. С. 22–23.

Грушевський М. С. Шкільна справа в Галичині. *Грушевський М. С. Про українську мову та українську школу* / передм. Я. Гояна. Вид. 2-е. Київ : Веселка, 1991. С. 25–27.

Грушевський М. С. Мова українська і руська. *Грушевський М. С. Про українську мову та українську школу* / передм. Я. Гояна. Вид. 2-е. Київ : Веселка, 1991. С. 35–37.

Грушевський М. С. Наша школа. *Грушевський М. С. Твори :* у 50 т. / редкол.: П. Сохань (гол. ред.), Я. Дашкевич та ін. Львів : Видавництво «Світ», 2005. Т. 3. С. 69–73.

[М. Грушевський]. «До наших читачів». *Село*. 1909, 3 вересня (№ 1).

Грушевський М. С. Тлінний прах. *Грушевський М. С. Твори :* у 50 т. / редкол.: П. Сохань (гол. ред.), Я. Дашкевич та ін. Львів : Видавництво «Світ», 2005. Т. 3. С. 418–423.

Грушевський М. С. Камінь спотикання. (*Русские ведомости*. 1916. 11 февраля. С. 2). *Грушевський М. С. Твори :* у 50 т. / редкол.: П. Сохань (гол. ред.), Я. Дашкевич та ін. Львів : Видавництво «Світ», 2005. Т. 3. С. 451–455 (рос. мовою).

Грушевський М. С. Камінь наріжний (*Русские ведомости*. 1916. 26 февраля. С. 2). *Грушевський М. С. Твори : у 50 т.* Т. 3. С. 56–460. Львів : Видавництво «Світ» (рос. мовою).

Грушевський М. С. За рідну школу. *Грушевський М. С. Твори : у 50 т.* / редкол.: П. Сохань (гол. ред.), Я. Дашкевич та ін. Львів : Видавництво «Світ», 2005. Т. 3. С. 78–79.

Грушевський М. С. Про українську мову та українську справу. Київ : Друкарня П. Барського. 1907. URL: https://www.m-hrushevsky.name/uk/

Publicistics/1907/ProUkrMovyIUkrSpravu/4.html (вилучено: 10.02.2024).

Грушевський М. С. Передмова до 2-го видання збірки «Про українську мову та українську школу». 1913. URL: https://www.m-hrushevsky.name/uk/Publicistics/1912/ProUkrMovuIUkrShkolu.html.

Д[орошен**]ко Д.** [Дорошенко Д.]. Михайло Грушевський. Про українську мову та українську школу. Рец. *Українське життя* (*Украинская жизнь).* Київ, 1912. № 7–8. С. 139–140 (рос. мовою).

Драгоманов М. Українська література, проскрибована російським урядом / Перекл. з фр., текстилог. опрацювання та прим. Г. Цвенгроша ; вступ сл. М. Колесси ; ред. кол.: Б. Якимович (голова), Н. Бігуя, М. Гнатюк та ін. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2001. 96 с.

Кубайчук В. Хронологія мовних подій в Україні: зовнішня історія української мови. Київ : К. І. С., 2020. 96 с.

Кулаковский Ю. Русским людям, именующим себя «украинцами». *Кіевлянин*. 1915. 19 вересня. № 258. С. 1.

Міжнародна наукова конференція «Михайло Грушевський: учений, політик, державний діяч». 25–26 жовтня, 2016. URL: https://lnu.edu.ua/mizhnarodna-naukova-konferentsiya-myhajlo-hrushevskyj-uchenyj-polityk-derzhavnyj-diyach/ (вилучено: 15.02.2024).

Панькова С. Михайло Грушевський і народна газета «Село» у світлі мемуарних та епістолярних джерел. *Український історик*. 2004–2005. Ч. 3–4/1. С. 25–46.

Поліщук Ю. М. Мовна політика російської влади в Україні (кінець XVIII – середина XIX ст.). *Наукові записки Ін-ту політичних і етнонац. досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2014. Вип. 4(78). С. 218–240.

Примітки. *Грушевський М. С. Твори :* у 50 т. / редкол. : П. Сохань (гол. ред.), Я. Дашкевич та ін. Львів : Видавництво «Світ», 2005. Т. 3. С. 534.

Сірополко С. Михайло Грушевський як історик освіти в Україні та освітній діяч. *Грушевський М. С. Твори :* у 50 т. ; редкол.: П. Сохань (голов. ред.), І. Гирич та ін. Львів : Видавництво «Світ», 2016. Т. 47. Кн. 2. С. 169–174. (уперше опубліковано 1935 р.).

Ткаченко І. В. Публіцистика Михайла Грушевського на сторінках тижневиків «Село» та «Засів» як джерело з історії української селянсько-робітничої дореволюційної періодики. *Рукописна та книжкова спадщина України*. 2015. Вип. 19. С. 344–352. DOI: https://doi.org/10.15407/rksu.19.344.

Українська ідентичність і мовне питання в Російській імперії: спроба державного регулювання (1847–1914) : Збірник документів і матеріалів (2015) / Упор. Геннадій Боряк ; Археографічне опрацювання документів: В. П. Баран, Л. З. Гісцова, Л. Я. Демченко, О. В. Музичук, П. П. Найденко, В. С. Шандра ; НАН України. Інститут історії України ; Укрдержархів, ЦДІАК України. Київ : ТОВ «Видавництво "Кліо"», 2015. LXII; 810 с.

Хто такий Грушевський? (Локальна історія. Бесіда з Оксаною Юрковою. 23.11.2021). URL: https://localhistory.org.ua/videos/bez-bromu/khto-takii-grushevskii-oksana-iurkova/

Шульгин В. Неблагодарное дело. *Кіевлянин*. 1915. 23 жовтня. № 292. С. 2.

References

Atamanenko, A. Ye. (2006). Hrushevskoznavstvo [Studies in Grushevsky's Heritage]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy – Encyclopedia of Modern Ukraine,* (pp. 562–263). Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy [in Ukrainian].

[b. n.]. (1915). *Kievlianyn – Kievan, 292,* 1 [in Russian].

Hyrych, I. (2014). Ukrainski intelektualy i politychna okremishnist (seredyna XIX – pochatok XX st.) [Ukrainian Intellectuals and Political Separateness (middle of the XIXth – beginning of the XXth centuries)]. Kyiv: Ukr. pysmennyk [in Ukrainian].

Holubenko, P. (1993). Ukraina i Rosiia u svitli kulturnykh vzaiemyn [Ukraine and Russia in the Light of Cultural Interactions]. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].

Hrinchenko, B. (1895). Narid u nevoli [The Oppressed People]. Lviv: Typ. V. Manetskoho [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (1991). Shkilna mova [Language of School Learning]. *Pro ukrainsku movu ta ukrainsku shkolu – About Ukrainian Language and Ukrainian School*. (pp. 15–16). Kyiv: Veselka [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (1991). Ne porozumniishaly [Didn't get any Smarter]. *Pro ukrainsku movu ta ukrainsku shkolu – About Ukrainian Language and Ukrainian School*. (pp. 20–22). Kyiv: Veselka [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (1991). Ne pozvoliaty! [Don't Let Them]. *Pro ukrainsku movu ta ukrainsku shkolu – About Ukrainian Language and Ukrainian School*. (pp. 22–23). Kyiv: Veselka [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (1991). Shkilna sprava v Halychyni [Schooling in Galychyna]. *Pro ukrainsku movu ta ukrainsku shkolu – About Ukrainian Language and Ukrainian School*. (pp. 25–27). Kyiv: Veselka [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (1991). Mova ukrainska i ruska [Ukrainian Language and Russian Language]. *Pro ukrainsku movu ta ukrainsku shkolu – About Ukrainian Language and Ukrainian School*, (pp. 35–37). Kyiv: Veselka [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (2005). Nasha shkola [Our School]. *M. S. Hrushevskyi. Tvory – Works.* Vols. 1–50. (Vol. 3), (pp. 69–73). Lviv: Vydavnytstvo «Svit» [in Ukrainian].

[M. Hrushevskyi]. (1909). Do nashykh chytachiv [To our readers]. *Selo – Village, 1* [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (2005). Tlinnyi prakh [The Decaying Dust]. *M. S. Hrushevskyi, Tvory – Works.* Vols. 1–50. (Vol. 3), (pp. 418–423). Lviv: Vydavnytstvo «Svit» [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (2005). Kamin spotykannia [The Stumbling block]. (Russkye vedomosty. 1916. 11 fevralia. P. 2.). *M. S. Hrushevskyi. Tvory – Works.* Vols. 1–50. (Vol. 3), (pp. 451–455). Lviv: Vydavnytstvo «Svit» [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (2005). Kamin narizhnyi [The Foundation Stone]. (Russkye vedomosty. 1916. 26 fevralia. P. 2.). *M. S. Hrushevskyi, Tvory – Works*. Vols. 1–50 (Vol. 3), (pp. 456–460). Lviv: Vydavnytstvo «Svit» [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (2005). Za ridnu shkolu [For Native School]. *M. S. Hrushev-skyi. Tvory – Works.* Vols. 1–50. (Vol. 3), (pp. 78–79). Lviv: Vydavnytstvo «Svit» [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (1907). Pro ukrainsku movu ta ukrainsku spravu [About Ukrainian Language and Ukrainian Deal]. Kyiv: Drukarnia P. Barskoho. Retrieved from https://www.m-hrushevsky.name/uk/Publicistics/1907/ProUkrMovyIUkrSpravu/4.html [in Ukrainian].

Hrushevskyi, M. S. (1913). Peredmova do 2-ho vydannia zbirky «Pro ukrainsku movu ta ukrainsku shkolu» [Preface]. Retrieved from https://www.m-hrushevsky.name/uk/Publicistics/1912/ProUkrMovuIUkrShkolu.html [in Ukrainian].

D[oroshen**]ko, D.** [Doroshenko D.] (1912). Mykhailo Hrushevskyi. Pro ukrainsku movu ta ukrainsku shkolu. Retsenziia [M. Grushevsky. About Ukrainian Language and Ukrainian School. Review]. *Ukrainske zhyttia (Ukraynskaia zhyzn*) – *Ukrainian life, 7-8,* 139–140 [in Russian].

Drahomanov, M. (2001). Ukrainska literatura, proskrybovana rosiiskym uriadom [Ukrainian Literature Transcribed by Russian Government]. Lviv: LNU im. I. Franka [in Ukrainian].

Kubaichuk, V. (2020). Khronolohiia movnykh podii v Ukraini: zovnishnia istoriia ukrainskoi movy [Chronology of Linguistic Events in Ukraine: External History of the Ukrainian Language]. Kyiv: K. I. S. [in Ukrainian].

Kulakovskyi, Yu. (1915). Russkym liudiam, ymenuiushchym sebia «ukrayntsamy» [To Russian People Calling Themselves «Ukrainians»]. *Kievlianyn – Kievan, 258,* 1 [in Russian].

Mizhnarodna naukova konferentsiia «Mykhailo Hrushevskyi: uchenyi, polityk, derzhavnyi diiach» (25–26 zhovtnia, 2016) [International Conference «Mikhailo Grushevsky: Scientist, Politician, Statesman» (October, 25–26 2016)]. Lviv. Retrieved from https://lnu.edu.ua/mizhnarodna-naukova-konferentsiya-myhajlo-hrushevskyj-uchenyj-polityk-derzhavnyj-diyach/ (removed: 15.02.2024) [in Ukrainian].

Pankova, S. (2004–2005). Mykhailo Hrushevskyi i narodna hazeta «Selo» u svitli memuarnykh ta epistoliarnykh dzherel [Mykhailo Grushevsky and the People's Newspaper «Selo» («Country side») in the Light of Memoirs and Epistolary Sources]. *Ukrainskyi istoryk – Ukrainian historian, 3–4/1,* 25–46 [in Ukrainian].

Polishchuk, Yu. M. (2014). Movna polityka rosiiskoi vlady v Ukraini (kinets XVIII – seredyna XIX st.) [Language policy of Russian Authorities in Ukraine (end of the XVIII-th – beginning of the XIX-th centuries)]. *Naukovi zapysky. I. F. Kuras In-tu politychnykh i etnonats. doslidzhen NAN Ukrainy* – Scientific *notes of I. F. Kuras Institute of Political and Ethnonational Researches of the NAS of Ukraine, 4(78),* 218–240 [in Ukrainian].

Prymitky (Notes). (2005). *M. S. Hrushevskyi. Tvory – Works.* Vols. 1–50. (Vol. 3), (p. 534). Lviv: Vydavnytstvo «Svit» [in Ukrainian].

Siropolko, S. (2016). Mykhailo Hrushevskyi yak istoryk osvity v Ukraini ta osvitnii diiach [Mykhailo Hrushevsky as a historian of education in Ukraine and in the field of education]. *M. S. Hrushevskyi. Tvory – Works.* Vols. 1–50. (Vol. 47 (2)), (pp. 169–174). Lviv: Vydavnytstvo «Svit» [in Ukrainian].

Tkachenko, I. V. (2015). Publitsystyka Mykhaila Hrushevskoho na storinkakh tyzhnevykiv «Selo» ta «Zasiv» yak dzherelo z istorii ukrainskoi seliansko-robitnychoi dorevoliutsiinoi periodyky [Publicistic Works of Mykhailo Hrushevsky on the Pages of Weekly New-spapers «Village» and «Sowing» as a Source from the History of Ukrainian Peasants' and Workers' Prerevolutionary Periodicals]. *Rukopysna ta knyzhkova spadshchyna Ukrainy – Manuscript and book heritage of Ukraine, 19,* 344–352. DOI: https://doi.org/10.15407/ rksu.19.344 [in Ukrainian].

Boriak, H. (Eds.) (2015). Ukrainska identychnist i movne pytannia v Rosiiskii imperii: sproba derzhavnoho rehuliuvannia (1847–1914). Zbirnyk dokumentiv i materialiv [Ukrainian Identity and the Language Issue in the Russian Empire: an Attempt at State Regulation (1847–1914). Collection of Documents and Materials]. Kyiv: Vydavnytstvo «Kliot» [in Ukrainian].

Khto takyi Hrushevskyi? Lokalna istoriia. Besida z Oksanoiu Yurkovoiu [Who is Hrushevsky? Local history. Interview with Oksana Yurkova]. 23.11.2021. (2021). Retrieved from https://localhistory.org.ua/videos/bez-bromu/khto-takii-grushevskii-oksana-iurkova/ [in Ukrainian].

Shulhyn, V. (1915). Neblahodarnoe delo [Thankless Task]. *Kievlianyn – Kievan,* 292, 2 [in Russian].

Дічек Н. П. Михайло Грушевський і українська мова: у контексті творення політичної нації

У статті представлено авторську рефлексію внеску видатного українського вченого-історика, академіка ВУАН (1923), громадського і політичного діяча Михайла Грушевського (1866 – 1934) в обґрунтування засад самостійного державного буття українців у контексті боротьби за запровадження їхнього навчання материнською мовою та розвиток системи національної освіти. Хронологічні межі дослідження – перші десятиліття ХХ ст. Висвітлено роль громадсько-політичної, публіцистичної діяльності М. Грушевського у відстоюванні й захисті інтересів, культурних потреб українського народу, утвердженні статусу української мови як безальтернативної для освіти українців, як самодостатньої мови окремого слов'янського народу на теренах поміж двох імперій, що й досі має історично повчальний та політико аргументований сенс.

Доведено, що цілеспрямована, національно орієнтована громадська, просвітницька діяльність вченого є, по-перше, прикладом особистого внеску в наше державотворення, особливо в обставинах переддня української революції. По-друге, обґрунтовані ним ідеї щодо розбудови національної освіти українців заклали підвалини філософії національної освіти на майбутнє.

У науковому обігу актуалізовано дві публіцистичні статті М. Грушевського – «Камінь спотикання» і «Камінь наріжний» (обидві – 1916 р.) – контекстуально значущі для поглиблення сучасного уявлення про зроблене вченим для піднесення етносвідомості українців, передовсім українського селянства як носія мовної культури і традицій, вироблення у співвітчизників спільного розуміння національної минувшини, сприйняття рідної мови як атрибуту незалежного життя.

Ключові слова: Михайло Грушевський, освіта, народна школа, українська мова, державотворення, мовне питання.

Dichek N. Mykhailo Hrushevsky and the Ukrainian Language: in the Context of a Political Nation Creation

The article presents the author's reflection on the contribution of Mykhailo Hrushevsky (1866–1934), the outstanding Ukrainian scientist-historian, academician of the All-Ukrainian Academy of Sciences (1923), public and political figure, in substantiating the foundations of the independent state existence of Ukrainians within the context of the struggle for carrying out their education in mother-tongue and the national education system development in future. The chronological limits of the study are the first decades of the XX century. The role of socio-political and journalistic activities of M. Hrushevsky in following activities has been highlighted: upholding and protecting the interests and cultural needs of the Ukrainian people, establishing the status of the Ukrainian language as the only alternative for education of Ukrainians, as a self-sufficient language of a particular Slavic people in the territory between two empires. All of the above still has historically instructive and politically reasoned meaning.

It has been proven that purposeful, nationally oriented public educational activities of the scientist, firstly, are an example of an enduring personal contribution to the creation of our state, especially in the circumstances on the eve of the Ukrainian revolution. Secondly, the ideas he substantiated for the development of national education of Ukrainians laid the foundations for the philosophy of national education for the future.

The scientific appeal has updated two journalistic articles by M. Hrushevsky – «The Stumbling Stone» and «The Cornerstone» (both 1916) – contextually significant for deepening the modern understanding of what the scientist has done to increase the ethnic consciousness of Ukrainians, especially Ukrainian peasants as bearers of traditions and language, development among compatriots of a common understanding of the national past, perception of the native language as an attribute of independent life.

Keywords: Mykhailo Hrushevsky, education, folk school, Ukrainian language, state-building, language issue.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Біляковська Ольга Орестівна – доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, факультет педагогічної освіти (м. Львів, Україна).

Ваховський Леонід Цезаревич – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри соціальної роботи (м. Полтава, Україна).

Горук Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, факультет педагогічної освіти (м. Львів, Україна).

Дічек Наталія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України, завідувач відділу історії та філософії освіти (м. Київ, Україна).

Мартиненко Олена Валентинівна – здобувач вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня спеціальності «Освітні, педагогічні науки», ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Дніпро – Слов'янськ, Україна).

Мелешко Ліля Анатоліївна – кандидат історичних наук, Билбасівський опорний ЗЗСО I – III ступенів, директор (м. Слов'янськ, Україна).

Суровцева Ірина Юріївна – кандидат історичних наук, ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет», доцент кафедри соціології та соціальної роботи (м. Дніпро, Україна).

Тимошенко Наталія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», старший викладач кафедри філософії, керівник навчального центру МБФ «Єврейський Хесед «Бней Азріель» (м. Київ, Україна).

Ткачов Артем Сергійович – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, професор кафедри початкової і професійної освіти (м. Харків, Україна).

Ткачов Сергій Іванович – доктор педагогічних наук, професор, Харківська державна академія фізичної культури, завідувач кафедри педагогіки та психології (м. Харків, Україна).

Ткачова Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, навчально-науковий інститут міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, в. о. завідувача кафедри профільної підготовки (м. Харків, Україна).

Харковський Євген Миколайович – викладач кафедри романо-германської філології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна).

Чорна Вікторія Вікторівна – практичний психолог Билбасівського опорного ЗЗСО I – III ступенів (м. Слов'янськ, Україна).

ДО УВАГИ АВТОРІВ. ОФОРМЛЕННЯ СПИСКУ ДЖЕРЕЛ ТА REFERENCES

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова **«Література»** й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерела подається з абзацу; ім`я автора (або перше слово назви) виділяється жирним шрифтом.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є APA–стиль: Автор. (Рік публікації). Назва книги транслітерована [Назва книги англійською мовою]. Місто: Видавництво [Мова оригіналу]. У дужках мова оригіналу зазначається таким чином: [in Ukrainian], [in English].

Рекомендований сайт для транслітерації з української мови – http://ukrlit.org/transliteratsiia.

Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. Київ : Либідь, 2004. 288 с.	**Romenets, V. A.** (2004). Psykholohiia tvorchosti: navch. posib [Psychology of Creativity: textbook]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
Нова українська школа: основи Стандарту освіти / редкол.: Л. Гриневич та ін.; за заг. ред. М. Товкало. Львів, 2016. 64 с.	**Tovkalo, M.,** & **Hrynevych, L.** (Eds.) (2016). Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity [New Ukrainian School: Fundamentals of the Standard of Education]. Lviv [in Ukrainian].
Саїнчук М. Парадокси феномену та колізії легітимізації терміна «фізична культура». *Теорія і методика фіз. виховання та спорту*. 2017. № 2. С. 76–85.	**Sayinchuk, M.** (2017). Paradoksy fenomenu ta koliziyi legitymizaciyi terminu «fizychna kultura» [The Paradoxes of the Phenomenon and the Collision of the Legitimisation of the Term «Physical Culture»]. *Teoriya i metodyka fizychnogo vyxovannya ta sportu – Theory and Methods of the Physical Education and Sports, 2*, 76–85 [in Ukrainian].
Заболотний О. А. Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України . Київ, 2010. 18 с.	**Zabolotnyi, O. A.** (2010). Pedahohichni umovy formuvannia dydaktychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical Conditions of Forming Didactic Competence of Future Teachers of Higher Agricultural Institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
Разуменко Д. О. Формування економічної культури майбутніх учителів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2006. 211 с.	**Razumenko, D. O.** (2006). Formuvannia ekonomichnoi kultury maibutnikh uchyteliv u fakhovii pidhotovtsi [Formation of the Economic Culture Among Future Teachers in Vocational Training]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
Говорун Т. В. Гендерний ракурс проблеми економічної культури молоді. URL: http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf	**Hovorun, T. V.** (2013). Hendernyi rakurs problemy ekonomichnoi kultury molodi [Gender Perspective of the Problem of the Economic Culture of Youth]. Retrieved from http://gender.at.ua/_ld/2/ 203_forming.pdf

При оформленні переліку використаних джерел латиницею (References) необхідно враховувати відповідні правила **для різного типу видань** (книги, періодичні видання, дисертації і т.д.) (наприклад, http://publications.ntu.edu.ua/info/APA.pdf).