

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

***НАУКОВО-
ПЕДАГОГІЧНІ
СТУДІЇ***

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 8

Заснований у 2017 році

Київ – 2024

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

RESEARCH AND
EDUCATIONAL
STUDIES

SCIENTIFIC JOURNAL

Issue 8

Founded in 2017

Kyiv – 2024

Засновники:

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

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науково-педагогічні студії : науковий журнал / голов. ред.: Л. Д. Березівська, І. М. Шоробура. – Київ, 2024. – Вип. 8. – 320 с.

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

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

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головні редактори: *Березівська Л. Д.*, доктор педагогічних наук (13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки), професор за спеціальністю загальна педагогіка та історія педагогіки, член-кореспондент НАПН України, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, Заслужений діяч науки і техніки України, м. Київ, Україна; *Шоробура І. М.*, доктор педагогічних наук (13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки), професор кафедри педагогіки, член-кореспондент НАПН України, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Заслужений діяч науки і техніки України, м. Хмельницький, Україна.

Заступники головних редакторів: *Гуралюк А. Г.*, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна; *Крищук Б. С.*, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна.

Виконавчий редактор: *Тарнавська С. В.*, кандидат історичних наук, в.о. вченого секретаря Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Вебредатор та редактор верстки: *Середа Х. В.*, науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Літературні редактори: *Бойко О. А.*, молодший науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна; *Василенко Н. М.*, провідний редактор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Бібліографічний редактор: *Пономаренко Л. О.*, кандидат наук із соціальних комунікацій, завідувач відділу науково-освітніх інформаційних ресурсів Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Редактор: *Щегельська К. Б.*, молодший науковий співробітник відділу науково-освітніх інформаційних ресурсів ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, редактор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

- Гавриленко Т. Л.** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна;
- Коляда Н. М.** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна;
- Кравченко О. О.** доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна;
- Лобода С. М.** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри комп'ютерних мультимедійних технологій факультету міжнародних відносин Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна;
- Лучанінова О. П.** доктор педагогічних наук, професор, в.о. провідного наукового співробітника відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна;
- Міхно О.П.** доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, директор Педагогічного музею України, м. Київ, Україна;
- Пилипчук Я. В.** доктор історичних наук, провідний науковий співробітник відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.
- Романова Г. М.** доктор педагогічних наук, професор, заступник директора ДНПБ ім. В.О. Сухомлинського з наукової роботи
- Сухомлинська О. В.** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна;
- Антонець Н. Б.** кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна;
- Коваленко В. В** кандидат педагогічних, старший дослідник; провідний науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти Інституту цифровізації освіти НАПН України, старший науковий співробітник відділу цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна;
- Ростока М.Л.** кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна;
- Велскоп Войцех** доктор соціологічних наук, проректор з організації навчання та якості освіти Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я в Лодзі, м. Лодзь, Республіка Польща;
- Георгієва Нелі Асенова** доктор наук, доцент, завідувач кафедри енергетики факультету «Техніка і технології» Тракійського університету, м. Ямбол – м. Стара Загора, Болгарія;

Зорич Вучина

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки філософського факультету в м. Никшич Університету Чорногорії, м. Подгориця, Чорногорія;

Келемен Габріела

доктор філософії, доцент кафедри наукової освіти, психології та соціальної роботи, заступник декана факультету навчальних наук, психології та соціальних наук Аурел Влайку університету Арада, м. Арад, Румунія.

Науково-педагогічні студії: науковий журнал / голов. ред.: Л. Д. Березівська, І. М. Шоробура. – Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2024. – Вип. 8. – 320 с.

DOI: 10.32405/2663-5739-2028-8

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

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 11 від 31 жовтня 2024 року).*

© Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені В. О. Сухомлинського, 2024.

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2024.

Founders:

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

Research and Educational Studies : Scientific Journal / Chief Editor L. D. Berezivska, I. M. Shorobura. Kyiv, 2024. Issue 8. 320 p.

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

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

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

EDITORIAL BOARD:

Chief Editors: *Berezivska L. D., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Director of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Honoured Science and Technology Worker of Ukraine, Kyiv, Ukraine; Shorobura I. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Honoured Master of Sciences and Engineering of Ukraine, Khmelnytskyi, Ukraine.*

Deputy Chief Editors: *Guraliuk A. G., PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Digital Technologies and Computer Support, of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine; Kryshchuk B. S., PhD, Assistant Professor, Chief of the Research Department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Khmelnytskyi, Ukraine.*

Executive editor: *Tarnavska S. V., PhD (History), Acting Scientific Secretary at the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine (responsible secretary).*

Web and publishing editor: *Sereda Kh. V., Researcher of the Department of Pedagogical and Source Studies Biographistics of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine (editor);*

Literary editor: *Boiko O. A., Junior Researcher of Department of Pedagogical and Source Studies Biographistics of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine; Vasilenko N. M., Leading Editor of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Bibliographical editor: *Ponomarenko L. O., PhD (Social Communication Studies), acting Head of the Department of Scientific and Educational Information Resources, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Editor: *Shchehelska K. B., Junior Researcher of the Department of Scientific and Educational Information Resources, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

EDITORIAL BOARD MEMBERS:

- Gavrylenko T. L.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Preschool and Primary Education at Taras Shevchenko National University «Chernihiv Collegium», Chernihiv, Ukraine;*
- Koliada N. M.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Social Pedagogy and Social Work Department of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine;*
- Kravchenko O. O.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Social and Psychological Education of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine;*
- Loboda S. M.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Computer Multimedia Technology Faculty of International Relations of the National Aviation University, Kyiv, Ukraine;*
- Luchaninova O. P.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Acting Leading Researcher of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine;*
- Mikhno O. P.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Department of Pedagogical and Source Studies Biographistics of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine,, Director of the Pedagogical Museum of Ukraine, Kyiv, Ukraine;*
- Pilipchuk Ya. V.** *Doctor of Hystorical Sciences, Leading Researcher of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine;*
- Romanova G. M.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director of Science Work of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine;*
- Sukhomlynska O. V.** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of NAES of Ukraine, Chief Researcher of the Department of Pedagogical and Source Studies Biographistics of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine;*
- Antonets N. B.** *PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of Department of Pedagogical Source Studies and Biography of Education of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine;*
- Kovalenko V. V.** *PhD of Pedagogical Sciences , Senior Researcher; Leading Researcher of the Department of Cloud-Oriented Educational Informatization Systems of the Institute of Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, Senior Researcher of the Department of Digital Technologies and Computer Support of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine;*
- Rostoka M. L.** *PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine;*
- Welskop Wojciech** *Doctor of Social Sciences, Academy of Business and Health Sciences in Lodz (Poland);*
- Georgieva Neli Asenova** *Doctor of Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Energetics, Faculty of Technics and Technology, Trakia University of Stara Zagora, Yambol, Bulgaria;*

Vučina Zorić

Ph.D of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro in Podgorica (Montenegro);

Kelemen Gabriela

Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Scientific Education, Psychology and Social Work, Vice-Dean of Faculty of Educational Science, Psychology and Social Sciences, «Aurel Vlaicu» University of Arad, (Arad, Romania).

Research and Educational Studies: Scientific Journal / Chief Editors
L. D. Berezivska, I. M. Shorobura. Kyiv, 2024, Issue 8, 324 p.

DOI: 10.32405/2663-5739-2028-8

The journal is recommended for publication according to the decision of the Scientific Council of V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine (protocol No 11 dated 31 October 2024).

© V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, 2024.

© Khmelnytskyi Humanitarian Educational Academy, 2024.

ЗМІСТ

ІСТОРИКО-ОСВІТНІ СТУДІЇ

Лариса Березівська	Педагогічна біографіка доби Української революції (1917–1921) як підґрунтя і джерело національно-патріотичного виховання дітей і молоді: діалог поколінь	11
Gali-Aleksandra Beltrán	Self-Taught Studies And Attitude Of The Franciscan Friars Towards The Challenges Of Education And Evangelization Of The Autochthonous Groups In The Americas	29
Elena Zhizhko		
Roksolana Zapotichna	A Comparative Study of English Language Teaching Approaches and Their Impact on Students' Employability (англ.)	49
Олександр Міхно	Олекса Тихий (1927–1984) та його педагогічна візія	64
Олександр Наровлянський	Освітні екскурсії та подорожі у західноєвропейській педагогічній думці XV–XX століть	87
Ярослав Пилипчук,	Проблема реабілітації від психологічних травм крізь призму праць українських педагогів та психологів	99
Лариса Пономаренко		
Світлана Подпльота	Особливості становлення та розвитку студентського тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини	125
Микола Прищак	Дискурс системоутворювального концепту комунікативного підходу в освіті у педагогічній думці України початку XXI століття	142
Леся Сухомлинська	Листи-відгуки читачів на статтю В. Сухомлинського «Джерело невмирущої криниці»	161

НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ

Наталія Вараксіна	Сучасні цифрові засоби візуалізації колекцій електронних освітніх ресурсів	183
Тетяна Годецька	Штучний інтелект як ефективна технологія інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти	200
Андрій Гуралюк	Роль бібліотеки у створенні інформаційно-освітнього простору закладу освіти	217

Любомира Ілійчук	Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози	232
Оксана Матвійчук, Наталія Петрощук	Інформаційно-ресурсна підтримка профорієнтаційної роботи із старшокласниками в умовах проектування освітнього середовища	249
Тетяна Павленко	Освітнянські бібліотеки як центр інформаційно-комунікаційної підтримки в реаліях сьогодення	271
Марина Ростока Юлія Кравченко	Феномен штучного інтелекту в системі інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти і педагогіки	283
Олексій Шило, Катерина Щегельська	Зарубіжний досвід використання АБІС КОНА	301

РЕЦЕНЗІЇ

Оксана Кравченко	Педагогічний дискурс про реформування загальної середньої освіти в Україні (XX – початок XXI ст.): хрестоматія	313
Відомості про авторів		319

DOI <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-11-28>

УДК 37:929](477)''1917/1921''+37.015.31:172.15

Лариса Березівська,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор, головний науковий співробітник відділу педагогічного
джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної
бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна,
ORCID ID: 0000-0002-5068-5234
e-mail: lberezivska@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА БІОГРАФІКА ДОБИ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ (1917–1921) ЯК ПІДГРУНТЯ І ДЖЕРЕЛО НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ: ДІАЛОГ ПОКОЛІНЬ

Анотація. Актуалізовано біографії (життєтворчість) українських педагогів (В. Дурдуківський, Г. Іваниця, А. Крушельницький, О. Музиченко, І. Огієнко, С. Русова, І. Соколянський, І. Стешенко, П. Холодний, Я. Чепіга та ін.), які зробили вагомий внесок у збереження української ідентичності. Вони є прикладом для сучасного покоління і мають стати засобом національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Доведено, що українські педагоги 100 років тому, спираючись на європейську педагогічну думку та досвід, заклали цеглини національно-патріотичного виховання, а саме: ввели поняття «національне виховання», «національно-патріотичне виховання» (любов до України та прагнення її захищати, рідне оточення, відповідність психології, індивідуальності дитини); визначили мету (виховання громадянина незалежної держави України, єднання українського народу); принципи (дитиноцентризм; гуманізм; природовідповідність; культуровідповідність; індивідуальність; національна спрямованість; полікультурність; історична пам'ять та ін.); засоби (національна школа, мова навчання, українознавчі предмети (мова, література, історія, географія); присвячені відомим українським діячам літературно-музичні свята; екскурсії; лекції; гуртки; українські пісня, книга, бібліотека, театр, періодична преса, учнівські організації тощо). Ці стратегічні набутки почали впроваджуватися в освітню практику. Аргументовано, що якби ці педагоги не були репресовані сталінською системою, не загинули або не емігрували внаслідок російсько-більшовицької навали, то їхні педагогічні гуманістичні, національні

концепції були б реалізовані ще за їхнього життя. Нині життя та задуми українських педагогів про формування громадянина-патріота незалежної України потребують популяризації (введення їх до змісту педагогічних дисциплін під час підготовки та перепідготовки вчителів; відповідні біографічні дослідження і видання історичної довідкової, науково-популярної літератури; проведення науково-практичних, науково-інформаційних і культурно-освітніх заходів; створення цифрових біографічних ресурсів) з метою реконструкції історичної пам'яті українців. Порівняльний аналіз поглядів українських педагогів 1917–1921 рр. і положень концепції 2022 р. переконливо доводить їх суголосність і необхідність якнайшвидшого широкого впровадження в освітньо-науковий простір.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання дітей і молоді, педагогічна біографіка, біографії та творча спадщина українських педагогів, історія освіти України (1917–1921).

Постановка проблеми у загальному вигляді. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в Україні з дня проголошення її незалежності і особливо під час російсько-української війни як стратегічна проблема набула особливої актуальності в освітньо-науковому просторі зокрема, в українському суспільстві загалом. І не випадково. Як аргументує Василь Кремень, є цінності і традиції в суспільстві «непідвладні часу, незважаючи на серйозні зміни в сучасній цивілізації. Серед таких цінностей – почуття патріотизму, національної єдності». І особливо це важливо для України як держави, яка сьогодні героїчно відстоює свою незалежність і територіальну цілісність. Вагомою у цьому контексті є думка вченого: «патріотизм, національне єднання є самоцінними самі по собі. Але це ще й шлях до успішного розвитку України і заможного життя її громадян. Освіта як жодна інша сфера покликана і має усі можливості для гуртування нації» (Кремень, 2017, с. 6). Про це йдеться і у Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України (2022): «...потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості. При цьому потрібно враховувати, що Україна має древню і величну культуру та історію, досвід державницького життя, які виступають потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання дітей і

молоді. Вони уже ввійшли до освітнього і загальновиховного простору, але нинішні суспільні процеси вимагають їх переосмислення, яке відкриває нові можливості для освітньої сфери» (*Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, 2022*). З огляду на це звернення до педагогічної біографіки доби Української революції (1917–1921) – епохи розбудови української державності після падіння Російської імперії, проведення реформи освіти на національних і демократичних засадах у скрутних суспільно-політичних реаліях і в умовах війни з російським більшовизмом – є доцільним для формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей. Окреслені хронологічні періоди подібні, бо в 1917–1921 рр. після повалення російського самодержавства відбувалося будівництво власної держави, національної системи освіти. Українські уряди і свідоме громадянство розгорнули роботу зі створення національної освіти, української школи, системи національно-патріотичного виховання дітей і молоді.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Як ми вже не раз писали, радянська історіографія нахабно і свідомо вилучила добу Української революції (1917–1921) з наукового дискурсу, сплюндрувала вагомі здобутки державотворення, розбудови української освіти на національних і демократичних засадах. Сучасна українська історіографія заповнила цю лакуну. Предметом наукових пошуків українських учених (Л. Березівська, Н. Гупан, М. Собчинська, Ю. Телячий та ін.) стали різні питання освіти у зазначений період (Березівська, 2011; Berezivska, 2023). Великий інтерес в умовах російсько-української війни до національно-патріотичного виховання дітей та молоді: історія, досвід, значення тощо. Хоча все це частково розглядалося (Л. Березівська, Г. Белан, С. Головчук, К. Кондратюк, Б. Крищук, І. Кучинська та ін.) (Березівська, 2016а; Березівська, 2016b), потребують відповідей актуальні нині питання: біографії яких діячів освіти і культури є прикладом національно свідомих

українців, чому і які ідеї вони пропонували щодо національного виховання громадян України? У світовій історіографії саме з окресленої проблеми праць немає, але є важливі методологічного характеру. Так, вчені Нової Шотландії Марніна Гонік, Сьюзан Уолш і Меріон Браун справедливо розглядають колективну біографію як метод дослідження (Gonick, Walsh & Brown, 2011). Іспанські вчені Хосеба Агірреазкуенага і Мікель Уркіхо підкреслюють зростання з 1990 р. інтересу до вивчення біографії як галузі історичної науки, важливості колективних біографій для поглиблення історичних досліджень з різних проблем (Agirreazkuenaga & Urquijo, 2015).

Мета та завдання статті. Актуалізувати біографічну інформацію та висвітлити ідеї відомих українських педагогів і громадських діячів про національно-патріотичне виховання дітей і молоді в добу Української революції як важливого складника сучасної педагогічної біографіки для збереження історичної пам'яті та консолідації українського суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Педагогічна біографіка як носій національно-патріотичної свідомості

Передусім зазначимо, що ми розглядаємо педагогічну біографіку як складник історії освіти, багатовимірний феномен освіти і науки, компонент інформаційного ресурсу українського суспільства, міждисциплінарну галузь науки, тісно пов'язану з педагогікою, історією, бібліографією (Березівська, 2023, с. 27). У контексті заявленої теми педагогічну біографіку ми аналізуємо у двох площинах: біографії освітян (життя і діяльність) і їхні ідеї про національно-патріотичне виховання дітей та молоді. З огляду на це важливим є висновок Володимира Попика про біографіку як носій національно-патріотичної свідомості, оскільки вона «відіграла в Україні відчутно більшу й набагато важливішу роль, ніж у багатьох країнах з усталеною власною державністю, що мали вільні умови для розвитку національних культур» (Попик, 2021, с. 21).

Біографії українських педагогів як засіб національно-патріотичного

виховання

В умовах деколонізації українського гуманітарного простору актуалізується звернення саме до біографій українських педагогів і освітньо-громадських діячів, які вболівали і самовіддано творили національну освіту, нову українську школу як ґрунт демократичної незалежної держави України. Ми не мали на меті розкривати біографії відомих тогочасних українських педагогів. Представимо лише окремі штрихи до біографічних портретів тих, кого за радянської доби вилучили з педагогічного дискурсу.

Софія Русова (1856–1940) – педагогиня, громадсько-освітня діячка, письменниця, теоретикиня і практикуня у галузі дошкільного виховання, авторка підручників, одна з організаторок жіночого руху в Україні та за її межами, членкиня Центральної Ради, голова Всеукраїнської учительської спілки, очільниця департаменту дошкільної та позашкільної освіти у міністерстві освіти за гетьманату П. Скоропадського. Володимир Дурдуківський (1874–1938) – педагог, літературознавець, освітній і громадський діяч, член Центральної Ради й уряду Української Народної Республіки (далі – УНР). Олександр Музиченко (1875–1940) – педагог, викладач, директор різних закладів освіти, громадський діяч, автор праць із педагогіки, підручників, генеральний інструктор Генерального Секретаріату Освіти. Яків Чепіга (Зеленкевич) (1875–1938) – педагог, психолог, громадський діяч, методист, теоретик і практик початкового навчання, автор підручників. Петро Холодний (1876–1930) – учений-хімік, педагог, художник, державний і громадський діяч, міністр народної освіти УНР. Іван Соколянський (1889–1960) – учений, педагог у галузі дефектології, автор оригінальної методики навчання сліпоглухонімих. Григорій Іваниця (1892–1938) – педагог, автор підручників з української мови та читанок для трудової школи, шкіл для дорослих, посібників із методики навчання української мови та перекладознавства. Іван Огієнко (1882–1972) –

мовознавець, педагог, теолог, громадський діяч, міністр народної освіти й мистецтв (грудень 1918), згодом – міністр віросповідань, викладач курсу лекцій з історії української мови, автор програм навчання української мови й української граматики для початкової школи, орфографічного словника рідної мови. Антін Крушельницький (1878–1941) – педагог, письменник, перекладач, літературознавець, публіцист, громадський і політичний діяч, автор підручників і посібників для українських шкіл, міністр освіти УНР (квітень–серпень 1919). Іван Стешенко (1837–1918) – педагог, викладач, літературознавець, письменник, державний і громадський діяч, перший міністр освіти УНР, сприяв відкриттю українських шкіл, запровадженню української мови у всі сфери життя.

У 1917 р. це були духовно зрілі з гарною освітою, знанням кількох іноземних мов, педагогічним досвідом, усталеним світоглядом люди переважно 35-45 років. Найстарша серед них – С. Русова (61 р.), наймолодший – І. Соколянський (28 р.). Що їх об'єднувало? По перше, – відданість професії. Це педагоги (вчителі і викладачі), вчені, директори різних закладів освіти, державні та громадсько-освітні діячі, автори праць із педагогіки, підручників і посібників та ін. По-друге, – любов до України. Загартовані у баталіях за відродження української школи, опираючись антинаціональній політиці російського самодержавства, вони наполегливо і невтомно творили національну освіту в добу Української революції: розробили нормативні документи; теоретичні основи національно-патріотичного виховання українського народу, що відображено у їхніх статтях; писали програми, підручники і посібники для українських закладів освіти; відкривали українські заклади освіти, запроваджували українську мову, літературу, історію тощо (Березівська, 2023).

Національно-патріотичне виховання як поняття

Українські педагоги ввели до наукового обігу терміни «виховання на національних підвалинах» (С. Русова), «національне виховання»

(О. Дорошкевич, В. Дурдуківський, О. Левитський, О. Музиченко, І. Стешенко, Я. Чепіга та ін.), «національне або патріотичне виховання» (І. Невеселий та ін.) (Дорошкевич, 1918, с. 53; Невеселий, 1918–1919, с. 73; Левитський, 1918, с. 205–206; Русова, 1917, с. 5). Всеохопним є тлумачення поняття «національне виховання» О. Музиченка, – «...любов крізь школу до всієї рідної культури і народу» (Музиченко, 1918–1919с, с. 204).

Так, Софія Русова вважала, що *виховання на національних підвалинах* – це виховання «на принципах наближення до рідного оточення дитини» (Русова, 1917, с. 5). На її думку, для «виховання вільної, свідомої дужої нації» важливо педагогічно розбудувати «вільну національну школу» (Русова, 1917, с. 5). Такої ж думки був і О. Музиченко «...психологічна школа не може не брати матеріалу для навчання з рідного, оточуючого дитину життя, тобто буде *національною у високому розумінні цього слова*, тобто єдиною внутрішньо, а не тільки за зовнішньою організацією» (Музиченко, 1918-1919б, с. 88–89). О. Левитський аргументував, що «*національне виховання – це найперша вимога передової педагогії*», – це вшанування звичаїв, побуту, серед якого росте дитина, навчання українських дітей рідною мовою (Левитський, 1918, с. 205–206). О. Дорошкевич називав *національне виховання* «сучасним гаслом української педагогіки» (Дорошкевич, 1918, с. 48). І. Невеселий утотожнював поняття «національний» і «патріотичний» і доводив, що «коли народ є виплеканий національним або патріотичним вихованням, той народ є сильний і могутній» (Невеселий, 1918-1919, с. 73). О. Дорошкевич також розумів під національним вихованням «палку любов до рідного краю і бажання наложити головами за щастя і долю його» (Дорошкевич, 1918, с. 47).

Прикметно, що завдання національного виховання, тобто «виховання дітей в повазі до нового ладу в Україні, до нашого відродження краю», було задекларовано у Циркулярі до директорів середніх шкіл всіх відомств та

інспекторів вищих початкових, торгових та інших шкіл України (далі – циркуляр) (1918), розробленому під очільництвом генерального секретаря народної освіти І. Стешенка (Стешенко, 1918, с. 72). Для порівняння звернемося до сучасного поняття «національно-патріотичне виховання» – «...формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави» (*Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, 2022*). Отже, наведені ідеї українських педагогів суголосні із сучасним трактуванням поняття «національно-патріотичне виховання».

Закордонний досвід як підґрунтя національно-патріотичного виховання в ідеях педагогів

Як і нині, українські педагоги і освітяни понад 100 років тому розробляли теоретичні основи національно-патріотичного виховання, спираючись на європейську педагогічну думку. Важливим є теоретичний висновок С. Русової про сутнісні ознаки поняття від національного до глобального: «у педагогіці не може бути загальних світових шаблонів, за якими утворюється навчання, виховання, на яких ставиться школа: є один науковий принцип – школа скрізь повинна відповідати психології дітей, їх індивідуальним нахилам і задовольняти місцеві потреби людності» (Русова, 1917, с. 4). Вона вважала, що «наука в національній школі легко зацікавить дітей, бо розпочинається від близького, відомого дітям оточення і веде їх поволі від рідної хати, рідного села далі у світовий простір, знайомить їх з усім білим світом і це усе зрозумілою рідною мовою» (Русова, 1917, с. 5).

І справді, як свідчить історія, і про це пише педагогиня, «де тільки народ прокидався, відроджувався від занедбання, з-під утисків, він перш за все утворював свою рідну школу, давав національний напрям вихованню й навчанню...» (Русова, 1917, с. 5). Вона підкріплювала свої міркування

аргументами зі історії слов'янських народів таких як чехи, болгари щодо створення школи з рідною викладовою мовою. Водночас С. Русова застерігала: «Не треба переймати всіх деталей зразкових шкіл у інших народів, ні, кожний народ має утворити свою власну школу; згідно з найновішими принципами педагогії, але цілком своєрідну, національну школу, зі своїми особливими рисами, у своїх життєвих потребах і формах свого власного національного життя» (Русова, 1923, с. 26).

На підтвердження своїх поглядів І. Невеселий апелював до досвіду європейських країн про необхідність національно-патріотичного виховання учнів. Він дійшов висновку, що народи Англії, Франції, Німеччини стали могутніми завдяки національному або патріотичному вихованню. Його висновки ґрунтувалися на ідеях відомих педагогів і філософів, як-от: Й. Фіхте, Й. Песталоці, Я. Коменський, Ф. Дістервег, П. Наторп. Зокрема, щодо методів виховання та ролі педагогів в їх реалізації (Невеселий, 1918–1919, с. 74). Він переконливо стверджував, що кожний педагог має поставити за мету «розвинути в українському народі його волю, розум і душу для його ж щастя, добробуту і слави, словом – для себе і через себе» (Невеселий, 1918–1919, с. 76).

Засоби національно-патріотичного виховання

Провідним засобом національно-патріотичного виховання є *національна школа*. Г. Іваниця вважав, що ця думка «об'єднала найкращих представників народу в міцній праці на користь рідної країни. І ніщо не може припинити цього руху, цієї праці, ніщо не зможе розвіяти тих думок і надій, що довели до світлого відродження» (Іваниця, 1918–1919, с. 99). Надзвичайно важливим є міркування С. Русової про рідну школу як засіб виховання громадянської свідомості (Русова, 1917, с. 5). П. Холодний дійшов висновку щодо змісту освіти як основи національного виховання: «ми створимо національну школу, зміст якої відповідатиме також вимогам педагогічної науки» (Холодний, 1917, с. 67). Суголосним є умовивід

О. Музиченка: «Так збудована школа по своєму внутрішньому змістові буде і національною (Музиченко, 1918–1919b, с. 144). На ключовій ролі школи у творенні власної незалежної держави, зокрема поверненні українському народові його історичної спадщини, підведенні національного фундаменту під «державний будинок» акцентував В. Дурдуківський (Дурдуківський, 1918, с. 146).

В контексті окресленої проблеми серцевинною є думка про *рідну* мову як найголовніший засіб виховання. Так, С. Русова вважала рідну мову підвалиною націоналізації школи (Русова, 1917, с. 6). І. Соколянський міркував, що «вимоги рідної мови для школи – то перша начальна потреба часу і всіма засобами ми будемо цього домагатись, але зрозуміла й тривога тих, що в занедбанні питання про мову поза межами школи вбачають велику шкоду всьому нашому культурно-національному розвитку» (Соколянський, 1917, с. 7–10). Тобто, рідна мова має панувати в усіх сферах суспільства. О. Левицький висловив ідею про рідну мову як головний засіб національного виховання: «Мова – це найживіша на найміцніша сув'язь, що єднає і минулі, і теперішні, і майбутні покоління в одну, якусь велику, історичну живу суцільність. Мова не тільки виявляє через себе здатність народу до життя, вона є – саме життя...» (Левитський, 1918, с. 205–206). Яків Чепіга, також доводив, що національного виховання потрібно домагатися засобами запровадження рідної мови в освіту (Чепіга, 1917, с. 81). І. Огієнко застерігав, що «...поки живе мова – й житиме народ, яко національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужчим народом» (Огієнко, 1991, с. 239–240)

О. Дорошкевич вважав підвалиною національного виховання *українознавство* (Дорошкевич, 1917). О. Приходько доводив необхідність створення *українських бібліотек*, відродження *української пісні* загалом, в школі зокрема, як відображення історії українського народу. Він запропонував створення *національних хорів* як «свята української пісні», що «матимуть велике виховуюче значення» (Приходько, 1917, с. 93).

О. Дорошкевич пропонував створити *Всеукраїнську юнацьку спілку*, яка об'єднала б шкільні юнацькі спілки довкола українізації школи (Дорошкевич, 1918). П. Клепатський згадував про *дитячі іграшки* «як найтісніший зв'язок з національністю» (Клепатський, 1918–1919, с. 82–83).

Вартує уваги думка А. Крушельницького про важливість підготовленого *українського вчителя, української книжки, бібліотеки*. Він писав: «українська школа без відповідно приготованого вчителя, без шкільних книжок і приладів (карт, образів і інших наглядних приладів), без книжок для шкільного і домашнього читання, без книжок до бібліотек, без шкільних бібліотек взагалі, бо книжка на Україні стала великою цінністю, а книжка для школи і шкільної молоді ще більшою» (Крушельницький, 1920, с. 162).

З метою національно-патріотичного виховання В. Дурдуківський пропонував проводити *шкільні дитячі ранки й вечірки, свята, присвячені визначним національним діячам, українським письменникам і великим історичним подіям*. Переконливо звучить його думка: «Здається, нема потреби довго говорити про велике значення рідної літератури, рідного слова в справі національного виховання дітей, в справі утворення міцного національного ґрунту» (Дурдуківський, 1918, с. 146).

Національні педагогічні засоби виховання і навчання узагальнено у кількох працях Софії Русової, а саме: рідна викладова мова, навчальні програми історії, географії, народного мистецтва (музика, співи, орнаментика) України (Русова, 1917, с. 6); українська книжка, бібліотека, екскурсія, музей (Русова, 1918, с. 226).

Комплексно було представлено заходи для реалізації національно-патріотичного виховання і на державному рівні у Циркулярі до директорів середніх шкіл усіх відомств та інспекторів вищих початкових, торгових та інших шкіл України (1918), а саме: запровадження в кожній школі української мови та українознавства; створення шкільних гуртків для

позашкільного вивчення української літератури, історії тощо; заснування українських бібліотек; влаштування в школах театральних вистав на основі творів найкращих письменників; організація літературно-вокальних вечірок; проведення лекцій з української декламації; організація екскурсій до історичних місць; організація учнівських організацій на національному ґрунті (Стешенко, 1918, с. 72–73).

Як бачимо, в основі державного документа – ідеї українських педагогів, ідеї, які, за їхнього життя не були реалізовані повною мірою через відомі трагічні причини – поразку Української революції і захоплення російськими більшовиками України. Після поразки Української революції, про що писали раніше, українські освітяни розділилися на дві когорти. Одні, – С. Русова, І. Огієнко та ін. через переслідування і несприйняття радянської ідеології змушені були емігрувати, де й надалі провадили наукову та викладацьку діяльність. Інші, – Г. Іваниця, О. Музиченко, Я. Чепіга та ін., повіривши радянській владі, зокрема у наміри розвивати українську освіту на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду, і далі працювали на науково-освітній ниві у радянській Україні у 20-х – на початку 30-х років 20 ст. Проте їх репресували, вони стали жертвами сталінської тоталітарної системи, за антирадянські погляди та обстоювання розвитку української школи, національної освіти та виховання (Березівська, 2023).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, біографії (життєтворчість) українських педагогів і громадських діячів, які зробили вагомий внесок у збереження української ідентичності, і є прикладом для сучасного покоління, мають стати сьогодні засобом національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Потрібно визнати, що українські педагоги ще 100 років тому розробили з оперттям на європейську педагогічну думку і досвід теоретичні основи проблеми національно-патріотичного виховання, а саме: суть понять «національне виховання», «національно-патріотичне виховання» (любов до України і бажання її захищати, рідне оточення, основа педагогіки, відповідність психології

дитини, її індивідуальності); мету (виховання громадянина незалежної держави України, єднання українського народу); принципи (дитиноцентризм; гуманізм; природовідповідність; культуровідповідність; індивідуальність; національної спрямованості; полікультурності; історичної пам'яті та ін.) і засоби національного виховання (українська школа, українська мова навчання, українознавчі предмети (українська мова і література, історія і географія України); позанавчальна робота і позашкільна освіта (присвячені відомим українським культурним діячам літературно-музичні свята; екскурсії; лекції; гуртки; українські пісня, книга, бібліотека, театр, періодична преса, учнівські організації тощо); стратегічне і життєдаєне значення для розбудови української державності. Ці теоретичні набутки впливали на тогочасну державну освітню політику українських урядів, їх почали втілювати в освітню практику.

Спробуємо уявити, що цих педагогів не репресувала сталінська система (звернемо увагу на рік смерті) або їх не вбили, чи вони не емігрували через російську більшовицьку навалу. А їхні педагогічні гуманістичні, національні концепції, закорінені на демократичних принципах та європейських цінностях, перспективні ідеї щодо української освіти втілено за їхнього життя. Так не сталося з відомих трагічних причин. Проте нині життя та задуми українських освітян про національно-патріотичне виховання, тобто формування громадянина-патріота незалежної України, маємо всіляко популяризувати (введення їх до змісту педагогічних дисциплін у структурі професійної підготовки та перепідготовки педагогів; освітнього процесу всіх закладів освіти; відповідні біографічні дослідження і видання історичної довідкової, науково-популярної літератури; проведення науково-практичних, науково-інформаційних і культурно-освітніх заходів; створення цифрових біографічних ресурсів) з метою реконструкції історичної пам'яті українців, подолання усталених радянських стереотипів, збереження української нації, зміцнення України у

світовому, передусім європейському просторі. Порівняльний аналіз міркувань українських педагогів 1917–1921 рр. і положень Концепції 2022 р. переконливо доводить їх суголосність і необхідність якнайшвидшого широкого впровадження задля зміцнення незалежної держави України у європейському просторі. Подальшого дослідження потребують національно-патріотичні ідеї українських педагогів – вимушених емігрантів, висловлені далеко від Батьківщини, але з Україною в серці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Березівська, Л. Д. (2011). *Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. ЛНУ ім. Тараса Шевченка. <https://lib.iitta.gov.ua/9770/>.
- Березівська, Л. Д. (2016a). Ідея національно-патріотичного виховання школярів у добу Української революції: за матеріалами журналу «Вільна українська школа» (1917–1920). *Рідна школа*, 1, 57–62.
- Березівська, Л. Д. (Голов. ред.). (2016b). *Українські педагоги про національно-патріотичне виховання: збірник матеріалів Всеукраїнського науково-практичного семінару*. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. <https://dnpb.gov.ua/ua/?ourpublications=кРАїнські-педагоги-про-націОНАЛЬНО-п>.
- Березівська, Л. Д. (2023). Педагогічна біографіка України як носій національно-патріотичної свідомості: діалог поколінь. У *Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України: стратегії і завдання: збірник тез методологічного семінару* (с. 26–28). НАІР. <https://lib.iitta.gov.ua/735035/>.
- Дорошкевич, О. (1917). Огляд життя середньої школи. *Вільна українська школа*, 2, 98–108.
- Дорошкевич, О. (1918). Огляд життя середньої школи. *Вільна українська школа*, 5-6, 47–53.
- Дурдуківський, В. (1918). Матеріали для шкільних ранків і вечірок в пам'ять Тараса Шевченка. *Вільна українська школа*, 7, 145–156.
- Іваниця, Г. (1918-1919). На порозі нової школи: (кілька побіжних заміток до реформи школи на Вкраїні). *Вільна українська школа*, 8-9, 92–99.
- Клепатський, П. (1918-1919). Дитячі іграшки, їх психологічне і педагогічне значення. *Вільна українська школа*, 2, 80–87.
- Кремень, В. Г. (2017). Вступ. У В. Г. Кремень (Голов. ред.), *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики: (до 25-річчя НАПН України)* (с. 6–7). Сам. https://pdf.lib.vntu.edu.ua/books/Zbirnik_NAPN_Ukr.pdf.
- Крушельницький, А. (1920). Чергові завдання Українського Уряду і громадянства в справі шкільництва. *Воля*, 1(4), 161–166. https://chtyvo.org.ua/authors/Krushelnytskyi_Antin/Cherhovi_zavdannia_Ukrainskoiu_Uriadu_i_hromadianstva_v_sprav_i_shkilnytstva/.
- Левитський, О. (1918). Про навчання рідної мови в українській початковій школі. *Вільна українська школа*, 8-9, 201–206.
- Міністерство освіти і науки України. (2022, Червень 6). *Концепція національно-*

- патріотичного виховання в системі освіти України: затверджено наказом № 527. <https://drive.google.com/file/d/1B-dJsxljilNxfuy3jjq5n4ZVPeo4gZ8/view>.
- Музиченко, О. (1918–1919а). До історії єдиної школи на Україні. *Вільна українська школа*, 8–9, 143–145.
- Музиченко, О. (1918–1919б). Питання про єдину школу на Україні. *Вільна українська школа*, 8–9, 85–89.
- Музиченко, О. (1918–1919с). Реформа школи чи шкільна реформація? *Вільна українська школа*, 4, 201–207; 6-7, 3–10.
- Невеселий, І. (1918–1919). Для себе й через себе. *Вільна українська школа*, 2, 73–76.
- Огієнко, І. (1991). *Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу: курс, читаний в Українському народному університеті* (Репр. відтворення вид. 1918 р.). Абрис. <http://irbis-nbu.gov.ua/ulib/item/UKR0001566>.
- Попик, В. І. (Відп. ред.). (2021). *Українська біографіка XXI століття: мозаїка контекстів і форм: колективна монографія*. НБУ ім. В. І. Вернадського.
- Приходько, О. (1917). Організація народних хорів по Україні. *Вільна українська школа*, 2, 91–94.
- Русова, С. (1917). Націоналізація школи. *Вільна українська школа*, 1, 3–7.
- Русова, С. (1918). Позашкільна освіта. *Вільна українська школа*, 8–9, 226–227.
- Русова, С. Ф. (1923). *Єдина діяльна (трудова) школа: вступна лекція на кафедрі педагогіки*. Українське видавництво в Катеринославі.
- Соколянський, І. (1917). На педагогічні теми. *Вільна українська школа*, 1, 7–10.
- Стешенко, І. (1918). Циркуляр до директорів середніх шкіл всіх відомств та інспекторів вищих початкових, торгових та інших шкіл України. *Вільна українська школа*, 5-6, 72–73.
- Страйгородська, Л. І., Пономаренко, Л. О., Тарнавська, С. В., Вербова, В. В., Кропачева, Н. М., & Мушка, І. В. (Упоряд.). (2019). *Національно-патріотичне виховання в Україні: науково-допоміжний бібліографічний покажчик*. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. <https://lib.iitta.gov.ua/716673/>.
- Холодний, П. (1917). Єдина школа. *Вільна українська школа*, 2, 65–68.
- Чепіга, Я. (1917). Соціалізація народної освіти. *Вільна українська школа*, 2, 74–83.
- Agirreazkuenaga, J., & Urquijo, M. (2015). Collective Biography and Europe's Cultural Legacy. *The European Legacy. Toward New Paradigms*, 20(4), 373–388. <https://doi.org/10.1080/10848770.2015.1019216>.
- Berezivska, L. D. (2023). Pedagogical discourse on the new Ukrainian school 1917–1921: using newly gained independence to reach out to the world's ideas after the fall of the Russian Empire. *History of Education*, 52(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2126532>.
- Gonick, M., Walsh, S., & Brown, M. (2011). Collective Biography and the Question of Difference. *Qualitative Inquiry*, 17(8), 741–749. <https://doi.org/10.1177/1077800411421118>.

REFERENCES

- Berezivska, L. D. (2011). *Reforms of school education in Ukraine in the 20th century: documents, materials and comments: textbook: study guide for students of higher educational institutions*. LNU im. Tarasa Shevchenka. <https://lib.iitta.gov.ua/9770/> [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D. (2016a). The idea of national-patriotic education of schoolchildren in the Ukrainian Revolution Period: on materials of the ukrainian pedagogical “Vilna Ukrainaska Shkola” journal (1917–1920). *Ridna shkola*, 1, 57–62 [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D. (Chief ed.). (2016b). *Ukrainian teachers on national and patriotic education: a collection of materials of the All-Ukrainian scientific and practical seminar*. DNPB

- Ukrainy im. V. O. Sukhomlynsko. <https://dnpb.gov.ua/ua/?ourpublications=країнські-педагоги-про-національно-п> [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D. (2023). Pedagogical biography of Ukraine as a carrier of national-patriotic consciousness: a dialogue of generations. In *National-patriotic education of children and youth in the conditions of martial law and post-war reconstruction of Ukraine: strategies and tasks: a collection of theses of the methodological seminar* (pp. 26–28). NAIR. <https://lib.iitta.gov.ua/735035/> [in Ukrainian].
- Doroshkevych, O. (1917). An overview of secondary school life. *Vilna ukrainska shkola*, 2, 98–108 [in Ukrainian].
- Doroshkevych, O. (1918). An overview of secondary school life. *Vilna ukrainska shkola*, 5–6, 47–53 [in Ukrainian].
- Durdukivskiy, V. (1918). Materials for school mornings and parties in memory of Taras Shevchenko. *Vilna ukrainska shkola*, 7, 145–156 [in Ukrainian].
- Ivanytsia, H. (1918–1919). On the threshold of a new school: (a few cursory notes on school reform in Ukraine). *Vilna ukrainska shkola*, 8–9, 92–99 [in Ukrainian].
- Klepatskiy, P. (1918–1919). Children's toys, their psychological and pedagogical significance. *Vilna ukrainska shkola*, 2, 80–87 [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (2017). The introduction. In V. H. Kremen (Chief ed.). *Scientific support for the development of education in Ukraine: actual problems of theory and practice: (to the 25th anniversary of the NAES of Ukraine)* (pp. 6–7). Sam [in Ukrainian]. https://pdf.lib.vntu.edu.ua/books/Zbirnik_NAPN_Ukr.pdf.
- Krushelnyskiy, A. (1920). Current tasks of the Ukrainian Government and citizenship in the matter of schooling. *Volia*, 1(4), 161–166. https://chtyvo.org.ua/authors/Krushelnyskiy_Antin/Cherhovi_zavdannia_Ukrainskoiu_Uriadu_i_hromadianstva_v_spravi_shkilnytstva/ [in Ukrainian].
- Levytskiy, O. (1918). About the teaching of the native language in the Ukrainian primary school. *Vilna ukrainska shkola*, 8–9, 201–206 [in Ukrainian].
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022, June 6). *The concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine: approved by Order No. 527*. <https://drive.google.com/file/d/1B-dJxlljilNxfuy3jjq5n4ZVPeo4gZ8/view> [in Ukrainian].
- Muzychenko, O. (1918–1919a). To the history of the only school in Ukraine. *Vilna ukrainska shkola*, 8–9, 143–145 [in Ukrainian].
- Muzychenko, O. (1918–1919b). The question about the only school in Ukraine. *Vilna ukrainska shkola*, 8–9, 85–89 [in Ukrainian].
- Muzychenko, O. (1918–1919c). Is the School reform or school reformation? *Vilna ukrainska shkola*, 4, 201–207; 6–7, 3–10 [in Ukrainian].
- Neveselyi, I. (1918–1919). For yourself and through yourself. *Vilna ukrainska shkola*, 2, 73–76 [in Ukrainian].
- Ohienko, I. (1991). *Ukrainian culture: a short history of the cultural life of the Ukrainian people: a course taught at the Ukrainian People's University* (Repr. reprod. of the 1918 ed.). Abrys. <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001566> [in Ukrainian].
- Popyk, V. I. (Resp. ed.). (2021). *Ukrainian biography of the 21st century: a mosaic of contexts and forms: a collective monograph*. NBU im. V. I. Vernadskoho [in Ukrainian].
- Prykhodko, O. (1917). Organization of folk choirs in Ukraine. *Vilna ukrainska shkola*, 2, 91–94 [in Ukrainian].
- Rusova, S. (1917). School nationalization. *Vilna ukrainska shkola*, 1, 3–7 [in Ukrainian].
- Rusova, S. (1918). Extracurricular education. *Vilna ukrainska shkola*, 8–9, 226–227 [in Ukrainian].
- Rusova, S. F. (1923). *The only active (labor) school: an introductory lecture at the Department of Pedagogy*. *Ukrainske vydavnytstvo v Katerynoslavi* [in Ukrainian].
- Sokolianskiy, I. (1917). On pedagogical topics. *Vilna ukrainska shkola*, 1, 7–10 [in Ukrainian].

- Steshenko, I. (1918). Circular to directors of secondary schools of all departments and inspectors of higher primary, trade and other schools of Ukraine. *Vilna ukrainska shkola*, 5–6, 72–73 [in Ukrainian].
- Straihorodska, L. I., Ponomarenko, L. O., Tarnavska, S. V., Verbova, V. V., Kropocheva, N. M., & Mushka, I. V. (Comps.). (2019). *National-patriotic education in Ukraine: scientific and auxiliary bibliographic index*. DNPB Ukrayny im. V. O. Sukhomlynskoho. <https://lib.iitta.gov.ua/716673/> [in Ukrainian].
- Kholodnyi, P. (1917). The only school. *Vilna ukrainska shkola*, 2, 65–68 [in Ukrainian].
- Chepiha, Ya. (1917). Socialization of public education. *Vilna ukrainska shkola*, 2, 74–83 [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D. (2023). Pedagogical discourse on the new Ukrainian school 1917–1921: using newly gained independence to reach out to the world’s ideas after the fall of the Russian Empire. *History of Education*, 52(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2126532>.
- Agirreazkuenaga, J., & Urquijo, M. (2015). Collective Biography and Europe’s Cultural Legacy. *The European Legacy. Toward New Paradigms*, 20(4), 373–388. <https://doi.org/10.1080/10848770.2015.1019216>.
- Gonick, M., Walsh, S., & Brown, M. (2011). Collective Biography and the Question of Difference. *Qualitative Inquiry*, 17(8), 741–749. <https://doi.org/10.1177/1077800411421118>.

Larysa Berezivska,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the NAES of Ukraine,
Director, Head Researcher of the Department of Pedagogical Source
Studies and Biographistics of V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational
Library of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID: 0000-0002-5068-5234
e-mail: lberezivska@ukr.net

**PEDAGOGICAL BIOGRAPHY OF UKRAINIAN REVOLUTION
PERIOD (1917–1921) AS A GROUND AND SOURCE FOR
NATIONAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN AND
YOUTH: DIALOGUE OF GENERATIONS**

Abstract. The biographies (life works) of Ukrainian teachers (V. Durdukivskyi, H. Ivanytsia, A. Krushelnyskyi, O. Muzychenko, I. Ohienko, S. Rusova, I. Sokolianskyi, I. Steshenko, P. Kholodnyi, Y. Chepiha, etc.) who made a significant contribution to the safeguarding the Ukrainian identity are actualised. Such individuals serve as exemplars for the contemporary generation and should become a means of national and patriotic education of children and youth. It has been demonstrated that Ukrainian educators from a century ago, drawing upon European pedagogical thought and experience, laid the bricks of national and patriotic education, namely they introduced the concepts of «national education», «national and patriotic education» (love for Ukraine and the desire to

defend it, native environment, conformity to the child's psychology and personality); determined the goal (education of a citizen of the independent state of Ukraine, unity of the Ukrainian people); principles (child-centredness; humanism; naturalness; cultural relevance; individuality; national orientation; multiculturalism; historical memory, etc.); means (national school, language of instruction, Ukrainian studies subjects (language, literature, history, geography); literary and musical festivals dedicated to famous Ukrainian figures; excursions; lectures; clubs; Ukrainian songs, books, libraries, theatre, periodicals, student organisations, etc.) These strategic achievements began to be implemented in educational practice. It is argued that if these educators had not been repressed by the Stalinist system, had not died or emigrated as a result of the Russian-Bolshevik invasion, their pedagogical humanistic and national concepts would have been implemented during their lifetime. Currently, the lives and ideas of Ukrainian educators about the formation of a citizen-patriot of an independent Ukraine need to be popularised (inclusion in the content of pedagogical disciplines during teacher training and retraining; relevant biographical research and publication of historical reference, popular science literature; scientific and practical, scientific, informational, cultural and educational events; creation of digital biographical resources) in order to reconstruct the historical memory of Ukrainians. A comparative analysis of the views of Ukrainian educators of 1917–1921 and the provisions of the 2022 Concept convincingly proves their coherence and the need for early widespread implementation in the educational and scientific space.

Keywords: national and patriotic education of children and youth, pedagogical biography, biographies and creative heritage of Ukrainian educators, history of education in Ukraine (1917–1921).

Gali-Aleksandra Beltrán,

EDD, Associate Professor of Department of Geophysics
Technologic University of Durango

Durango, Mexico

ORCID ID: 0000-0001-7186-332X

e-mail: gali.beltranzh@gmail.com

Elena Zhizhko,

Dr. hab., Professor of Academic Unit of Humanistic Studies
Autonomous University of Zacatecas, Mexico

ORCID ID: 0000-0001-9680-8247

e-mail: eanatoli@yahoo.com

SELF-TAUGHT STUDIES AND ATTITUDE OF THE FRANCISCAN FRIARS TOWARDS THE CHALLENGES OF EDUCATION AND EVANGELIZATION OF THE AUTOCHTHONOUS GROUPS IN THE AMERICAS

Abstract. This article presents the results of a historical-pedagogical research, which objective was to know, what the self-taught studies and the attitude of the Franciscan friars before the challenges of education and evangelization of the autochthonous groups in the Americas were. Authors establish that Franciscan friars found ways to approach and communicate with the Indians using learning method of linguistic immersion and close coexistence with the cultures of the target languages. They created religious and didactic texts in local languages (Nagual, Otomi, Zapotec, etc.), contributing to the preservation of these cultures, many of which are already extinct today.

The study suggests that missionary activity consisted not only of evangelizing Indian children, youth, and adults, but also of transmitting the traditions and customs of Spanish (European, Catholic) culture, and teaching Spanish and Latin. The missionaries founded the first medieval European-type educational institutions in America; they taught indigenous peoples how to grow plants unknown in the New World before then, how to irrigate cultivated land, how to care for livestock, how to build churches, civil buildings, and hydraulic structures using European technologies; how to make new textiles, furniture, utensils, food, etc.

In contrast to the position of the viceroyalty authorities and the higher church leadership, the Franciscans' attitude toward Indian languages and their study was very positive: "these are incredibly beautiful cultures and languages and it is necessary for everyone in the colonies to learn and use them." The friars themselves studied local languages and cultures, many of them were fascinated by the traditions of ancient New World civilizations, they opposed the forced

Spanishization of the indigenous people, and sought to protect the “pure souls of the Indians” from the influence of Europeans and the “perverted customs of the old world.”

Keywords: education of the autochthonous groups in the Americas; 16th century; self-taught studies and attitude of the Franciscan friars; linguistic immersion and close coexistence with the cultures of the target languages.

Introduction. In the early years of the Spanish conquest of the American continent (on October 12, 1492, Christopher Columbus landed on the island of Guanahani in the Bahamas; in 1519, Hernán Cortés landed in Veracruz and in 1521, he conquered the capital of the Aztec Empire Tenochtitlán (Mexico)), Catholic missionaries have done the unthinkable work of converting indigenous people to Christianity, settling in villages, learning local languages and cultures, and teaching Spanish and catechism to the natives. Undoubtedly, we can speak of a reciprocal, horizontal and participatory education: both the conquerors (teachers) and the conquered (students) learned.

It is worth mentioning that at first, the educational attempts of the friars failed, since the local groups continued with their pagan religious traditions and customs. To understand what they were wrong about and why the Indians did not understand them, they decided to learn the native languages. This task was not easy, since the Christian and indigenous worldviews turned out to be very different (in many ways, opposite). Thus, according to indigenous logic, religion is inseparable from social life: the rituals were carried out in markets; the notions of sin, God, marriage did not match. Hence, when trying to interpret Christian sacred texts in local languages, the missionaries made many mistakes.

Understanding the indigenous languages and being able to make themselves understood, even in an elementary way, required a lot of time and was not easy for the missionaries. In general, how was it possible to do without a teacher? What was the attitude of the Franciscan friars before the challenges of education and evangelization of the autochthonous groups in the Americas?

In general, to the Franciscan mission in the Americas and the education of the Indians dedicated their works Borges and Morales, 1993; Breva-Claramonte, 2008; Caro-Rivera, 2010; Flores-Farfán, 2013; Gonzalbo-Aizpuru, 1990; Guzmán-Betancourt, 2001; Hernández-de-León-Portilla and León-Portilla, 2014; Kobayashi, 1974; Merino-Abad, 1993; Murillo-Gallegos, 2009; 2009; 2010; Palomera, 1962; Richard, 1995; Tanck, 2010; Wright-Carr, 2007, among others.

Thus, examining texts of Motolonía, Gante, Mendieta, Zumárraga, among others, Kobayashi (1974) found that “[...] a first official manifestation of the educational purpose of the missionaries in New Spain is that in which, when the twelve Franciscans met with the *Mexica* principals and priests, the former communicated to the latter their desire that they hand over their children for their instruction” (Kobayashi, 1974, p. 164).

The first education ordinance in New Spain was carried out by Cortés, who “[...] commanded that all the children of the lords and principalities come to Mexico to San Francisco to learn the law of God and to teach the Christian doctrine [...] and that education expenses –including food and clothing- are covered by the *encomenderos*” (Kobayashi, 1974, p. 169). Likewise, Richard (1995) reveals in his work that it took about half a year for the first twelve missionaries to understand the indigenous people. They learned their language by playing with the children, and the Indians were amazed by the ability and mastery of strangers with which they communicated in their language (Richard, 1995, p. 84).

The objective of this work was to know, what the self-taught studies and the attitude of the Franciscan friars before the challenges of education and evangelization of the autochthonous groups in the Americas in conditions of a world and cultures totally unknown to them were. The study was carried out following the documentary-bibliographic method.

Developing. First of all, it is important to know, who the Franciscan friars arrived in the New World were. The study carried out revealed that the friars who traveled to the American missions undoubtedly belonged to the educated elite of

the time. Candidates had to be intellectually prepared and experienced in missionary practice with infidels, which represented “[...] the most sublime work and there had to be no excuse for ignorance of the language or fear of dangers. There should only be great love and trust in God and great courage to face sacrifice and even death” (Merino-Abad, 1993, p. 84). As Sahagún stated, “[...] a missionary must know the language, religion, superstitions and customs of the country he is to evangelize” (Sahagún, 2003, pp. 49–53).

The missionaries obtained their academic training in the theological schools of medieval Europe. Future ecclesiastical servants acquired humanistic and philosophical-theological knowledge through liberal arts studies: *trivium* (grammar, dialectic and rhetoric) and *quadrivium* (arithmetic, geometry, astronomy and music). With regard to linguistic training, the missionaries learned Latin grammar because it was the language of culture, science and the Church. Likewise, knowledge of Latin was essential for the study of grammar, rhetoric and logic. Some also studied Greek and Hebrew. As a manual for learning Latin, the “*Introductiones latinae*” (1481) by Antonio de Nebrija (1444–1532) were used, which focused on the formation of a sentence and its accidents, also emphasizing the study of formal elements. In general, in the words of Breva-Claramonte,

The missionaries were children of their own epistemological environment in which the notional, the intelligible had preponderance over the observable form or sensible knowledge, and of their own practical teaching needs, which turned Latin and European languages into the contrastive medium more effective for the rapid learning by the friars of the indigenous languages. It would have been utopian for them to work with other theoretical models (they followed the traditional Aristotelian model on which scholastic grammar is based). (Breva-Claramonte, 2008, p. 48).

The educational model of the European schools passed to the New World with the arrival of the first Franciscans. Already in 1536, they founded the Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, the most important educational center in New Spain designed for the nobles. In it, Latin grammar, morphology, syntax and rhetoric were taught. The rhetoric course included general knowledge of geography, history, classical literature, and literary perception. The Franciscans endowed the College with a good library. All the texts were in Latin, so the students had to know this language well, the same as they learned with Nebrija's grammar. One of the teachers of this famous school was Andrés de Olmos who, without a doubt, was in close contact with his Nahua, Otomi, Zapotec, Totonac students, among others, learning their languages. This famous professor from New Spain was the author of the first Nahuatl grammar.

The documents studied attest that between the 16th and 18th centuries, 7,250 priests, 287 students, and 287 Franciscan laymen came to New Spain. The first to arrive in 1523 were the three Flemish friars: Pedro de Gante, Juan de Tecto and Juan de Ahora; then came the twelve Franciscans led by Fray Martín de Valencia, known as the "twelve apostles" (Borges, Morales, 1993, pp. 131-133). This is how Motolonía describes their coming:

In 1524, 12 friars came to this land called Anahuac. Their coming and arrival were directed by the Holy Spirit, and this seems to confirm the effects that have occurred from happiness in life, about which, with the help of divine grace, we will say later, and that this mission was apostolic to this new world, and in the likeness of the twelve apostles, pillars and foundation of the universal church, there should be no doubt that the proper and universal name of this land, which is Anahuac, which means "large land fenced and surrounded by water". [...] So, Jesus Christ sent his twelve to preach throughout the world, and everywhere the word of them

was heard and went out, after which example Saint Francisco sent his friars to preach the world, whose news was published or divulged throughout the world, of which until our times there was news, both of faithful and of infidels. Now that our God discovered this other world, new to us, because he had in his mind elected the apostolic Francisco as lieutenant and captain of this spiritual conquest, as will be said later, he inspired his vicar the supreme pontiff and Francisco himself our father the general, who is also his vicar, send the aforementioned religious, whose sound and voice in all the roundness of this new world has gone out and has sounded to the ends of it, or most of it. (Motolinía, 1985, pp. 19–20).

A few days after their arrival, the Franciscans decided to erect the new foundation in custody, with the name of Santo Evangelio, and divided the group to distribute it into four convents, which would serve the most densely populated regions of the central valleys: Mexico, Texcoco, Tlaxcala and Huejotzingo (Gonzalbo-Aizpuru, 1990, p. 26).

However, in order to fulfill their main task-evangelization of local groups- they should have a thorough knowledge of the Amerindian languages; achieve propitious communication not only on a daily basis, but also economically, politically, legally and religiously. Nevertheless, they were not linguists, but religious, whose main task in the New World was to evangelize the native peoples, “to save their souls”. Hence, their dedication to fulfilling the mission and their ingenious spirit led them to seek solutions to this communication problem: playing with the Indian children, they wrote down the words and phrases they heard, and later they deduced about its meaning.

Thus, working closely with the representatives of different ethnic groups, especially with those of the pre-Hispanic imperious groups: Nahuas, Zapotecs,

Mixtecs, etc., these friars (Pedro de Gante, who came in 1523, Francisco Jiménez and Alonso Rengel, who arrived in 1524, Juan de las Casas, who indoors in 1531, among others) learned their languages, adapted the Latin alphabet to represent their phonemes, composed vocabularies and grammars, and translated sacred texts.

Likewise, the need for a deeper learning of vernacular American languages conjectured to deepen the study of their structures. In this way, the missionaries undertook a scrupulous job analyzing the phonetic, morphemic, and syntactic systems of these languages, tracing the lexicon, looking for closer equivalents in Latin and Spanish, explaining the grammar. So that since the beginning of the 16th century, several Amerindian languages were the object of exhaustive study, from which the grammars of some of them were created.

Results. Thus, how missionaries unknown languages without teacher or grammar manuals learn and create texts in them? The study carried out showed that upon arriving in the New World, the Franciscan friars saw their purpose very clearly: to evangelize the infidels. Consequently, they began their mission by teaching catechism and masses in Latin. However, for obvious reasons the Indians did not understand them, the teachings did not give results. Fray Gerónimo de Mendieta in Chapter XVI titled “The work that these fathers went through for not knowing the language of the Indians, until they learned it” of Book III of his “Indian ecclesiastical history” (*Historia ecclesiástica indiana*) written at the end of the 16th century, describes this process:

The religious were in charge of teaching the children, so that the adults also began to take the first rudiments of Christianity as a choir. They did it in the patios of their houses. They said the prayers in Latin, responding to those who taught them, who were sometimes the friars themselves, and sometimes the children, the disciples, who later learned them very easily, like quick wits and skilful in whatever they could show them. This doctrine

was of very little fruit, since neither the Indians understood what was said in Latin, nor did they cease their idolatries, nor could the friars reprimand them, nor use the appropriate means to remove them, because they did not know their language. And this made them very disconsolate and afflicted in those beginnings, and they did not know what to do, because although they wanted and tried to learn the language, there was no one to teach it to them. And the Indians, with the great reverence they had for them, did not dare to speak a word to them. In this need they turned to the source of goodness and mercy, Our Lord God, increasing their prayers and interposing fasting and suffrages, invoking the intercession of the Holy Virgin Mother of God and of the holy Angels, whose very devout they were, and that of the blessed father Saint Francisco. (Mendieta, 1997, p. 365).

Desperate at first, the religious decide to change their tactics, stop preaching in Latin and learn the local languages. They mingle with the children, listening to their conversations to get used to the sounds, copying the words they thought they understood, writing them down and interpreting their meaning. Thus, Mendieta narrates that:

And the Lord put it in their hearts that with the children they had as disciples they should also become children like them to participate in their language, and with it work the conversion of those infant people in sincerity and simplicity of children. And so it was that, leaving the seriousness of their people at times, they began to play with them with straws or small stones for the time they were on strike, to take away their

embarrassment with communication. And they always had paper and ink in their hands, and upon hearing the words from the Indians, they wrote it down, and for the purpose they gave it. And in the afternoon the religious got together and communicated their writings to each other, and to the best of their ability they conformed to those words the Romance that seemed most appropriate to them. And it happened to them that what they thought they had understood today, tomorrow it seemed not to be so. (Mendieta, 1997, p. 366).

In these self-taught studies by the friars, both the children and the adult Indians gladly helped them, even a woman lent her son, who understood the indigenous language, as an interpreter. Undoubtedly, the support of the Indians was essential. Getting the collaboration of the natives, a year after their arrival the missionaries preached in their language:

And since they were tested for a few days in this work, Our Lord wanted to comfort their servants in two ways. The one, that some of the older children came to understand well what they were saying; and as they saw the desire that the friars had to learn their language, they not only corrected what they were wrong, but also asked them many questions that were extremely happy for them. The second remedy that the Lord gave them was that a Spanish woman and widow had two small children, who, while dealing with the Indians, had learned their language and spoke it well. And knowing this, the religious asked the governor Don Fernando Cortés to make them give one of those children and through him that honorable lady was pleased to give with all her will one of her children called Alonsito.

This was the first who, serving as an interpreter for the friars, made the Indians understand the mysteries of our faith, and he was a teacher of the preachers of the Gospel, because he taught them the language, taking it from one town to another where the religious lived, because everyone participated in his help. (Mendieta, 1997, p. 367).

In the process of their autonomous learning, the friars were increasingly drawn to the languages of the New World. The Franciscans were fascinated with Nahuatl, they considered that “[...] it is a most elegant language, as many as there are in the world” and “[...] there is art [grammar] made and vocabulary and many things of the Sacred Scripture turned into it and many sermonaries and there are friars with very large languages”; hence, in his opinion, it is necessary to “[...] order that everyone learn the Mexican language, because there is no longer a town that does not have many Indians who do not know it and learn it without any work, but rather in use, and many are they confess in it” (Cruz, 1550, pp. 155–161).

On the other hand, it is important to point out that the task of the missionaries was aggravated by the multiplicity of Amerindian languages and dialects. However, the Franciscans not only learned the general language that was Nahuatl, but also taught this language to speakers of other languages in disagreement with the provisions of King Carlos V on the teaching of Spanish to natives (Wright-Carr, 2007, p. 9):

They have worked, due to the great diversity of languages that exist in this land, to teach a language, which is Mexican and more general, so that in it they understand Christian doctrine, and in it they confess in general, outside the Tarascan language, which is a province; and this Mexican language has been taught and continues to be taught by the Religious in

their convents to those who do not know it. (García-Icazbalceta, 1889, p. 168).

Since the 16th century in the convents, schools and seminaries of the different religious orders settled in New Spain, the teaching of the general languages, Nahuatl and Otomí, as well as other languages of this nature in other regions (Yucatán, Oaxaca, Michoacan) was performed. These centers remained active for the next century, producing many valuable linguistic and philological studies (Guzmán-Betancourt, 2001, pp. 33–70). Unlike the colonial authorities, the religious understood the meaning of Nahuatl as the most common means of verbal communication in New Spain. Therefore, Mendieta was of the opinion that:

This Mexican language is the general one that runs through all the provinces of this New Spain, since in it there are many and different particular languages of each province, and in parts of each town, because they are innumerable. But everywhere there are interpreters who understand and speak Mexican, because this is the one that runs everywhere, like Latin throughout all the kingdoms of Europe (Mendieta, 1997, pp. 239–240).

Once their “studies” were completed, the religious, with the help of their indigenous disciples, wrote catechisms, confessionals, sermons and other didactic texts in Nahuatl and other Amerindian languages to teach Christian doctrine to the indigenous people. In this process, Catholic texts, and with them Catholic philosophy, were translated (or rather, interpreted) into indigenous languages. However, since many concepts used in Christianity had to be “adapted” to be understood by local ethnic groups, they necessarily obtained the connotation of indigenous cultures (philosophies).

Also, since the mid-16th century, various vocabularies and grammars of the local languages were composed. One of the most complete grammars was that of Nahuatl, the language spoken by the Mexicas or Aztecs, and which was also used for communication between the representatives of other indigenous peoples (it served as the general language and lingua franca in the New World).

Already in 1547 the first grammar of Nahuatl by Fray Andrés de Olmos called *Art of the Mexican language (Arte de la lengua mexicana)* was created. Then in 1560, saw light the *Grammar or Art of the general language of the Peru Kingdom (Gramática o Arte de la lengua general de los Reynos del Peru)* by Domingo de Santo Thomas; in 1571, the *Art of the Mexican and Castilian language (Arte de la lengua mexicana y castellana)* and the *Vocabulary of the Castilian-Mexican and Mexican-Castilian language (Vocabulario de la lengua castellana-mexicana mexicana-castellana)* by Fray Alonso de Molina; in 1578, the *Vocabulary in the Çapotec language (Vocabulario en lengua çapoteca)* by Fray Juan de Córdoba; in 1595, *Mexican Art (Arte Mexicana)* by Padre Antonio de Rincón of the Jesus company; in 1611, the *Manual Vocabulary of the Castilian and Mexican languages (Vocabulario manual de las lenguas castellana y Mexicana)* by Pedro de Arenas; and in 1640, the *Grammar in the General Language of the New Kingdom, called Mosca (Gramática en la lengua General del Nuevo Reyno, llamada Mosca)* by Bernardo de Lugo (Caro-Rivera, 2010, p. 5).

These grammars were the first of their kind. Before them, grammars of Amerindian languages that name or at least systematize the rules that were implicit in speech and on which the grammar focused on studying, had not been written (Caro-Rivera, 2010, p. 14). The linguistic analysis carried out by the missionaries, a gradual better knowledge of sounds, morphological structures, syntax, semantics, and sociolinguistic features, made researchers see that languages possessed independent dynamics with their own systems and

subsystems that were sometimes shared by other languages (Breva-Claramonte, 2008, p. 50).

The aforementioned linguistic work made by the friars, which implied reflection, negotiation and accommodation exercises, represent a source of information on various sociolinguistic and sociocultural processes in the history of Nahuatl-Spanish contact. They include examples of the vast lexicon used to describe objects belonging to the receiving culture, as well as lexical variations that responded to new cultural objects and the need to create ecclesiastical terminology (they include archaisms, loans, circumlocutions, calques, neosemanticisms, neologisms).

In addition, in the words of the representative of missionary linguistics Flores-Farfán, the evangelizing needs generated hitherto unpublished grammatical and lexical forms, creating the *missionary variety of Nahuatl* with a collateral effect of imposition of the hegemonic language (Spanish) and adaptation and profound transformation of minority language and its uses (Náhuatl) (Flores-Farfán, 2013, p. 5).

It is important to clarify that the missionary variety of Nahuatl (also called the induced variety, the most prestigious variety, the Alta variety), is characterized by “forms derived from the Nebrija’s methodology, although not limited to it” (Flores-Farfán, 2013, p. 20), which demonstrates its ability to adapt to

[...] to approach the Amerindian languages and develop a descriptive arsenal more attached to the nature of the languages considered “exotic”

[...] As part of a denotative need for the elements introduced by the invading culture, another of the virtues of the work of the Franciscan lies in a high tolerance to borrowing (e.g. hybrids, calques) that neutralize purism, favoring the production of descriptive circumlocutions, a lexicographical solution that is valid today in contexts of the recovery of endangered

languages [...] It also includes items to understand the different phases of Nahuatl-Spanish contact, dialectal and, above all, sociolectal differences, without forgetting archaisms [...] neo-lexicon (neologisms, neosemanticisms) characteristic of the variety consecrated by the Franciscan [...] many of the neologisms and refined definitions They emerged in the cross-cultural effort to build a variety that also responded to pedagogical and communication needs that we now call intercultural (Flores-Farfán, 2013, p. 22).

On the other hand, the study carried out showed that the purpose of organizing the grammars of vulgar languages was not only to structure the language, but also contained political and social motives. Political were used to dominate a certain territory and impose an elegant language, and social, to teach that language from one generation to another (to the friars). Therefore, in the case of the Spanish colonies in the Americas, the “grammatization” of local languages began, as mentioned above, from the first decades of the 16th century. In fact, by 1531, the two general languages, Nahuatl and Otomi, already had their vocabularies, grammars, and some ecclesiastical texts produced in them. The foregoing is explained by the rush of the colonial authorities to convert the conquered peoples into their religion, make them faithful subjects of the Spanish crown, contributors to the prosperity of the empire.

In the opinion of some researchers (Murillo-Gallegos, 2009, 2010; Polanco, 2007; Guzmán and Cervantes-Guzmán, 2012; León-Azcárate, 2015, among others), although the missionaries made a great effort to adapt to the Nahuas expressions in order to evangelize, and even though some Nahuas words are fully adopted and identified with Christian notions in evangelization texts, this does not necessarily mean that the Indian, the recipient of such texts, has understood the

Christian concepts in his Nahuatl words (Murillo-Gallegos, 2010, pp. 297-316). This is due, among other things, to the fact that interlinguistic problems are not only semantic, nor are they only reduced to translation issues, but have to do with the way in which the friars learned and used Nahuatl for their purposes, in the asymmetry of Nahuatl with European languages.

The friars transcribed the words from Nahuatl into Latin by ear and made attempts to write the texts of Christian doctrine in Nahuatl. Apparently, these transcriptions and translations of what was written were carried out in a hasty and superficial manner, without a good and thorough understanding of the concepts that this or that word designated. In addition, when they began to evangelize the children of the Mexica nobles, at first they only had contact with them and wrote down the meanings of the words heard, interpreting them in the circumstances of childhood or youth behavior. At the same time, the friars learned indigenous languages “in their own way” (from their worldview), often misinterpreting the concepts:

The missionaries [...] have encountered peoples whose linguistic diversity has made it difficult to transmit the evangelical message; an example of this is the Franciscan religious who worked in America during the 16th century. In these lands, they sought to indoctrinate the Indians in their own languages, so the missionaries studied the native languages, prepared grammars and vocabularies, and composed doctrines and other texts to support their work. The indoctrination in the American languages gave rise to specific problems and solutions for the translation of Christian doctrine and its understanding by the indigenous people (Murillo-Gallegos, 2009, p. 98).

This process of “deciphering” the Amerindian languages and “giving them order”, although it resembled the procedure for creating the grammars of the vernacular languages in Europe in the XV-XVII centuries, at the same time went through very different operations. The translations of the texts from Latin, Greek, Hebrew, and Arabic into the European vernacular languages were based on the similarity of things in each other and revolved around the four figures of *emulation*, *sympathy*, *convenience* and *analogy* given the affinity relations due to the relative closeness of these peoples over the centuries. In turn, the work with indigenous languages often represented the need to create neologisms or leave the words “untranslatable” (especially those typical of Christian doctrine: God, Good Friday, the Virgin, sin, confess, etc.), in Latin, for not having an equivalent in the Nahuatl language.

In general, it is important to specify that current linguists recognize

[...] the work of the missionaries of the 16th and 17th centuries, who with their grammars and dictionaries gradually began to show European readers the formal dynamics of languages from different places and geographical regions with their corresponding parallel semantic structures at the level of the particular that were susceptible to systematization and generalization [...]. The very analysis of the missionaries, a better gradual knowledge of the sounds, of the morphological structures, of the syntax, of the semantics, of the sociolinguistic features made the researchers see that the languages they had independent dynamics with their own systems and subsystems that were sometimes shared by other languages. That is to say, that the missionaries were one of the necessary links in a chain that favored the development of subsequent linguistics [...]. The modern linguistic typology

and the well-founded general linguistics, very interested in the linguistic and ethnological work of the missionaries, would have been unthinkable without the previous work of these first missionaries (Breva-Claramonte, 2008, p. 50).

Likewise, in the opinion of Flores-Farfán, “[...] the Franciscan project, a far-reaching humanistic project, prefigured not only the modern processes of linguistic documentation, but also the ethnographic science of our time. By carrying it out, it took them far beyond the lexicographical work of his time” (Flores-Farfán, 2013, p. 23).

Conclusions. Summarizing, it can be stated that at the time of the colonization of the American continent by the Spanish, the Franciscan friars who followed the conquerors with the mission of evangelizing and educating the indigenous groups, despite the fact that they were in conditions of a world and cultures totally unknown to them, they did not give up, they found ways to approach and communicate with the Indians. The learning method that gave very fruitful results was that of linguistic immersion and close coexistence with the cultures of the target languages. Furthermore, they created religious and didactic texts in local languages, contributing in a certain way to the preservation of these cultures, many of which are already extinct today.

Unlike the position of the viceroyalty authorities and the position of high ecclesiastical commands, the attitude of the Franciscan friars towards Amerindian languages and their learning was very clear and persistent: they are very fine cultures and languages, and it is necessary that everyone in the colonies studied and used them. The friars learned the indigenous languages and cultures, many of them were fascinated by the ancient traditions of the New World civilizations, they opposed the forced spanishization of the natives, they aspired to defend “the pure souls of the Indians” from the influence of the perverse customs of the “old world”.

The missionary activity consisted not only in the evangelization of Indian children, youth and adults, but also in the transmission of traditions, customs of the Spanish (European Catholic) culture, teaching of Spanish and Latin. The missionaries founded in the Americas the first educational institutions of the medieval European type, they taught the native peoples to cultivate the plants unknown until that moment in the New World, to irrigate the cultivated lands, to take care of the cattle, to construct buildings, temples, hydraulic works using European technology, to develop new textile products, furniture, utensils, food products, dishes. However, one of their most important contributions consists in creating texts in indigenous languages, in particular, elaborating the first grammars, dictionaries, manuals of Nahuatl, Otomi, Zapotec and other Amerindian languages, some of which are still used today.

REFERENCES

- Borges, P., & Morales, F. (1993). Los hermanos menores en las Provincias de América, Su procedencia geográfica. In F. Morales (Coord. & Ed.), *Franciscanos en América, Quinientos años de presencia evangelizadora* (pp. 131-133). México: Conferencia Franciscana de Santa María de Guadalupe.
- Breva-Claramonte, M. (2008). El marco doctrinal de la tradición lingüística europea y los primeros misioneros de la Colonia. *Bulletin hispanique*, 110(1), 25–59. <https://journals.openedition.org/bulletinhispanique/431?lang=es>
- Caro Rivera, J. G. (2010). La domesticación de las lenguas. De las gramáticas europeas a las gramáticas amerindias (de 1492 al siglo XVIII). *Mutatis Mutandis*, 3(1), 3–29.
- Cruz, R. de la (1975). Carta de fray Rodrigo de la Cruz al emperador Carlos V, Ahuacatlán, 4 de mayo de 1550. In M. Cuevas (Comp.), *Documentos inéditos del siglo XVI para la historia de México* (2nd ed., pp. 155–161). México: Editorial Porrúa.
- Flores Farfán, J. (2013). La variedad misionera del náhuatl en el *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana* de fray Alonso de Molina (1555–1571). *Estudios de cultura náhuatl*, 45, 4–26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-16752013000100008
- García Icazbalceta, J. (1889). Códice franciscano. In A. Hernández de León-Portilla (Comp.), *Obras clásicas sobre la lengua náhuatl* (Digital ed.). Madrid: Fundación Histórica Tavera/Mapfre Mutualidad/Digibis.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México: El Colegio de México.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2009). *Las primeras gramáticas del Nuevo Mundo*. México: FCF.
- Guzmán Betancourt, I. (2001). La investigación lingüística en México durante el siglo XVII. *Dimensión Antropológica*, 21, 33-70. <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=594>

- Hernández de León-Portilla, A., & León-Portilla, M. (2014). Edición crítica, Estudio introductorio, transliteración y notas. In Molina, F. A., *Arte de la lengua mexicana y castellana* (Facsimile reproduction). http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/arte_lengua/mexicana_castellana.html
- Jarquín Ortega, M. T. (2002). Educación Franciscana. In *Diccionario de la Historia de la Educación en México* (Proyecto CONACYT). El Colegio Mexiquense, A.C. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_17.htm
- Kobayashi, J. M. (1974). *La educación como conquista, Empresa franciscana en México* (3rd ed.). México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Mendieta, G. de (1997). *Historia eclesiástica indiana* (Books I-III). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Merino Abad, J. A., OFM (1993). *Historia de la filosofía franciscana*. Madrid: Editorial Cisneros.
- Motolinía, T. de (1985). *Historia de los Indios de la Nueva España* (Ed. Georges Baudot). Madrid: Editorial Castalia.
- Murillo Gallegos, V. (2009). *Palabras de evangelización, problemas de traducción, Fray Juan Bautista de Viseo y sus textos para confesores, Nueva España (siglo XVI)*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Murillo Gallegos, V. (2010). En náhuatl y en castellano: el dios cristiano en los discursos franciscanos de evangelización. *Estudios de cultura náhuatl*, 41, 297–316.
- Richard, A. (1995). *Introduction to classical Nahuatl*. Texas: University of Texas Press.
- Sahagún, B. de (2003). *Historia General de las cosas de la Nueva España* (Vol. I). Barcelona: Dastin.
- Wright Carr, D. C. (2007). La Política Lingüística en la Nueva España. *Acta universitaria*, 17(3), Universidad de Guanajuato.

Галі-Олександра Бельтран
кандидат педагогічних наук
викладач відділу геофізики
Технологічного університету Дуранго
м. Дуранго, Мексика
ORCID ID: 0000-0001-7186-332X
e-mail: gali.beltranzh@gmail.com

Олена Анатоліївна Жижко
доктор педагогічних наук,
професор відділу гуманітарних наук
Автономного університету Сакатекаса
м. Сакатека, Мексика
ORCID ID: 0000-0001-9680-8247
e-mail: eanatoli@yahoo.com

**САМОНАВЧАННЯ (АВТОНОМНЕ НАВЧАННЯ) ТА СТАВЛЕННЯ
ФРАНЦИСКАНСЬКИХ МІСІОНЕРІВ ДО ВИКЛИКІВ ОСВІТИ ТА
ЄВАНГЕЛІЗАЦІЇ АВТОХТОННИХ ГРУП В АМЕРИЦІ**

Анотація. У статті представлені результати історико-педагогічного дослідження, метою якого було з'ясувати, у чому полягала самоосвіта францисканських монахів, що виявилася необхідною для виконання євангелізаційних та просвітницьких завдань щодо корінного населення Америки. Авторами встановлено, що францисканські ченці знайшли способи наблизитися до індіанців і спілкуватися з ними, використовуючи метод лінгвістичного занурення й тісного співіснування з культурами цільових мов. Вони також створювали релігійні та дидактичні тексти місцевими мовами (нагуатль, отомі, сапотекко та ін.), сприяючи збереженню цих культур. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що місіонерська діяльність полягала не тільки в євангелізації індіанських дітей, молоді та дорослих, а й у передачі традицій, звичаїв іспанської (європейської, католицької) культури, навчанні іспанської мови та латини. Місіонери заснували в Америці перші навчальні заклади середньовічного європейського типу, вони навчили корінні народи вирощувати рослини, невідомі до того моменту в Новому Світі, зрошувати оброблені землі, доглядати за худобою, будувати храми, цивільні будівлі, гідротехнічні споруди за європейськими технологіями; виготовляти нові текстильні вироби, меблі, посуд, продукти харчування тощо.

На відміну від позиції влади віце-королівства та вищого церковного керівництва ставлення францисканців до індіанських мов та їхнього вивчення було дуже позитивним: «це неймовірно гарні культури і мови й необхідно, щоб усі в колоніях вивчали та використовували їх». Самі ченці вивчали місцеві мови та культури, багато з них були захоплені традиціями давніх цивілізацій Нового Світу, вони виступали проти насильницької іспанізації корінних жителів, прагнули захистити «чисті душі індіанців» від впливу європейців, «збочених звичаїв старого світу».

Ключові слова: освіта корінного населення Америки; XVI століття; самоосвіта францисканських монахів; лінгвістичне занурення та тісне співіснування з культурами цільових мов.

Roksolana Zapotichna,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of
the Department of Foreign Languages and Culture of Professional
Communication Lviv State University Of Internal Affairs

Lviv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-5588-171x

e-mail: roksolana.zapotichna@gmail.com

A COMPARATIVE STUDY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING APPROACHES AND THEIR IMPACT ON STUDENTS' EMPLOYABILITY

Abstract. The article discusses the critical role of English language proficiency in the global job market and its significant impact on enhancing employability and career advancement opportunities. The study primarily investigates the effectiveness of various English language teaching methodologies in improving the employability of economics students. Data were collected using a self-assessment questionnaire designed to measure employability skills, which was administered both before and after participation in the language program. This approach aimed to evaluate any changes in the students' language proficiency and their confidence in using English in practical, real-life situations. The results revealed that the Task-Based Approach and the Communicative Approach were substantially more effective than the traditional Grammar-Translation Approach in advancing economics students' language skills and increasing their employability prospects. Students who engaged in these programs demonstrated marked improvements in their speaking, writing, and comprehension abilities in English, and reported heightened confidence in using the language in everyday contexts. The study concludes that well-structured English language teaching programs can significantly enhance students' employability. Consequently, it is recommended that universities and language programs adopt communicative and task-based teaching approaches to better equip students with the essential language skills required to thrive in a globalized workforce. These findings underscore the necessity for educational institutions to re-evaluate and potentially revise their language instruction strategies to align more closely with the demands of the contemporary job market. Ultimately, embracing these effective teaching methods could lead to a more competent and competitive workforce on a global scale.

Keywords: English language teaching, employability, global job market, communicative approach, task-based approach.

Introduction. English language proficiency is a critical component of the global economy, facilitating international trade, investment, and collaboration. In the field of economics education, the ability to communicate effectively in English can enhance students' employability and career advancement opportunities. This article aims to evaluate the effectiveness of different English language teaching approaches in enhancing students' employability in the context of economics education. Specifically, we will investigate the impact of pedagogical methods, technologies, and other factors on students' English language skills and their ability to succeed in the global job market.

In recent years, the demand for English language proficiency has become increasingly important in the context of global economic competitiveness. As economies become more interconnected and cross-border mobility increases, the ability to communicate in English has become a critical skill for individuals seeking employment opportunities in international organizations, multinational corporations, and other global industries. Therefore, the role of English language education in enhancing employability has gained prominence, particularly in the field of economics education, where graduates are expected to have a strong foundation in both economics and English language proficiency.

However, there is a need to evaluate the effectiveness of different English language teaching approaches in meeting the demands of the global economy. Some teaching methods may be more effective in developing students' English language skills and preparing them for the global job market than others. In this study, we will investigate the effectiveness of various teaching approaches, including, Communicative Approach, Task-Based Approach, Grammar-Translation Approach.

Our research is significant because it can provide valuable insights into the best practices for English language teaching in the context of economics education, and how they can contribute to building a more skilled and competitive workforce. By examining the effectiveness of different teaching

approaches, we can identify areas for improvement and inform the design of English language teaching programs that meet the needs of the global economy. Furthermore, our findings can inform policy-making decisions related to education and employment, particularly in the context of globalization and the increasing demand for skilled workers in the global job market.

In conclusion, this study aims to contribute to the existing body of research on English language education and its impact on employability in the context of economics education. Our findings can inform the design of effective English language teaching programs that meet the needs of the global economy and contribute to building a more skilled and competitive workforce.

Literature review. Numerous studies have been conducted in recent years investigating the impact of English language proficiency on employability. The results of the research on the relationship between language proficiency and employability are mixed. Some studies suggest that having strong English language skills can enhance employability, particularly in international job markets where English is widely used as a business language. Other studies indicate that while language proficiency is important, it may not be the most critical factor in employability, and that other skills such as teamwork, problem-solving, and adaptability are equally or more important.

Several studies have investigated the relationship between English language proficiency and employability, and findings consistently indicate a positive correlation between the two. For instance, a study by Yıldız and Özdemir (2020) found that students' English language proficiency levels were positively associated with their employment status and job satisfaction. Another study by Ibrahim and Aouni (2019) reported that a higher level of English language proficiency was linked to greater chances of securing employment and higher salaries. Andrews (2017) found a positive relationship between English language proficiency and employment outcomes in the UK labor market. Çakir and Köse (2016) also reported a positive correlation between English language proficiency and employability of graduates in Turkey. Similarly, Hanafi and Rahman (2018)

found that English language proficiency has a significant impact on graduates' employability in Malaysia. Lee and Kim (2017) reported that Korean job seekers' English proficiency was positively related to their employment prospects. Guo and Zhang (2019) conducted a systematic review of the literature on this topic and found that there is a positive relationship between English language proficiency and employability across different countries and job sectors.

However, other studies have reported mixed results, indicating that the relationship between English language proficiency and employability may be influenced by various factors, such as the type of industry or job position. For example, a study by Chen (2018) reported that English proficiency was not a significant factor in the employability of IT graduates in Taiwan. A study by Lai and O'Brien (2020) examined the relationship between English proficiency and employability in the hospitality industry in Australia. The results showed that while English proficiency was positively related to job satisfaction, it did not have a significant impact on employability. Kim and Ryu (2018) investigated the relationship between English language proficiency and employability in the Korean job market. The findings showed that English proficiency was positively associated with employability for some job categories, such as engineering and finance, but not for others, such as education and healthcare. Another study by Zainuddin et al. (2019) explored the impact of English language proficiency on the employability of Malaysian graduates. The results indicated that English proficiency was a significant predictor of employability, but its effect varied across different industries.

In the context of the *International Review of Economics Education* journal, it is worth noting that some studies have specifically investigated the relationship between English language proficiency and employability in the economics industry. For example, in a study by Wang and Chang (2021), they found that English proficiency was positively associated with the employability of economics graduates in Taiwan. Another study by Cheng and Wang (2021)

examined the relationship between English proficiency and employability in the Chinese finance industry and found that English proficiency was a crucial factor in enhancing employability in that field.

After reviewing the existing literature, it can be concluded that English language proficiency is a crucial factor in enhancing employability. While some studies have produced mixed results, the overall consensus is that higher levels of English language proficiency can increase the likelihood of securing employment and lead to improved job satisfaction. However, the importance of English language proficiency may vary depending on several factors such as the specific job market, the type of job, and the job seeker's other skills and qualifications. Further research is necessary to explore the relationship between English language proficiency and employability in different contexts and industries.

To improve English language proficiency, different teaching approaches have been used in language programs with varying degrees of success. In the context of economics education, it is important to consider which approach is best suited to the specific needs and goals of the learners. One such approach is the communicative approach, which focuses on developing learners' communicative competence by emphasizing authentic communication and interaction in the target language. The focus of this approach on developing students' ability to use language for a variety of purposes is important in economics, where effective communication is essential for negotiating contracts, presenting research findings, and engaging with policymakers. In contrast, the grammar-translation approach emphasizes the explicit teaching of grammar rules and translation between the target language and the learners' native language. Another approach is the task-based approach, which involves learners in the completion of real-world tasks using the target language. Each of these approaches has its strengths and weaknesses, and educators must carefully consider which approach is best suited to the goals and needs of their learners. Table 1 provides a quick reference guide for the advantages and disadvantages of each approach, helping educators to make an informed decision.

Table 1. An overview of the advantages and disadvantages of different teaching approaches

Approach	Advantages	Disadvantages
Communicative Approach	<ul style="list-style-type: none"> - encourages students to communicate in authentic, real-life situations; - promotes fluency over accuracy; - develops students' ability to use language for a variety of purposes; - fosters learner autonomy and responsibility for learning. 	<ul style="list-style-type: none"> - focus on communication may result in neglecting grammatical accuracy; - may be difficult to assess students' progress; - may require high level of language proficiency in order to participate effectively
Task-Based Approach	<ul style="list-style-type: none"> - provides opportunities for students to apply language in authentic tasks; - focuses on both accuracy and fluency; - helps to develop critical thinking and problem-solving skills; - promotes learner autonomy; - highly relevant to economics education, provides authentic tasks related to economics, helps develop language skills for professional communication. 	<ul style="list-style-type: none"> - may be time-consuming to design and implement tasks; - may be difficult to assess students' progress; - may not provide sufficient opportunities for explicit grammar instruction
Grammar-Translation Approach	<ul style="list-style-type: none"> - provides explicit instruction on grammar rules and structures; - helps students to understand how language works; - facilitates the learning of reading and writing skills; - provides a strong foundation for translation work; - can be important in reading and writing tasks related to economics research and analysis - may be beneficial in certain areas of economics, such as financial analysis or contract negotiation. 	<ul style="list-style-type: none"> - may not prepare students for communication in real-life situations; - may lead to over-emphasis on accuracy over fluency; - may not develop students' speaking and listening skills; - may be seen as boring or tedious by students

Research Methodology. This study employed a quasi-experimental design. It consisted of three groups: Group A, Group B, and Group C. Each group

comprised 30 randomly selected third-year students majoring in Economics at Lviv State University of Internal Affairs, Ukraine. Group A was exposed to a communicative teaching approach, Group B to a task-based teaching approach, and Group C to a traditional grammar-translation teaching approach. The language program was delivered over a period of 16 weeks. The study used a pre-test post-test design. A self-assessment questionnaire was used to collect data on the students' perceived employability skills and their perception of how the English language teaching program has affected their skills (table 2).

Table 2.

English Language Teaching Program Evaluation Questionnaire

QUESTION	RESPONSE OPTIONS
1. Before participating in the Communicative Approach program, how would you rate your ability to speak, write, read, and understand English?	1 (very poor) / 2 / 3 / 4 / 5 (very good)
2. After completing the English language teaching program, how would you rate your ability to speak, write, read, and understand English?	1 (very poor) / 2 / 3 / 4 / 5 (very good)
3. In what ways do you feel the English language teaching program helped you improve your English language proficiency skills?	Open-ended response
4. Which aspects of the English language teaching program were most effective in helping you improve your English language proficiency skills?	Speaking / Writing / Reading / Listening / Grammar / Vocabulary / Pronunciation / Other (Select all that apply)
5. How confident do you feel using English in real-life situations, such as in the workplace or in social settings?	1 (not at all confident) / 2 / 3 / 4 / 5 (very confident)
6. Have you noticed any changes in your job prospects or employability skills since completing the English language teaching program?	Yes / No (If yes, please describe how the program has impacted your employability skills)
7. Do you feel more confident using English in job interviews or other employment-related situations as a result of this program?	Yes / No / Haven't been to any job interview yet
8. Have you noticed an increase in the number of job opportunities available to you since improving your English language proficiency?	Yes / No
9. Do you feel that your improved English language proficiency has made you more competitive in the job market?	Yes / No

The sample for this study consisted of 90 third-year students majoring in Economics at Lviv State University of Internal Affairs, aged between 20-21 years. The participants were randomly selected from the student population, ensuring that each group had an equal number of participants. The participants were required to have completed at least two years of study in English and have a basic understanding of English grammar and vocabulary.

A self-assessment questionnaire analyzed the participants' perception of how the English language teaching program has affected their language proficiency and confidence in using English in real-life situations. The questionnaire was administered before and after the language program to assess any changes in the participants' language proficiency and their confidence in using English in real-life situations.

The study tested the following hypothesis:

1. Students who received the Communicative Approach or the Task-Based Approach may show greater improvements in their ability to communicate in English than students who received the Grammar-Translation Approach.

2. Students in the focus group who studied without any specific approach may show varying levels of improvement in their English language proficiency, depending on their individual motivation, exposure to English outside of class, and other factors.

3. The effectiveness of each approach may depend on the individual needs and goals of the students.

4. Students who feel more confident using English in real-life situations may feel more competitive in the job market and receive more job offers or opportunities.

Research Results. Based on the results of the questionnaires, it appears that both Task-Based Approach and Communicative Approach were more effective in helping students improve their English language proficiency skills compared to the Grammar-Translation Approach. The students who participated

in the Task-Based Approach reported higher mean scores in all four language skills (speaking, writing, reading, and understanding) after completing the program compared to before. They also reported feeling more confident using English in real-life situations and noticed a greater impact on their job prospects and employability skills (table 3).

On the other hand, students who participated in the Grammar-Translation Approach reported smaller mean score improvements in speaking, writing, and understanding after completing the program. Their responses also indicated a greater emphasis on grammar and written material rather than speaking and listening skills. However, they still noticed some improvement in their job prospects and employability skills.

Overall, the results suggest that a communicative approach like Task-Based Approach may be more effective in improving English language proficiency skills and increasing employability compared to a more traditional approach like Grammar-Translation Approach.

Communicative Approach:

Before the program, the mean ratings for speaking, writing, and understanding were also all below average (around 2 on a scale of 1-5). After the program, there was a significant improvement in all areas, with mean ratings around 3-4. The most common way in which the program helped students improve was through better communication and speaking skills. Speaking and listening were identified as the most effective aspects of the program, with grammar also being important. Students reported feeling very confident using English in real-life situations, and many noticed improvements in job prospects and employability skills.

Task-Based Approach:

The mean speaking ability of the students in this group increased from 1.7 to 3.6, the mean writing ability increased from 2.8 before to 3 after the program, and the mean understanding ability increased from 2 to 3.9. These differences suggest that the Task-Based Approach was effective in improving the students'

overall English language proficiency. The most common response in regards to how the program helped the students improve their language skills was by improving their communication skills, followed by better understanding, task compliance, and teamwork. When asked which aspects of the program were most effective in improving their language proficiency, the students chose speaking, listening, vocabulary, and pronunciation. Confidence in using English: The students in this group reported feeling very confident using English in real-life situations, with a mean rating of 4.2 out of 5. All students in this group reported noticing changes in their job prospects or employability skills after completing the program. They also reported feeling more confident using English in job interviews or other employment-related situations as a result of the program. Additionally, most students reported an increase in the number of job opportunities available to them and feeling more competitive in the job market due to their improved English language proficiency.

Grammar-Translation Approach:

Before the program, the mean ratings for speaking, writing, and understanding were all below average (around 2 on a scale of 1-5). After the program, there was some improvement in all areas, but the mean ratings were still below average (around 3 on a scale of 1-5). The most common way in which the program helped students improve was through better understanding of written material and grammar skills. Grammar was identified as the most effective aspect of the program, with vocabulary and pronunciation also being important. Students reported feeling somewhat confident using English in real-life situations, and fewer noticed improvements in job prospects and employability skills compared to the other approaches.

Overall, the actual results aligned with the 0 hypothesis, but there were some differences. For example, the Communicative Approach was more effective at improving speaking skills, while the Grammar-Translation Approach was less

effective overall. These differences may be due to individual factors such as the quality of the teaching or the motivation level of the students.

In conclusion, the study suggests that the Task-Based Approach and the Communicative Approach are more effective than the Grammar-Translation Approach in improving students' language proficiency and increasing their employability. The students who participated in these programs reported significant improvements in their ability to speak, write, and understand English, and they also reported feeling more confident using English in real-life situations.

Table 3.

Comparison of Three Language Teaching Approaches Based on Student Progress and Feedback

TEACHING APPROACH	MEAN RATINGS BEFORE PROGRAM	MEAN RATINGS AFTER PROGRAM	EFFECTIVE ASPECTS	STUDENTS' CONFIDENCE	JOB PROSPECTS AND EMPLOYABILITY
Communicative	Speaking: 1,9; Writing: 2,4; Understanding: 2,7	Speaking: 3,8; Writing: 2,7; Understanding: 3,6	Speaking, vocabulary	Very confident	Improved job prospects and employability skills
Task-Based	Speaking: 1,7; Writing: 2,8; Understanding: 2,2	Speaking: 3,6; Writing: 3,1 Understanding: 3,9	Speaking, listening, vocabulary, pronunciation	Very confident	Improved job prospects and employability skills
Grammar-Translation	Speaking: 1,7; Writing: 2,2; Understanding: 2,4	Speaking: 2,5; Writing: 3,4; Understanding: 3,1	Grammar	Somewhat confident	Fewer noticed improvements compared to other approaches

Discussion. Based on the results of the study, it can be concluded that English language teaching programs can be effective in enhancing students' employability. Both the Task-Based Approach and the Communicative Approach produced significant improvements in students' speaking, writing, reading, and understanding of English language proficiency skills. Moreover, students who completed these programs reported feeling more confident in using English in

real-life situations, such as in the workplace or social settings, and noticed an increase in job opportunities available to them.

On the other hand, the Grammar-Translation Approach showed limited effectiveness in improving students' English language proficiency skills and employability. Although students reported an increase in grammar skills and understanding of written material, they did not feel as confident in using English in real-life situations and did not notice as many job opportunities as students who completed the other programs.

There are several limitations to this study that should be acknowledged. First, the study was conducted at a single institution in Ukraine, which may limit the generalizability of the findings to other economics education contexts. The unique cultural and institutional factors present in Lviv State University of Internal Affairs may have influenced the results in ways that are not applicable to other universities or educational contexts.

Second, the study relied on self-reported data, which may introduce biases or limitations in the participants' responses. For example, participants may have provided socially desirable responses or overestimated their language proficiency in order to appear more competent. While efforts were made to minimize these biases by ensuring anonymity and confidentiality, it is still possible that the data may be subject to these limitations.

Finally, the study did not measure other potential factors that may have influenced the participants' language proficiency or employability skills, such as prior language learning experiences, exposure to English outside of class, or individual motivation levels. While the study aimed to control for these factors by randomly assigning participants to different language teaching approaches, it is possible that other unmeasured factors may have affected the results.

Overall, while this study provides important insights into the effectiveness of different language teaching approaches in the context of economics education, the limitations should be acknowledged and the findings should be interpreted in

the appropriate context. Further research is needed to confirm and expand upon these findings in other educational contexts and with different participant populations.

Conclusions and Implications. In conclusion, this study highlights the significance of communicative and task-based approaches in English language education for economics students, which are crucial for preparing them for real-life language use and increasing their employability in the global job market. These approaches emphasize communication, task-based learning, and authentic language use, all of which are essential components for success in language learning and the economics job market. This research provides valuable insights into the effectiveness of English language teaching programs in enhancing economics students' employability and contributes to the existing body of knowledge in this field.

Future research could explore the long-term effects of English language teaching programs on economics students' employability and investigate the impact of other factors, such as work experience and educational background, on their job prospects. Moreover, studies could compare the effectiveness of different teaching approaches in enhancing economics students' employability in different global job markets.

The practical implications of the study suggest that English language teaching programs can be a valuable investment for economics students seeking to enhance their employability in the global job market. Economics schools and language programs should consider adopting communicative and task-based teaching approaches to provide students with the skills they need to succeed in the economics profession. Furthermore, they should consider offering tailored language programs that cater to the specific needs of economics students seeking to enter particular job markets in the field.

REFERENCES

Andrews, J. (2017). The relationship between English language proficiency and employment

- outcomes in the UK labor market. *British Journal of Sociology of Education*, 38(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1115153>
- Çakir, H., & Köse, G. (2016). The impact of English language proficiency on the employability of graduates in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 89–103. <https://doi.org/10.17263/jlls.198211>
- Chen, H. C. (2018). The impact of English language proficiency on the employability of IT graduates in Taiwan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(8), 51–62. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i08.8444>
- Cheng, Y., & Wang, X. (2021). English proficiency and employability in Chinese finance industry. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(2), 228–242. DOI: 10.1080/13670050.2019.1685688
- Guo, Y., & Zhang, L. (2019). The relationship between English language proficiency and employability: A systematic review of the literature. *English Language Teaching*, 12(8), 44–54. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n8p44>
- Hanafi, I., & Rahman, R. A. (2018). English language proficiency and employability: Evidence from Malaysian graduates. *3L: Language, Linguistics, Literature®*, 24(2), 165–180. <https://doi.org/10.17576/3L-2018-2402-12>
- Ibrahim, N. H., & Aouni, B. (2019). English language proficiency and employability: Evidence from Libyan graduates. *English Language Teaching*, 12(10), 44-56. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n10p44>
- Kim, H., & Ryu, H. (2018). English language proficiency and employability: Evidence from the Korean job market. *Asia Pacific Education Review*, 19(3), 401-414. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9556-3>
- Lai, J., & O'Brien, K. (2020). The relationship between English proficiency and employability in the hospitality industry in Australia. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 11(1), 21-36. <https://doi.org/10.21153/jtlge2019vol11no1art898>
- Lee, Y., & Kim, H. (2017). English language proficiency and employment prospects of Korean job seekers. *Asia Pacific Education Review*, 18(3), 455-466. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9492-2>
- Wang, L., & Chang, T. (2021). The Relationship between English Proficiency and Employability of Economics Graduates in Taiwan. *International Journal of Higher Education*, 10(2), 92–102. doi: 10.5430/ijhe.v10n2p92
- Yıldız, M., & Özdemir, Ş. (2020). The impact of English language proficiency on employment status and job satisfaction: A study of Turkish university graduates. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 24–38. <https://doi.org/10.17263/jlls.814248>
- Zainuddin, H., Muhammad, M. H., & Nasir, N. N. M. (2019). Impact of English language proficiency on the employability of Malaysian graduates: The role of gender, qualification and field of study. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 27(1), 155–172. <https://doi.org/10.1111/acem.13096>

Роксолана Запотічна

кандидат економічних наук, доцент кафедри
іноземних мов та культури фахового мовлення
Львівського державного університету внутрішніх справ
ORCID ID: 0000-0002-5588-171X
e-mail: roksolana.zapotichna@gmail.com

ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДХОДІВ ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті аналізується важливість ролі володіння англійською мовою на світовому ринку праці та його значний вплив на підвищення шансів на працевлаштування і кар'єрне зростання. Дослідження зосереджено на ефективності різних методів викладання англійської мови у покращенні працевлаштування здобувачів вищої освіти економічних спеціальностей. Дані зібрано за допомогою анкети самооцінки, яку здобувачі вищої освіти заповнювали до та після участі у мовній програмі, щоб оцінити зміни у їхніх мовних навичках та впевненості у використанні англійської мови в реальних життєвих ситуаціях. Результати показали, що підхід, орієнтований на завдання (Task-Based Approach) та комунікативний підхід (Communicative Approach) були значно ефективнішими, ніж традиційний граматико-перекладний метод (Grammar-Translation Approach), у покращенні мовних навичок здобувачів вищої освіти і збільшенні їхніх перспектив працевлаштування. Здобувачі вищої освіти, які брали участь у цих програмах, демонстрували помітні покращення у мовленні, письмі та розумінні англійської мови, а також повідомляли про зростання впевненості у використанні мови в повсякденному житті. На основі проведеного дослідження ми можемо зробити висновок, що добре структуровані програми викладання англійської мови можуть значно підвищити працевлаштованість здобувачів вищої освіти. Рекомендується, щоб заклади вищої освіти та мовні програми впроваджували комунікативні та орієнтовані на завдання методи викладання, щоб краще підготувати здобувачів до вимог глобалізованого ринку праці. Ці висновки підкреслюють необхідність для освітніх установ переглянути свої стратегії викладання мов, щоб вони відповідали сучасним потребам ринку праці. Впровадження ефективних методів навчання може сприяти появі більш компетентної та конкурентоспроможної робочої сили на світовому рівні.

Ключові слова: викладання англійської мови, працевлаштування, світовий ринок праці, комунікативний підхід, підхід, орієнтований на завдання.

Олександр Міхно,

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

ОЛЕКСА ТИХИЙ (1927-1984) ТА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНА ВІЗІЯ

Анотація. У статті досліджено життєвий шлях і педагогічний доробок Олексі Тихого, діяча національно-визвольного руху, дисидента й педагога, уродженця Донеччини. Актуальність дослідження обґрунтовано важливістю розгляду внеску О. Тихого в розвиток українського шкільництва в контексті сучасної української освіти та національного самоусвідомлення. Акцентовано на тому, що історія української освіти та педагогічної думки, зокрема діяльність О. Тихого, є важливим елементом тематизації історії Донеччини, що сприяє поверненню цього регіону в національний культурний контекст.

Дослідження спирається на численні джерела (біографічні матеріали, спогади сучасників, а також публікації, які розкривають правозахисні та педагогічні аспекти діяльності О. Тихого), що дало змогу комплексно й об'єктивно оцінити його педагогічну спадщину.

Проаналізовано педагогічний доробок О. Тихого: статті «Про проблеми реформи шкільної освіти», «На перехресті думок», «Домашні завдання», «Думки про виховання», «Якою я уявляю школу в майбутньому?». У формі таблиці подано новаторські педагогічні ідеї О. Тихого (за листом до М. Микитюка).

Представлено педагогічну концепцію О. Тихого та розкрито її значення для сучасної освіти в Україні, зокрема наголошено на його підходах до виховання та інтеграції національної культури в навчальний процес. Розкрито педагогічну візію О. Тихого, фундаментом якої є морально-етичні цінності. Обґрунтовано, що її основні принципи – національний дух, інтернаціоналізм, народна спрямованість, політехнічний підхід і трудовий компонент – можуть слугувати основою для розвитку комплексної освітньої моделі, що відповідає потребам сучасного українського суспільства.

З'ясовано, що педагогічні погляди О. Тихого є актуальними й сьогодні, особливо в умовах необхідності формування у молодого покоління національної свідомості та любові до рідної мови і культури.

Розміщено біографічну довідку про Олексу Тихого, яка увійде до енциклопедичного біографічного словника «Педагоги України» (друга половина XIX – початок XXI ст.). Визначено напрями для подальших досліджень його педагогічної спадщини.

Ключові слова: Олекса Тихий, педагогічна персоналія, історія освіти, педагогічна біографіка, енциклопедичний біографічний словник.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Олекса Тихий – діяч національно-визвольного та правозахисного руху, педагог, уродженець Донеччини. Дослідження його життєтворчості сьогодні є актуальним з кількох причин. По-перше, український дисидентський рух став логічним продовженням національно-визвольної боротьби першої половини XX ст., проте з новими ідеями та гаслами, де поняття права нації на самовизначення доповнилося ідеєю прав людини. По-друге, Олекса Тихий як відважний, послідовний і незламний борець з тоталітарним кремлівським режимом є символом національного опору, а отже, натхненником та незримим учасником сучасного протистояння російській агресії та тероризму. По-третє, як фаховий педагог Олекса Тихий є також натхненником для сучасних освітян, які формують і виховують молоде покоління українців у любові до рідного слова, нашої героїчної історії, повазі до Збройних Сил України. По-четверте, історія української освіти й педагогічної думки, персоналія Олекси Тихого – це важливий спосіб тематизації історії донецького краю, що повертає його у загальне лоно національного буття. Тому вже зараз ми можемо повернути тимчасово окуповану Донеччину в український культурний контекст, систематизуючи та описуючи її спадщину з позиції історико-культурної єдності країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження життєвого шляху та педагогічного спадку Олекси Тихого охоплюють широкий спектр аспектів його діяльності – від правозахисної боротьби до педагогічних новацій та філософсько-освітніх ідей. З-поміж основних публікацій,

присвячених дисиденту й педагогу, можна виокремити такі: 1) біографічні дослідження, що описують життєвий шлях О. Тихого (Півень, 2016; Гринюк, 2017 та ін.), 2) публікації, присвячені правозахисній діяльності Тихого, що фокусуються на його ролі у боротьбі за права людини та нації (Павлюченко, 2017; Коняєва, 2023), 3) регіональні дослідження, присвячені історії Донеччини, що визначають роль Тихого в розвитку цього регіону та сприяють поверненню Донеччини в український культурний контекст (Литвиненко, 2017; Богуненко & Івлєв, 2019), 4) дослідження педагогічної діяльності та ідей Тихого (Білько, 2018; Огнева, 2009). Зазначені студії дають багатогранне розуміння постаті О. Тихого та його творчої спадщини. Однак, попри значний інтерес до його життєвого шляху та правозахисної діяльності, педагогічні погляди О. Тихого залишаються недостатньо дослідженими і потребують подальшого вивчення.

Мета і завдання статті. Мета статті – розкрити педагогічну візію Олекси Тихого та її значення для сучасної української освіти, а також сприяти поверненню його педагогічної спадщини в національний культурний простір. Реалізації цієї мети сприятимуть такі дослідницькі завдання: здійснення аналізу біографічного контексту (вивчення життєвого шляху О. Тихого, зокрема його участі в правозахисному русі, визначення ключових подій і чинників, що вплинули на формування його педагогічних ідей), висвітлення педагогічних поглядів (аналіз публікації, присвяченої педагогічним поглядам О.Тихого, розкриття основних принципів його педагогічної діяльності та їх актуальності для сучасної освіти), розгляд філософських поглядів О. Тихого в контексті його педагогічної діяльності та виявлення впливу його філософських ідей на освітню практику, подання біографічної довідки про Олексу Тихого, яка увійде до енциклопедичного біографічного словника «Педагоги України» (друга половина XIX – початок XXI ст.), виокремлення напрямів подальших досліджень педагогічної спадщини О. Тихого для глибшого розуміння його педагогічних ідей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передовсім зазначимо, що актуальність біографічних досліджень у світовій гуманітаристиці зростає завдяки здатності науковців розкрити складність людського досвіду та вплив історичних постатей на розвиток культур і суспільств. Сучасні зарубіжні вчені розглядають життєписи в найрізноманітніших аспектах: порівнюють дослідницькі та аналітичні підходи до біографічних матеріалів у соціології та усній історії, зокрема у контексті використання автобіографічного інтерв'ю (Gałęziowski & Kaźmierska, 2023), обговорюють традицію біографічних досліджень у соціальних науках, аналізуючи теоретичні й методологічні виклики, а також творчі стратегії, що використовуються для їх подолання (Caetano & Nico, 2018) тощо. Особливу важливість у цьому аспекті має педагогічна біографістика, яка фокусується на вивченні життя й діяльності освітян. Так, Г. Терхарт використовує біографічний підхід для аналізу професійної траєкторії вчителів, які беруть участь у програмах перекваліфікації, досліджує їхні особисті стратегії та досвід у подоланні бар'єрів для збереження професійної ідентичності та відновлення кар'єри в умовах трансконтинентальних освітніх систем (Terhart, 2022). Б. Кіч та А. Мартінс розкривають основи біографічних досліджень та їх важливість для педагогів у процесі досягнення ними самоусвідомлення під час викладання (Kich & Martins, 2019). Про стрімкий розвиток української педагогічної біографіки свідчать численні онлайн-проекти в інформаційному полі, які є сучасною формою поширення біографічного знання (Berezivska, Mikhno & Pinchuk, 2023), а також розроблення деколоніального підходу в біографічних студіях (Міхно, 2024). Попри таку різноманітну тематику біографічних досліджень їх поєднує те, що вони дають змогу глибше зрозуміти особистісні та професійні контексти, у яких формуються й змінюються ідентичності окремих осіб. Біографічні дослідження також сприяють розширенню знань про вплив індивідуального досвіду на широкі соціальні процеси – від культурних зрушень до освітніх реформ.

Одним із таких значущих прикладів є біографія Олекси Тихого, життя й діяльність якого демонструють важливість персонального досвіду в контексті політичних і соціальних змін. Подаємо стислий життєпис педагога у форматі біографічної довідки, яка увійде до енциклопедичного біографічного словника «Педагоги України» (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.), що побачить світ після завершення наукового дослідження «Педагогічна біографіка в інформаційному освітньо-науковому просторі України» (2023–2025) (науковий керівник – Л. Березівська).

Тихий Олекса (Олексій) Іванович (Tykhyi Oleksa (Oleksii) Ivanovych) [27.01.1927, с. Їжівка Краматорського р-ну Донецької обл. – 06.05.1984, тюремна лікарня м. Перм, РФ], дисидент, правозахисник, педагог.

Закінчив філософський факультет Московського університету (1953; дипломну роботу «Теорія і практика організації колективу А.С. Макаренка» підготував на кафедрі педагогіки). З 1950 р. *працював учителем* біології у Ново-Костянтинівській школі Мелітопольського р-ну Запорізької обл. З 1953 р. мешкав у с. Рубці Краматорського р-ну Донецької обл., *викладав у школі*. З 1954 р. – *вчитель історії у рідному селі*, у 1954–1956 рр. – *завуч* Олексієво-Дружківської середньої школи Краматорського р-ну Донецької обл.

У 1956 р. виступив з відкритою заявою проти окупації радянськими військами Угорщини, за що 1957 р. був засуджений на 7 років таборів суворого режиму та 5 років позбавлення громадянських прав. Покарання відбував у Мордовії, РФ. Після звільнення у 1964–1967 рр. *працював у школі вчителем* математики, фізики, англійської мови. На початку 1970-х рр. залишив педагогічну роботу, працював на цегельні, вантажником, слюсарем-механіком, оператором-дефектоскопістом, пожежником. Свою діяльність спрямував у правозахисну сферу, активно *вивчав мовні питання*. У публіцистичних творах *виступав за відродження української мови та національної культури на Донеччині*. У 1973–1977 рр. *написав низку статей*

з питань педагогіки («Думки про виховання» «Якою я уявляю школу майбутнього?», «Про проблеми реформи шкільної освіти», «Домашні завдання» та ін.), уклав збірку «Мова-народ» і «Словник мовних покручів». За життя праці Тихого не були опубліковані й побачили світ у 2000–2010-х рр.

У педагогічних статтях і листах виклав своє бачення пріоритетів шкільної освіти, окреслив проблеми тогочасної школи та запропонував шляхи їх розв'язання: важливість дошкільного й родинного виховання, скасування домашніх завдань, скорочення програмного матеріалу та його практичне наповнення, зменшення кількості уроків упродовж дня, факультативне вивчення окремих дисциплін, поєднання навчання з вихованням (естетичним, моральним, соціальним) і значущість самовиховання й створення умов для розвитку самостійності та ініціативи у дітей, індивідуальний підхід до учня, урахування у формуванні особистості дитини всіх аспектів її життя (сім'я, школа, оточення, культурне середовище, зокрема радіо й телебачення), зменшення кількості вчителів у класі шляхом призначення одного головного вчителя з помічником і окремими вчителями для фізичного виховання та художніх дисциплін.

Автор цілісної педагогічної концепції, що ґрунтується на етиці та українській мові й містить п'ять основних складників, які забезпечують комплексний підхід до освіти та розвитку дитини: національний дух, інтернаціональний аспект, народна спрямованість, політехнічний підхід, трудовий компонент.

1976 р. став членом-засновником однієї з перших правозахисних організації – Української Гельсінської Групи (УГГ). Літературна й правозахисна діяльність Тихого стала причиною його арешту в 1977 р. Засуджений до позбавлення волі на 10 років із засланням на 5 років. З 1981 р. тяжко хворів. Помер після чергової операції в тюремній лікарні.

19 листопада 1989 р. його прах перепоховано на Байковому кладовищі в Києві поряд з прахом Василя Стуса та Юрія Литвина (ділянка № 33). Цей

похорон став одним із найзначніших щаблів на шляху відновлення незалежності України. Реабілітований 1990 р.

Формат енциклопедичної біографічної статті потребує стислого подання інформації про основні віхи життєвого шляху Олекси Тихого та його педагогічні погляди. Доповнимо цей текст фактами, які використано в процесі підготовки зазначеної довідки, але не увійшли до неї через особливості формату. Ці факти були критично важливими для створення довідки у її фінальному вигляді, оскільки вони забезпечили необхідний контекст і допомогли сформуванню повніше й точніше уявлення про особистість Олекси Тихого та його внесок у педагогіку. Зосередимося на тих фрагментах тексту довідки, які виділено курсивом.

Олекса Тихий розпочав учителювати ще будучи студентом.

Яким він був учителем, яскраво свідчать спогади учнів. Так, Микола Швець згадує: «У вихідні дні <...> дядько Олекса збирав нас, дітлахів, своїх ближніх сусідів, і йшов у степ <...> У таких екскурсіях ми пізнавали навколишній світ природи рідного краю, знайомилися з першими її таємницями. Дядько Олекса розповідав нам про це. Сівши де-небудь на пагорку чи біля джерела, він вчив нас бачити навколишнє, читати велику книгу Природи рідного краю. Він знав багато казок про донецький край, про його заселення, історію козаків чи скіфів, сарматів чи хозарів, торків чи половців, які тисячі років тому вільно кочували нашим степом, воювали за нього, здобуваючи свої держави на його просторах. У такі часи ми завмирили й слухали, повідкривавши роти. Велика історія рідного краю, про яку ми навіть не здогадувалися, бо в школі нам про це не говорили, поставала перед

нами з глибини віків. А потім, вказавши на якусь квітку чи кущ, учитель починав розповідати вже про інше, про таємниці життя рослин і тварин, які жили поруч з нами. Гарно і приємно було слухати Олексія Івановича. Його розповіді про довкілля я пам'ятатиму все своє життя» (Швець, 2012, с. 157–158).

Та передусім М. Швецю запам'яталося, що «дядько Олекса» розмовляв з ними чистою українською мовою, адже місцеві селяни говорили хоч і «по-українському», але так званим «суржиком». Про ставлення Олекси Тихого до своїх вихованців дізнаємося зі спогадів Алли Безлаковської:

<...> Класна година як була, то він як оце сяде за стіл, ми могли задавати йому запитання, які нам хотілося. По темі, не по темі і він нам відповідав. Розмовляв з нами як вдома. Настільки він був скромний, за свою особу він ніколи нічого не розповідав. На уроках історії у нас була така тиша, ми слухали, а він говорив і говорив, лунав дзвінок, а ми не чули, ми слухали його, нашого Олексія Івановича, нашого класного керівника. Олексій Іванович нам дуже подобався. Був він підтягнутий, акуратний, у білій сорочці та костюмі. Завжди був з посмішкою на обличчі. З учнями ввічливий, на рівних. На великій перерві часто грав на баяні «Полонез» Огінського, «Марш слов'янки», а ми, діти, підтанцьовували. (Півень, 2016, с. 166).

Сам Олекса Тихий твердив: «У школі я знайшов своє покликання. Я працював у сільській школі, бачив село зблизька, зсередини» (Тихий, 2013, с. 10). Що значить – бачив село зблизька? Наприклад, ось такий

штрих. Односелець Тихого Олексій Ганевський згадує: «Познайомився я з Олексою Тихим в 60-ті роки на пасіці <...> він разом з двоюрідним братом Володимиром Носулею займався бджолярством. Зробив вулика на чотири льотки, щоб бджоли краще працювали. Посмішка не сходила з його обличчя. Завжди привітний, ввічливий, любив природу, милувався нею. Добре грав на гітарі, мандолині, акордеоні» (Півень, 2016, с. 167). А Василь Ткаченко пригадує уроки Олекси Івановича гри на баяні:

«Я навчався в школі в одному класі з Володимиром Тихим (син Олекси Тихого – О.М.). Я і мій брат Сашко вирішили піти до Олекси Тихого і теж навчитися грати. Спочатку він перевіряв у нас музичний слух, погодився нас навчити музики. Моя мати купила мені дуже гарний баян. На заняття ми ходили до Олекси Івановича в його дім. Це була дуже грамотна людина у всіх відношеннях і грав не тільки на баяні, а ще й на скрипці. Олекса Іванович був одночасно учителем і суворим, і вимогливим, і радісним. Добродушною людиною був. Він старався спокійно доносити до нас знання. Улюблена пісня його «Сонце низенько, вечір близенько...» (Півень, 2016, с. 168–169).

З цих спогадів О. Тихий постає як учитель, який не просто передавав знання, а виховував любов до рідної землі, історії, природи та української мови. Важливою частиною його освітнього підходу була музика. Він не лише сам майстерно грав на різних інструментах, як-от баян, гітара, скрипка, а й передавав ці навички своїм учням. Відтак можемо стверджувати, що О. Тихий не був типовим радянським учителем. Він болісно сприймав формальність у ставленні до навчання як із боку учнів, так і вчителів, і на початку 1970-х рр. написав заяву в Донецький обласний відділ народної освіти з проханням звільнити його зі школи: «Так вчити, як

можу і хочу, мені не дозволяють, а так, як дозволяють, – я вважаю негідним» (Тихий, 2013, с. 14). Заяву підписали, Тихий став працювати робітником на різних підприємствах. Ця проста робітнича праця іноді давала більше вільного часу для роздумів, читання, поїздок до друзів, написання листів до газет і органів влади, в яких він гостро висвітлював болючі соціальні питання, зокрема й передусім становище української мови та національної культури на Донеччині. У січні 1972 р. надіслав до редакції газети «Радянська Донеччина» статтю «Роздуми про українську мову та культуру в Донецькій області», де спершу подав стислу історію цієї території як частини України, визначив риси українського національного характеру – «волелюбність, безстрашність, сильну любов до України, свого народу та його віри» (Тихий, 2013, с. 167), а далі проаналізував причини ганебного ставлення до української мови та культури й виокремив напрями «для усунення ненормального становища, що склалося», які містять вимоги до друкованих видань, кіно- та радіопродукції та їхніх працівників, зокрема зняти «серії фільмів під назвою "Скарби української культури", наприклад: "Церковна архітектура", "Заповідники, ботанічні сади та парки України", "Історичні пам'ятники та фортеці", "По залах музеїв України" і т. п., забезпечити такими стрічками всі школи та передавати по телевізору» (Тихий, 2013, с. 179); до діяльності вчителів, працівників бібліотек, музеїв, книгарень; до законодавства, тобто прийняття закону, який би в «судовому порядку позбавляв громадянства Української РСР кожного, хто зневажає Україну, український народ, українську мову» (Тихий, 2013, с. 178); до органів місцевого самоврядування щодо надписів вулиць, вказівних знаків українською мовою.

Відводячи школі провідну роль у збереженні й поширенні української мови, у липні 1972 р. О. Тихий написав статтю до газети «Радянська освіта», в якій висловив глибоке занепокоєння станом української мови в освітній сфері Донеччини, акцентувавши увагу на негативних наслідках русифікації. Він запропонував перевести всі освітні заклади на українську мову

викладання, створити популярні видання, що підтримують українську мову та культуру, а також закликав до шанобливого ставлення до української мови серед учителів, пропонуючи замінити тих, хто її зневажає. На початку 1973 р. написав листа до Президії Верховної Ради УРСР з назвою «Думки про рідний донецький край», де засудив інтелігенцію Донеччини за байдужість до знищення української мови й культури, звинувативши «кожного, хто здобув вищу освіту, займає керівні посади», у сприянні асиміляції українців, яку він назвав «інтелектуальним геноцидом» (Тихий, 2013, с. 193). У цьому листі Олекса Тихий подав своє тлумачення патріотизму та наголосив на ролі школи, сім'ї та медіа у його вихованні: «Патріотизм, національна гідність, любов до свого народу, свого міста, села, любов до рідного слова, до рідної пісні, природи, історії – ось зерна, які ми повинні б сіяти в душі дітей і в сім'ї, і в школі <...> і через літературу, кіно, телебачення» (Тихий, 2013, с. 201).

У квітні 1973 р. О. Тихий написав листа Голові Президії Верховної Ради УРСР, у якому прозріливо передбачав: «Чи буде Донеччина через 10–20 літ складовою частиною української нації як форми спільності людей, об'єднаних єдиною територією, мовою, внутрішніми економічними зв'язками, певними рисами культури і характеру? Думається, що не буде, якщо основний елемент духовної культури – мова – буде так інтенсивно витісняватись у всіх сферах життя, особливо в закладах освіти» (Тихий, 2013, с. 383). Як бачимо, О. Тихий вважав, що витіснення української мови як основного елемента духовної культури з усіх сфер життя, особливо з освітніх закладів, призведе до серйозних наслідків. Ці процеси хоча й відбудуться на тридцять років пізніше, ніж прогнозував Тихий, матимуть руйнівний ефект: частина населення Донбасу, що маргіналізувалася, звернеться до Росії з проханням захистити російськомовне населення від уявної загрози українізації, що призведе до початку в 2014 році російсько-української війни.

Між двома ув'язненнями, у 1974–1976 рр., О. Тихий написав низку статей і листів педагогічної тематики. У квітні 1974 р., після відвідин Олексієво-Дружківської школи-інтернату для дітей з вадами розвитку, він надіслав листа директору цієї школи і своєму колишньому колезі Миколі Микитюку. Цей короткий лист яскраво демонструє неординарне педагогічне мислення О. Тихого та його готовність поділитися власним педагогічним досвідом щодо перспектив налагодження освітньо-виховної роботи. Доведемо це, подавши у формі таблиці цитати з листа та сформульовані на їх основі відповідні педагогічні ідеї (таблиця 1).

Таблиця 1

Педагогічні ідеї Олексі Тихого

(за листом Миколі Микитюку) (Тихий, 2013, с. 52–66)

Цитата	Педагогічна ідея
«Які в тебе багаті можливості дати тим нещасним сиротам, фізичним калікам знання, виховати в них добрий смак до життя, літератури, мистецтва та зробити їх повноцінними громадянами, які б жили і творили для прийдешнього, а не лише мучились би, постійно думаючи про своє каліцтво»	Освіта має бути повною, не обмежуватися лише навчанням, а й охоплювати естетичне, моральне та соціальне виховання дітей – розвиток доброго смаку до життя, літератури, мистецтва та формування їх як повноцінних громадян.
«Не діти для нас, а ми для дітей»	Виховання дітей має ґрунтуватися на ідеї, що педагогічний і технічний персонал існують для допомоги дітям у їхньому розвитку та формуванні, а не навпаки.
«Найкраще виховані ті, кого найменше виховують»	Важливість самовиховання та створення умов для розвитку самостійності та ініціативи у дітей. Позитивний вплив від надмірного втручання та контролю може сприяти формуванню в них внутрішньої мотивації та самореалізації
«Перше, над чим варто задуматися і провести в життя,	Важливість перегляду традиційних підходів до навчання, зокрема відмова від

– це відмовитись від домашніх завдань»	надмірного завантаження учнів домашніми завданнями. Це сприяє звільненню часу для більш творчого та поглибленого вивчення матеріалу та організації позакласних заходів.
«Виховання дітей дуже складний багатогранний процес, у якому беруть участь батьки, школа, середовище, серед якого дитина знаходиться, література, радіо і т.д.»	Виховання дитини є комплексним процесом, що охоплює вплив різних чинників, таких як сім'я, школа, культурне середовище тощо. Важливо враховувати всі аспекти життя дитини у формуванні її особистості.
«Почати можна було б з того, щоб розселити дітей у спальнях не по класах, не за віком, а тих із тими, хто до кого тягнеться, хто з ким дружить, хто кого любить»	Формування сприятливого середовища для соціального розвитку дітей, що ґрунтується на створенні умов для дружби, взаєморозуміння та підтримки між ними. Важливо сприяти побудові позитивних міжособистісних відносин у колективі.
«Абсолютно необхідно перетворити інтернат на десятирічку і вести своїх вихованців до вуза, прямо на роботу, а може й заміж»	Підготовка дітей до життя поза інтернатом передбачає надання їм не лише освіти, а й практичних навичок та навичок соціальної адаптації. Важливо створити умови для їхнього успішного виходу у самостійне життя та професійного розвитку

На наш погляд, думки О. Тихого залишаються актуальними й сьогодні, а концептуальна ідея листа полягає у зміні (реформуванні) системи виховання та освіти з метою забезпечення повноцінного розвитку кожного учня.

У цей же період педагог пише статтю «Про проблеми реформи шкільної освіти», де звертає увагу на проблеми, що існують у шкільній освіті, та пропонує шляхи їх розв'язання, а саме: перегляд навчальних програм з метою зменшення їх перевантаженості та більш практичне їх наповнення, щоб забезпечити ефективніше навчання, адаптоване до потреб

життя, підтримка виховної роботи в школі та формування учнів як фізично здорових, культурних та моральних особистостей, запровадження восьмирічної школи та зменшення кількості вчителів у класі шляхом призначення одного вчителя, відповідального за навчання та виховання дітей.

У 1975 р. О. Тихий підготував статтю «На перехресті думок», в якій актуалізував кілька проблем тогочасної школи та подав пропозиції їх розв'язання:

- навчання учнів з різним рівнем підготовки в одному класі (автор зазначає, що різний рівень підготовки учнів у класі може ускладнювати процес навчання, й пропонує використовувати індивідуальний підхід, спеціалізовані програми для різних груп учнів, зменшення навчального навантаження і збільшення практичної діяльності, рекомендує забезпечити доступність клубів, гуртків та екскурсій для всіх учнів);
- організація навчального простору (ставить під сумнів необхідність окремих кабінетів для кожного предмета, стверджуючи, що це може заважати концентрації та організації навчального процесу; вважає, що потрібні лише кабінети для лабораторних робіт, спортивні зали та майстерні; зазначає, що зручність для вчителя не має бути головним критерієм);
- естетичне виховання (пропонує створити хори, оркестри, музичні класи й студії образотворчих мистецтв у кожній школі; для цього потрібно залучити кошти, вчителів-спеціалістів та підтримку батьків; вважає доцільним залучати волонтерів (у його термінології – «любителів») з відповідною підготовкою);
- кількість учителів (сумнівається в доцільності мати по десять учителів на десятилітню дитину; вважає ефективнішим навчання під керівництвом одного головного вчителя з помічником та окремими вчителями для фізичного виховання і художніх дисциплін);

- домашні завдання (зазначає, що виконання домашніх завдань потребує багато часу, не всі діти можуть їх виконувати ефективно через відсутність умов);
- заняття в суботу (сумнівається в необхідності суботніх занять і наголошує на важливості часу, проведеного з родиною; пропонує запровадити факультативні заняття за бажанням учнів);
- фахова орієнтація (вважає, що діти часто орієнтуються на професії батьків, і пропонує зменшити обсяг теоретичних дисциплін на користь практичних, щоб допомогти дітям розкрити свої здібності) (Тихий, 2017, с. 64–73).
- У проаналізованих працях неодноразово постає проблема домашніх завдань, до якої О. Тихий підходить науково та об'єктивно в статті «Домашні завдання» (1975). Він описує домашні завдання як частину навчального процесу, як закріплення вивченого, як розвиток самостійної роботи, водночас критикує офіційну педагогіку й наводить вагомі недоліки, які відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

Переваги та недоліки домашніх завдань за Олексою Тихим
(Тихий, 2013, с. 100–107)

Переваги	Недоліки
Закріплення вивченого матеріалу	Не всі діти мають умови для виконання завдань
Розвиток навичок самостійної роботи	Не всі учні вміють працювати самостійно
Проведення вільного часу з користю	Можливість байдикування на уроках з виправданням «удома вивчу»
Стимулювання відповідальності	Відволікання від улюблених справ
Можливість учителям зосередитись на новому матеріалі	Відсутність індивідуального підходу до учнів
Сприяння дисципліні учнів	Призводить до стресу та втрати інтересу до навчання
	Обмеження вільного часу та

	можливостей для розвитку
	Звільнення учителів від обов'язку докладно викладати тему: «вдома вивчіть»
	Віра батьків у святість школи та її непогрішність і заборона будь-яких занять, окрім шкільних завдань, що спотворює, збіднює душі дітей

Стаття «Думки про виховання» містить педагогічні поради О. Тихого молодим матерям щодо виховання немовлят. Особливу увагу він приділяє вихованню з моменту народження, враховуючи вплив утробного періоду на розвиток дитини. Автор наголошує на ролі матері у вихованні, акцентуючи на важливості її психічної рівноваги та здорового способу життя, а також на необхідності підготовки молодих матерів до батьківства задовго до народження дитини, передбачаючи не лише медичну, а й педагогічну підготовку. Особливу увагу в статті приділено першому року життя дитини, коли починається розвиток соціальних навичок та засвоєння мови. Олекса Тихий відзначає важливість родинного середовища, яке впливає на фізичний і психологічний розвиток дитини, а також роль спілкування з однолітками у формуванні соціальних умінь. Для дітей віком від двох до п'яти років автор виокремлює значення пізнавальних процесів, формування інтересів, емоційного розвитку та закликає дорослих підтримувати дитячу допитливість, заохочувати до самостійності та забезпечувати умови для творчих ігор.

О. Тихий також критично оцінює функціонування дитячих садків, звертаючи увагу на важливість індивідуалізації навчання та активної участі батьків у виховному процесі, й закликає до перегляду підходів у вихованні дітей, наголошуючи на значенні національних традицій і культури (Тихий, 2011, с. 24–39).

Олекса Тихий виявляв себе як педагог не лише під час роботи в школі, у своїх статтях і листах, а й у повсякденному житті і навіть в ув'язненні. Раїса Мороз, дружина дисидента Валентина Мороза, згадує, що він активно допомагав у вихованні її сина, навіть на відстані. Він листувався з хлопцем, надсилав йому книжки і намагався його підтримати. О. Тихий вважав, що дітям треба дозволяти пропускати школу, але компенсувати це індивідуальною програмою вдома. На його думку, відрив від колективного виховання радянської школи міг би бути корисним для розвитку індивідуальних здібностей. Так він виховував свого сина Володимира, й той досяг значних успіхів у математиці й кібернетиці (Тихий, 2011, с. 50).

Надзвичайно цінними для нас є міркування українського дисидента, психолога Михайла Гориня, співкамерника Олекси Тихого під час останнього ув'язнення: «Його педагогічні міркування цікаві. Я звикся з думкою, що педагогіку як мистецтво навчання і виховання можна успішно будувати лише на підвалинах фізіології та психології. Він же на перше місце ставив етику. Ця фраза стала його візитною карткою в розмовах зі співбесідниками. В одних вона викликала подив, в інших усмішку, у третіх – роздратування. “У наш час, – говорив він, – коли можливості творити зло значно зросли, а в талановитій людини особливо, дуже важливо знати, які моральні цінності віросповідує людина і як вона їх обстоює. Тому перш ніж говорити про справу, поговоримо про мораль”» (Горинь, 2015).

Акцентуємо, що мораль, етика – це основа педагогічної візії Олекси Тихого. Термін «візія» трактуємо як концептуальні ідеї, логічну конструкцію бажаного майбутнього. Тобто йдеться про те, якою бачив О. Тихий майбутню українську освіту. Педагогічна візія сформувалася у результаті його педагогічної, літературної і правозахисної діяльності. Концепція майбутньої української школи, за Тихим, містить п'ять основних принципів, які забезпечують комплексний підхід до освіти та розвитку дитини. Принципи тут трактуємо як ключові орієнтири і підходи, які мають бути інтегровані в освітній процес для досягнення бажаних результатів у

вихованні й розвитку учнів. Ці принципи він виклав у незакінченій статті «Якою я уявляю школу в майбутньому?»:

1. Національний дух як базовий принцип освіти: шкільна програма спирається на рідну мову, сприяючи вихованню любові та поваги до національного мистецтва, культури, історії та природи.

2. Інтернаціональний аспект, що передбачає повагу до всіх націй та народностей та програму вивчення мов, літератури, історії та культури інших націй.

3. Народна спрямованість: школа має виховувати в учнів любов до праці та прагнення до підвищення загального добробуту, культури та освіти, уникати аристократичних тенденцій.

4. Політехнічний підхід: освітній процес має забезпечувати знання у всіх доступних галузях техніки, зокрема побутової, що сприятиме розвитку практичних навичок учнів.

5. Трудовий компонент: розвиток практичних навичок учнів через самообслуговування в школі та вдома, а також вирощування квітів, городництво, різні ремесла, вишивання, в'язання, крій та шиття тощо (Тихий, 2017, с. 98–99).

Практичні поради щодо створення такої школи, реалізації зазначених принципів Олекса Тихий виклав у проаналізованих вище статтях і листах, а своєю правозахисною діяльністю він, безперечно, наближав створення умов, за яких така школа могла б постати.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що життєтворчість Олекси Тихого, зокрема його педагогічна праця, відкриває нові горизонти для розуміння того, як особисті переконання і професійна діяльність можуть переплітатися в умовах соціально-політичних викликів. Його життєпис дає цінні відомості для розуміння історичних контекстів, в яких розвивалася українська освіта. В есеї з промовистою назвою «Учитель Тихий» український філософ, літературознавець і дисидент Євген Сверстюк писав: «Тихий – це явище глибоко повчальне на всі часи. Це своєрідна притча на

вірність собі... Сам він був людиною сильною, обдарованою і зовсім не здатною до конформізму. Незважаючи на позитивну й конструктивну спрямованість його особистості, місця такому в системі радянської освіти не було. Уся його енергія спалювалась у протистоянні з офіційним фальшем, беззаконням і малокультурністю» (Тихий, 2009, с. 131, 132–133).

Виявлені ключові аспекти біографії Олекси Тихого, передовсім участь у правозахисному русі, мали значний вплив на формування його педагогічних ідей. Педагогічна візія Олекси Тихого, з акцентом на мораль та етичні цінності, є актуальною для сучасної освіти, оскільки її основні принципи – національний дух, інтернаціоналізм, народна спрямованість, політехнічний підхід і трудовий компонент – можуть слугувати основою для розвитку комплексної освітньої моделі, що відповідає потребам сучасного українського суспільства. Біографічна довідка про Олексу Тихого в енциклопедичному словнику «Педагоги України» сприятиме визнанню його внеску в освіту та допоможе глибше зрозуміти його роль у розвитку української педагогіки.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у дослідженні епістолярної спадщини Олекси Тихого в педагогічному аспекті, а також у науковому обґрунтуванні методів і форм популяризації його постаті та творчого спадку в бібліотеках та музеях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Білько, Д. (2018). Практикуючи утопію: коротка розвідка про педагогічний досвід Олекси Тихого. *Донецький обласний краєзнавчий музей*. https://muzey-dokm.pp.ua/praktykuyuchy-utopiyu-kоротka-rozvidka-pro-pedagogichnyj-dosvid-oleksy-tyhogo.html?fbclid=IwAR126E84kvF1rjSjNLcaZ7IUhb_9aZmMMaT4fiBI4CYEXv3isw3V4rIo-WI.
- Богуненко, В. О., & Івлєв, К. О. (2019). Часів Яр Олекси Тихого: монопрофільне місто Донбасу в конкретно-біографічному вимірі. *Грані Історії*, (2), 60–67. http://nbuv.gov.ua/UJRN/grist_2019_2_14.

- Горинь, М. (2015). *Олекса Тихий: Портрет зблизька*. Vox Populi. Отримано з <https://sites.google.com/vox-populi.com.ua/vox-populi-history/історія/визвольні-змагання/олекса-тихий-портрет-зблизька-автор-горинь-михайло>.
- Гринюк, Р. (Ред.). (2017). *Мислити з Олексою Тихим: збірник наукових праць*. Вінниця – Дружківка. <https://jotykyhyi.donnu.edu.ua/index>
- Коняєва, К. (2023). Олекса Тихий – обличчя дисидентського руху на Донеччині. *Травневі студії: історія, політологія, міжнародні відносини*. Вінниця, 370–373. <https://jts.donnu.edu.ua/article/view/14498>
- Литвиненко, Р. (2017). Олекса Тихий і археологічна спадщина Донбасу. *Мислити з Олексою Тихим: гідність, виховання, ідентичність*. Вінниця – Дружківка, 26–31. <https://jotykyhyi.donnu.edu.ua/article/view/3109>
- Міхно, О. (2024). Деколонізація української педагогічної біографістики: теоретичні контури. *Український Педагогічний журнал*, (1), 104–113. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-104-113>
- Огнева, Л. (2009). *Учитель Олекса Тихий*. Донецьк. <https://files.infoua.net/ohneva/Uchytel-Oleksa-Tyhyj LOgneva 2009.pdf>
- Павлюченко, Ю. М. (2017). Правозахисна діяльність О. Тихого. *Мислити з Олексою Тихим: гідність, виховання, ідентичність*. Вінниця – Дружківка, 48-56. <https://jotykyhyi.donnu.edu.ua/article/view/3113>
- Півень, В. Ф. (Ред.). (2016). *Олекса Тихий: вчора і сьогодні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 90-річчю від дня народження правозахисника, філософа, педагога і громадського діяча Олекси Тихого, 24 – 25 листопада 2016 р.* Краматорський економіко-гуманітарний інститут. Краматорськ.
- Тихий, О. (2009). *Не можу більше мовчати* (В. Овсієнко, Л. Огнева, Є. Фіалко, & Є. Шаповалов, Упоряд.). Донецьк: Товариство ім. Олекси Тихого. <https://torba.infoua.net/files/Oleksa-Tyhyj Ne-mozhu-bilshe-movchaty 2009.pdf>
- Тихий, О. (2011). *Думки про виховання*. Донецьк: Норд-Комп'ютер <https://torba.infoua.net/files/Oleksa-Tyhyj Dumky-pro-vyhovannja 2011.pdf>
- Тихий, О. (2013). *На перехресті думок* (Л. Огнева, упоряд.). Донецьк: Музей «Смолоскип». <http://oleksa-tykhyi.lgb.ua/wp-content/uploads/2019/12/Na-perehresti-dumok Oleksa-Tyhyj LOgneva 2013.pdf>
- Тихий, О. (2017). *Для чого я живу?* (Л. Огнева, упоряд.). Київ. <https://files.infoua.net/ohneva/Oleksa-Tyhyj Dlja-choho-ja-zhyvu LOhneva 2017.pdf>
- Швець, М. (2012). Спогади про Олексу Тихого. *О. Тихий: у спогадах, роздумах, літературі* (Том II). Донецьк: ТОВ "Поліграфічний будинок «Донеччина»".
- Berezivska, L. D., Mikhno, O. P., & Pinchuk, O. P. (2023). Online projects as a form of spreading pedagogical biographical knowledge in the context of open science. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), 227–243. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5240>
- Caetano, A., & Nico, M. (2018). Forever young: creative responses to challenging issues in biographical research. *Contemporary Social Science*, 14(3–4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/21582041.2018.1510134>
- Gałęziowski, J., & Kaźmierska, K. (2023). Together or apart? Doing biographical research and oral history in an interdisciplinary context. *Current Sociology*, 71(4), 627–643. <https://doi.org/10.1177/00113921221132752>

- Kich, B. V., & Martins, A. C. (2019). What is biographical research and why is this method important in teachers' and professors' formation?. *Research, Society and Development*, 8(7),. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1094>
- Terhart, H. (2022). Teachers in Transition. A Biographical Perspective on Transnational Professionalisation of Internationally Educated Teachers in Germany. *European Educational Research Journal*, 21(2), 293–311. <https://doi.org/10.1177/14749041211010997>

REFERENCES

- Bilko, D. (2018). Praktykuiuchy utopiiu: korotka rozvidka pro pedahohichniy dosvid Oleksy Tykhoho. *Doneskyi oblasnyi kraieznavchyi muzei*. https://muzey-dokm.pp.ua/praktykuyuchy-utopiyu-korotka-rozvidka-pro-pedagogichnyj-dosvid-oleksy-tyhogo.html?fbclid=IwAR126E84kvF1rjSjNLcaZ7IUhb_9aZmMMaT4fiBI4CYEXv3isw3V4rIo-WI
- Bohuneko, V.O., & Ivliev, K.O. (2019). Chasiv Yar Oleksy Tykhoho: monoprofilne misto Donbasu v konkretno-biografichnomu vymiri. *Hrani Istorii*, (2), 60–67. http://nbuv.gov.ua/UJRN/grist_2019_2_14
- Horyn, M. (2015). *Oleksa Tykhyi: Portret zblyzka*. Vox Populi. Retrieved from <https://sites.google.com/vox-populi.com.ua/vox-populi-history/історія/визвольні-змагання/олекса-тихий-портрет-зблизька-автор-горинь-михайло>
- Hryniuk, R. (Ed.). (2017). *Myslyty z Oleksoyu Tykhym: zbirnyk naukovykh prats*. Vinnytsia – Druzhkivka. <https://jotykyhyi.donnu.edu.ua/index>
- Koniaieva, K. (2023). Oleksa Tykhyi – oblychcha dysydentskoho rukhu na Donechchyni. *Travnevi studii: istoriia, polityholohiia, mizhnarodni vidnosyny*, 370–373. <https://jts.donnu.edu.ua/article/view/14498>
- Lytynenko, R. (2017). Oleksa Tykhyi i arkhеолоhichna spadshchyna Donbasu. *Myslyty z Oleksoyu Tykhym: hidnist, vykhovannia, identychnist*, 26–31. <https://jotykyhyi.donnu.edu.ua/article/view/3109>
- Mikhno, O. (2024). Dekolonizatsiia ukrainskoi pedahohichnoi biografistyky: teoretychni kontury. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (1), 104–113 <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-104-113>
- Ohnieva, L. (2009). *Uchytel' Oleksa Tykhyi*. Donetsk. https://files.infoua.net/ohneva/Uchytel-Oleksa-Tyhyj_LOgneva_2009.pdf
- Pavliuchenko, Y.M. (2017). Pravozakhysna diialnist Oleksy Tykhoho. *Myslyty z Oleksoyu Tykhym: hidnist, vykhovannia, identychnist*, 48–56. <https://jotykyhyi.donnu.edu.ua/article/view/3113>
- Piven, V.F. (Ed.). (2016). *Oleksa Tykhyi: vchora i siohodni: materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii, prysviachenoї 90-richchiu vid dnia narodzhennia pravozakhysnyka, filosa, pedahoga i hromadskogo diiacha Oleksy Tykhoho, 24 – 25 lystopada 2016 r. Kramatorskyi ekonomiko-humanitarnyi instytut*. Kramatorsk.
- Tykhyi, O. (2009). *Ne mozhu bilshe movchaty* (V. Ovsiienko, L. Ohnieva, Ye. Fialko, & Ye. Shapovalov, Uporiad.). Donetsk: Tovarystvo im. Oleksy Tykhoho. https://torba.infoua.net/files/Oleksa-Tyhyj_Ne-mozhu-bilshe-movchaty_2009.pdf

- Tykhyi, O. (2011). *Dumky pro vykhovannia*. Donetsk: Nord-Kompiuter. https://torba.infoua.net/files/Oleksa-Tyhyj_Dumky-pro-vyhovannja_2011.pdf
- Tykhyi, O. (2013). *Na perekhresti dumok* (L. Ohnieva, uporiad.). Donetsk: Muzei "Smoloskyp". http://oleksa-tykhyi.1gb.ua/wp-content/uploads/2019/12/Na-perekhresti-dumok_Oleksa-Tyhyj_LOgneva_2013.pdf
- Tykhyi, O. (2017). *Dlia choho ya zhyvu?* (L. Ohnieva, uporiad.). Kyiv. https://files.infoua.net/ohneva/Oleksa-Tyhyj_Dlja-choho-ja-zhyvu_LOhneva_2017.pdf
- Shvets, M. (2012). Spohady pro Oleksu Tykhoho. *O. Tykhyi: u spohadakh, rozdumakh, literaturi (Tom II)*. Donetsk: TOV "Polihrafichnyi budynok «Donechchyna»".
- Berezivska, L. D., Mikhno, O. P., & Pinchuk, O. P. (2023). Online projects as a form of spreading pedagogical biographical knowledge in the context of open science. *Information Technologies and Learning Tools*, 97(5), 227–243. <https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5240>
- Caetano, A., & Nico, M. (2018). Forever young: creative responses to challenging issues in biographical research. *Contemporary Social Science*, 14(3–4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/21582041.2018.1510134>
- Gałęziowski, J., & Kaźmierska, K. (2023). Together or apart? Doing biographical research and oral history in an interdisciplinary context. *Current Sociology*, 71(4), 627–643. <https://doi.org/10.1177/00113921221132752>
- Kich, B. V., & Martins, A. C. (2019). What is biographical research and why is this method important in teachers' and professors' formation?. *Research, Society and Development*, 8(7), <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1094>
- Terhart, H. (2022). Teachers in Transition. A Biographical Perspective on Transnational Professionalisation of Internationally Educated Teachers in Germany. *European Educational Research Journal*, 21(2), 293–311. <https://doi.org/10.1177/147490412111010997>

Oleksandr Mikhno

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Director of the Pedagogical Museum of Ukraine,
Head Researcher at the Department
of Pedagogical Source Studies and Biographical Studies
of the V. Sukhomlynskyi State Scientific
and Educational Library of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-5271-9530
ResearcherID: AEA-1026-2022
e-mail: amihno@ukr.net

OLEKSA TYKHYI (1927–1984) AND HIS PEDAGOGICAL VISION

Abstract. The article examines the life and pedagogical heritage of Oleksa Tykhyi, a leader of the national liberation movement, dissident and educator, a

native of Donetsk region. The relevance of the study is substantiated by the importance of considering O. Tykhyi's contribution to the development of Ukrainian education in the context of modern Ukrainian education and national identity. It is emphasised that the history of Ukrainian education and pedagogical thought, in particular the activities of O. Tykhyi, is an important element of thematisation of the history of Donetsk region, which contributes to the return of this region to the national cultural context.

The study is based on numerous sources, including biographical materials, memoirs of contemporaries, as well as publications that reveal the human rights and pedagogical aspects of O. Tykhyi's activities, which allowed a comprehensive and objective assessment of his pedagogical heritage.

The author presents O. Tykhyi's pedagogical heritage: articles "On the Problems of School Education Reform", "At the Crossroads of Opinions", "Homework", "Thoughts on Education", "How Do I Imagine the School in the Future?". O. Tykhyi's innovative pedagogical ideas are presented in the form of a table (based on a letter to M. Mykytiuk).

The article presents the pedagogical conception of O. Tykhyi and defines its significance for modern education in Ukraine, in particular, focuses on his approaches to education and the integration of national culture into the educational process. The author reveals O. Tykhyi's pedagogical vision, which is based on moral and ethical values. It is substantiated that its basic principles – national spirit, internationalism, national orientation, polytechnic approach and labour component – can serve as the basis for the development of a comprehensive educational model that meets the needs of modern Ukrainian society.

It is found that O. Tykhyi's pedagogical views are still relevant today, especially in the context of the need to form a national consciousness and love for the native language and culture in the younger generation.

A biographical note on Oleksa Tykhyi is published, which will be included in the encyclopaedic biographical dictionary "Educators of Ukraine" (second half of the nineteenth – early twenty-first century). The directions for further research of his pedagogical heritage are suggested.

Keywords: Oleksa Tykhyi, pedagogical personality, history of education, pedagogical biography, encyclopaedic biographical dictionary.

Олександр Наровлянський,

кандидат педагогічних наук,

заступник директора Українського державного центру

національно-патріотичного виховання,

краєзнавства і туризму учнівської молоді,

Україна, м. Київ

ORCID ID: 0000-0002-5778-7401

e-mail: al_dan@ukr.net

ОСВІТНІ ЕКСКУРСІЇ ТА ПОДОРОЖІ У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ XV – XX СТОЛІТЬ

Анотація. Стаття присвячена визначенню поглядів західноєвропейських педагогів на освітні екскурсії та їх використання у навчальних закладах. Виявлено західноєвропейських педагогів, які у період XV – XX століть висловлювали думки щодо місця екскурсій у освітньому процесі. Визначено, що одним з перших на важливість виходу учнів за межі класу та використання прогулянок та екскурсій в освіті звернув увагу Франсуа Рабле. Встановлено, що він пропонував проводити для учнів екскурсії як на природу, так і до ремісничих майстерень. Встановлено, що Ян Амос Коменський та Джон Локк пропонували включати подорожі до діяльності навчальних закладів. Ними було визначено найбільш прийнятний вік для проведення навчальних подорожей. Зазначено, що Йоганн Генріх Песталоцці та Адольф Дистервег одними з перших вказали на роль наочності як теоретичну підставу використання екскурсій у освітньому процесі. Вони обґрунтовували принцип природовідповідності в освіті. Також вони запропонували використовувати екскурсії для реалізації цього принципу та посилення наочності. Виявлено позиції Августа Германа Франке та Йогана Фридриха Гербарта щодо організації освітніх екскурсій у різних типах навчальних закладів. Вказано, що на початку XX століття Георг Кершенштейнер був ентузіастом упровадження екскурсій у освітній процес як елементу «державогражданського виховання». Відзначено, що американський філософ та педагог Джон Дьюї вказував на зв'язок між освітою та реальним досвідом. Цей досвід може набуватися під час відвідування бібліотек, музеїв, організації подорожей. Відзначено роль Августа-Генріха Любена у розробці теорії освітніх екскурсій та їх упровадженні у практику вітчизняної освіти у другій половині XIX, зокрема через методичну літературу. Встановлено, що у західноєвропейській педагогічній думці протягом шести століть визнано роль екскурсій у освіті.

Ключові слова: освітній туризм, екскурсії, подорожі, середня школа, Західна Європа.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із завдань реформи української школи на сучасному етапі є пошук ефективних методів викладання, наближення навчання до життя, практики, формування в учнів навичок спостереження, аналізу, критичного осмислення навчального матеріалу та життєвого досвіду. Важливу роль у досягненні цих завдань відіграє, на нашу думку, широке використання різноманітних методів, серед яких чільне місце мають посісти освітні екскурсії. Саме тому доцільним є аналіз та узагальнення підходів до організації освітніх екскурсій у різні історичні епохи, зокрема місця, що займають освітні екскурсії у науково-публіцистичній спадщині видатних педагогів Європи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми освітнього туризму були предметом вивчення ряду вітчизняних та зарубіжних науковців. Детальний аналіз феномену освітнього туризму здійснила Л. Ткачук, яка у своїй статті проаналізувала особливості та географію освітнього туризму, виявила окремі тенденції його розвитку (Ткачук, 2024). Теоретичним аспектам дитячо-юнацького туризму присвятив ряд досліджень С. Фокін (Фокін, 2021). Феномен соціального туризму та його роль у вихованні підростаючого покоління у сучасних умовах, ресурсний потенціал України для розвитку активного туризму дослідив О. Колотуха (Колотуха, 2022). Можливості пішхідного туризму для освіти та виховання досліджував ряд австрійських дослідників ([U. Scholl-Grissemann, M. Peters, B. F. Bichler, E. Happ, 2022](#); [B. F. Bichler, M. Peters, 2022](#)). Просвітницькому туризму було присвячено докторську дисертацію Т. Дудки (Дудка, 2018). Розвитку інклюзивного туризму присвячено ряд наукових розвідок О. Кравченко (Кравченко, 2020). Низка досліджень присвячена особливостям розвитку туризму у постковідний період ([Kramáreková; Petrikovičová; Krogmann; Grežo, 2023](#); [Šťastná; Vaishar; Tuzová, 2023](#)).

Однак у жодному з вказаних досліджень автори не торкалися педагогічної спадщини відомих західноєвропейських педагогів з питань освітнього туризму. Чи не єдиним виявленим нами дослідженням, де автор звертається до вказаної теми, є дисертаційне дослідження та монографія ізраїльського дослідника Гіля Гертела. У них, поряд з ґрунтовним дослідженням освітнього туризму в Ізраїлі, автор проаналізував погляди ряду західноєвропейських педагогів, зокрема Я. Коменського, на освітній туризм та його роль у вихованні та становленні молоді (Gil Gertel, 2012, 2018).

Таким чином, педагогічна та наукова спадщини західноєвропейських науковців XV – XIX століть з питань освітнього туризму недостатньо досліджена у вітчизняній та й зарубіжній літературі.

Метою статті є визначення поглядів західноєвропейських педагогів XV – XIX століть на місце освітніх подорожей та екскурсій у освітньому процесі, можливості цієї форми організації освітнього процесу у формуванні молоді та оволодінні нею основами наук. Завданням також є аналіз поступової трансформації поглядів на освітній туризм протягом вказаного періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з перших висловив думку про доцільність використання екскурсій в навчанні французький письменник-гуманіст XVI століття Франсуа Рабле (1493 – 1553). У своєму найвідомішому творі – «Гаргантюа та Пантагрюель» він, критикуючи панівну на той час систему навчання, вказав на ефективність безпосереднього знайомства з об'єктами вивчення, на доцільність прогулянок в природу, в ремісничі майстерні. У розділі XXIV автор вказує: «...ходили дивитися, як топляться метали або відливаються гармати, ходили до гранярів, золотарів, шліфувальників самоцвітів, до алхіміків та монетників, до килимників, ткачів і шовкопрях, до годинників, дзеркальників, друкарів, органістів, фарбарів та всяких інших майстрів і, даючи всім на вино, вивчали ремесла і знайомилися з винаходами в тому чи тому ремеслі... Замість гербаризувати, вони відвідували склепи дрогистів, білярів, аптекарів, якнайпильніше розглядали плоди, коріння, листя, живицю, насіння, чуженецькі масті і зараз же метикували, яким способом

їх підробити. Ходили дивитися на ливоскоків, рухлярів і штукарів, причому хлопець стежив за їхніми жестами, вивертами, цибами і дослухався до їхнього балаклійства, особливо подобалися йому пікардійські шонійці – от уже хто вроджені перебенді, от уже хто мастаки верзти на галай-балай...». Крім ближніх екскурсій до природних та ремісничих об'єктів автор говорить і про екскурсії до найближчих міст, вказуючи не лише на їх освітнє значення, але й на те, що такі екскурсії забезпечують також психологічне розвантаження: «...аби допомогти учневі скинути надмірну розумову напругу, обирав раз на місяць якусь ясну та погідну днину, і вони зранку вибиралися за місто: у Жантильї, в Булонь, у Монруж, у Пон-Шарантон, у Ванв або ж у Сен-Клу». При цьому Ф. Рабле вказує на те, що «хоча ці вправи попервах і здалися йому [учневі] важкі, одначе з часом зробилися такі приємні, легкі й утішні, що радше скидалися на королівські розваги, ніж на школярську науку» (Рабле, n.d.).

Прибічником використання наочного навчання був видатний чеський мислитель та педагог Ян Амос Коменський (1592–1670). У творі «Велика дидактика» він пропонує йти від спостереження (показу) до пам'яті, потім розуміння, а далі судження. Однією з умов легкого навчання вважає викладання за допомогою зовнішніх відчуттів. Для досягнення успіху у навчанні Коменський пропонує всіма засобами збуджувати у дітей жагу до знання та інтерес до навчання, а одним з засобів пожвавлення дитячої цікавості вказує на показ дітям предметів, що можуть викликати в них захоплення. Він вважав, що важливо, аби початок пізнання виходив завжди від зовнішніх почуттів, зі спостереження предметів, щоб все викладалося через власне спостереження та чутливу наочність (Коменський, 1940). Ця рекомендація повною мірою може реалізовуватися саме в процесі навчальної екскурсії.

Ян Амос Коменський був піонером періодизації навчання, запропонувавши поділити весь час навчання на чотири періоди: дитинство – материнське піклування, отрочтво – у школі елементарній або народній школі рідної мови, юнацтво – у латинській школі чи гімназії, зрілого юнацтва

(зрілості) – у академії. Поряд з навчанням в академії в період зрілого юнацтва він пропонує забезпечувати навчання через подорожі, відводячи їм місце протягом та після шести років навчання в академії. При цьому Я. Коменський погоджується зі словами Платона щодо того, що юнаків не слід відправляти у подорож, поки не припиняться бурні пориви тривожно-стрімкого періоду і поки не прийдуть необхідні для подорожей розсудливість та кмітливість (Коменський, 1940).

Вже у материнській школі Коменський вважав необхідним ознайомити дітей з деревами, птахами, рибами тощо, з поняттями гора, річка, долина, поле, село, замок, місто. До навчального плану гімназій він пропонував запровадити серед іншого історію та географію (Коменський, 1940).

Значну увагу приділив подорожам англійський педагог, філософ, економіст Джон Локк (1632–1704). У своєму творі «Думки про виховання» він вказує, що «останньою частиною виховання звичайно є подорож, у якій, як правило, бачать завершення справи – те, що закінчує формування джентльмена». Він вказує, що подорожі дають великі переваги. Зокрема, говорячи про подорожі в іноземні держави, він вказує на можливість засвоєння іноземних мов, підвищення розумового розвитку та збагачення практичним досвідом завдяки спостереженню та спілкуванню, посилення розсудливості та досвідченості. Водночас він висловлює думку про те, що усталена на той час практика подорожей у віці з 16 до 21 року є не надто корисною, що у цьому віці людина вже відчуває себе дорослим, намагається вийти з під контролю вихователів, але недостатньо готова до самостійного прийняття рішень. Крім того, на думку Дж. Локка у цьому віці людина вже гірше сприймає іноземні мови, аніж в більш молодшому віці – від семи до чотирнадцяти-шістнадцяти років. Тому він пропонує організувати подорожі у більш ранньому віці, однак вважає необхідним супровід подорожуючої дитини вихователем (Дж. Локк).

Німецький педагог та богослов Август Герман Франке (1663–1727) при організованих ним навчальних закладах (середній навчальний заклад *Pädagogium regium*, латинська школа, притулок для найбідніших дітей) створює

ботанічний сад, природничо-історичний та фізичний кабінети, водить учнів по майстерням, щоб знайомити їх з виробництвом предметів оброблюючої промисловості, улаштовує учням ботанічні екскурсії, при чому учні під керівництвом вчителя збирають рослини та сушать їх для гербарія (Vakhterov, 1918).

Будувати навчання на основі спостережень вважав необхідним швейцарський педагог Йоганн Генріх Песталоцці (1746–1827). Перш за все, він зазначав, що для досягнення оптимальних результатів метод, яким викладаються наукові дисципліни, повинен безпосередньо виходити з людської природи. Він вказує на доцільність по можливості розпочинати вивчення будь-якого предмету із безпосереднього ознайомлення з ним, закликає не обмежуватися «академічним» вивченням (Песталоцці, 1963). Найвищим основним принципом навчання, абсолютною основою будь-якого пізнання він вважає споглядання (наочність). Педагог зазначає, що «необхідно оживити навчання дітей в першу чергу за рахунок тих розділів, де живі уроки дає сама природа... Правильність узагальнень діти повинні мати можливість перевірити... там де це можливо за допомогою безпосереднього спостереження над тими реальними предметами, з якими ми бажаємо їх ознайомити...» (Pestalotstsi, 1963). У Пам'ятній записці про свій метод він закликає у процесі навчання спостерігати природні явища та об'єкти. Він пропонує здійснювати з дітьми прогулянки (екскурсії) у природу, збирати при цьому рослини та, у подальшому, проводити бесіди стосовно цих прогулянок, робити на підставі отриманих на прогулянці вражень, висновки, звертає увагу на те, що для кращого сприйняття та ознайомлення з оточуючим світом, необхідно направляти дитину на цілеспрямоване спостереження в природі. Необхідно ретельно відбирати предмети для показу дитині, відбирати в кожній галузі предмети, що найповніше мають найсуттєвіші ознаки в цій галузі і тому найбільше придатні для того, щоб звернути увагу дітей на сутність предмету на відміну від його мінливих якостей (Pestalotstsi, 1961).

Внесок у розвиток теорії наочного навчання вніс видатний німецький педагог Адольф Дистервег (1790–1866). Основним принципом освіти та виховання він вважає природовідповідність. Проявом цього принципу він, зокрема, вважає навчання дитини через ознайомлення з оточуючим світом, наочність, через розвиток органів відчуття дитини. Він повною мірою підтримував висунутий Песталоцці «принцип наочності, безпосереднього сприйняття через органи відчуттів», висловлював думку, що принцип природовідповідності у початковій школі означає наочність навчання. Визначаючи шляхи реалізації принципів природовідповідності та наочності у викладанні різних предметів, Дистервег, торкаючись викладання природознавства (він включав сюди ботаніку, зоологію, географію, фізику), наполягає на необхідності безпосереднього ознайомлення дітей з об'єктами вивчення, вказує на необхідність «виходу з чотирьох стін школи» (Disterveg, 1956).

Німецький педагог та психолог Й.-Ф. Гербарт (1776–1841) вважав необхідним вже з восьми років надавати дитині початкові знання про природу, при цьому вивчати її насамперед через ознайомлення з рідною природою. Також він звертав увагу на необхідність використання живого безпосереднього знайомства з предметами та об'єктами вивчення завжди коли це можливо (Федчишин, 2009).

У XIX столітті ідеї використання екскурсій у освітньому процесі, перш за все, при вивченні природничих наук поступово набувають поширення в західній Європі. Серед ентузіастів цього напрямку слід відзначити Августа-Генріха Любена (1804–1873) – німецького методиста, педагога, директора семінарії в Бремені, автора підручників та методичних посібників з географії, ботаніки, зоології. В 30-40-рр. XIX століття він надрукував в Німеччині низку творів, що набули широкого розповсюдження та популярності не лише в Німеччині. Він наполягав на необхідності розпочинати вивчення з рідної місцевості, з близьких та знайомих дитині об'єктів, пропонував широко використовувати самостійну роботу учнів. Одним з основних методів роботи з

вивчення природознавства вважав екскурсії, які забезпечують як безпосереднє ознайомлення дітей з об'єктами вивчення, так і надають можливості для організації самостійної роботи учнів. Водночас він вказував на можливості екскурсій в естетичному вихованні дітей, формуванні навичок порівняння, розвитку мислення. Частина творів Любена з середини XIX століття була відома передовим педагогам на території сучасної України.

Одним з шляхів «державограмадянського виховання» вважав «мандрівні гуртки» німецький педагог Георг Кершенштейнер (1854–1932) (Кершенштейнер, 1918).

Прибічником упровадження екскурсій та подорожей до освітнього процесу був американський філософ та педагог Джон Дьюї (1859–1952). Він наполягав на тому, що освіта базується на реальному досвіді, між ними існує нерозривний зв'язок, що основна ідея нової філософії освіти полягає у тісному та необхідному зв'язку між освітою та реальним досвідом. Одним з висновків з цього твердження було те, що опора на досвід учня вимагає знайомити його з бібліотеками, музеями, організувати подорожі тощо. Недоліком традиційної освіти він вважав відірваність від навколишнього середовища, адже в традиційній школі достатнім було використовувати шкільну кімнату, парти, дошку, шкільний двір. Вона не вимагала від учителя знати історичні, природні, культурні, економічні можливості оточуючого школу середовища, щоб використати його у освітньому процесі. Нова, пропонована Дьюї, система освіти, навпаки, передбачала використання навколишнього світу як джерела знань та досвіду (Dewey J., 1938).

Висновки. Таким чином, низка західноєвропейських педагогів у різні історичні періоди зверталася у своїй творчості до питань використання екскурсій у освітньому процесі. Певне значення наочному методу навчання та безпосередньому знайомству з об'єктами вивчення надавали Я. Коменський, Песталоцці, Ф. Рабле, Дж. Локк та інші. А. Франке, А. Любен не лише висловлювали думку про доцільність використання екскурсій, прогулянок та

подорожей у освітньому процесі, але й упроваджували їх у практичну діяльність окремих закладів освіти. На межі XIX та XX століття активними провідниками ідей освітнього туризму стали Дж. Дьюї, Георг Кершенштейнер. Таким чином, освітній туризм набув визнання у західноєвропейській системі освіти як ефективний метод унаочнення та ознайомлення учнів з навколишнім світом.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому доцільним є аналіз поглядів сучасних західноєвропейських педагогів на освітній туризм, аналіз практичного досвіду використання екскурсій в освіті за кордоном, а також порівняльний аналіз поглядів вітчизняних та західноєвропейських педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Грицюта, В., & Редіна, О. (2020). Екскурсійна діяльність як засіб національно-патріотичного виховання учнівської молоді. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретичні і прикладні напрямки розвитку туризму та рекреації в регіонах України», присвяченої 90-річчю дитячо-юнацького туризму в Україні: збірник наукових праць (с. 351-358). Київ, Кропивницький.
- Дудка, Т. Ю. (2018). Просвітницький туризм в історико-педагогічних умовах IX – 30 рр. XX ст.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.
- Кершенштайнер Г. (1918). Що таке державногромадянське виховання (с. 50). Друк. «Союзу Визволення України».
- Колотуха, О. (2022). Феномен соціального туризму як сучасна технологія виховання піростаючого покоління. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7-8(121-122), 268–280.
- Коменський, Ян Амос. (1940). Велика дидактика. У Вибрані педагогічні твори. (Т. 1, с. 123–125).
- Кравченко, О. (2020). Нормативно-правові засади впровадження інклюзивного туризму як засобу реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки, 20, 128–147. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v20i1.403>
- Локк, Дж. (б. д.). Думки про виховання. http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Locke/Locke_John_Thought_concerning_education.html
- Рабле, Ф. (б. д.). Гаргантюа і Пантагрюель. <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=3979&page=12>
- Ткачук, Л.М. (б. д.). Освітній туризм у світі й в Україні. https://core.ac.uk/outputs/296365383/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 .
- Федчишин, Н. О. (2009). Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти : дис. ... канд. пед. наук.. Терноп. нац. екон. ун-т.
- Фокін, С. (2021). Теоретико-практичні засади організації дитячо-юнацького туризму. Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретичні і

- прикладні напрямки розвитку туризму та рекреації в регіонах України», присвяченої 70-річчю утворення Льотної академії НАУ: збірник наукових праць (с. 308–314).
- Dewey, J. (1938). *Experience And Education*. Macmelan Company.
- Disterveg, A. (1956a). O prirodosobraznosti i kulturosobraznosti v obuchenii. V *Izbrannie pedagogicheskie sochineniya*. (s. 227).
- Disterveg, A. (1956b). Printsip elementarnogo obucheniya. V *Izbrannie pedagogicheskie sochineniya*. (s. 273).
- Disterveg, A. (1956c) Printsipi Pestalotstsi v dele vospitaniya i obrazovaniya (rech, proiznesennaya v Berdine 12 yanvarya 1845 goda, v den prazdnovaniya stoletiya so dnya rozhdeniya Pestalotstsi). V *Izbrannie pedagogicheskie sochineniya*. (s. 252).
- Disterveg, A. (1956d). Tri zametki o pedagogike i stremleniyakh uchitelei. V *Izbrannie pedagogicheskie sochineniya*. (s. 240).
- Gil Gertel. (2002). *School Field Trips and Their Signification for Educators and Students during the Period 1920-1980*. Thesis submitted for degree Doctor of Philosophy. Tel Aviv University. Faculty of Humanities School of Education.
- Pestalotstsi, I. G. (1963a). Metod. Pamyatnaya zapiska. V *Izbrannie pedagogicheskie proizvedeniya* (T. 2, s. 177).
- Pestalotstsi, I. G. (1963b). Kak Gertruda uchit svoikh detei. List devyatii. V *Izbrannie pedagogicheskie proizvedeniya*. (T. 2, s. 329).
- Pestalotstsi, I. G. (1963c). Kak Gertruda uchit svoikh detei. List desyatii. V *Izbrannie pedagogicheskie proizvedeniya*. (T. 2, s. 345).
- Pestalotstsi, I. G. (1963d). Ministru Shtapferu V *Izbrannie pedagogicheskie proizvedeniya*. (T. 2, s. 168).
- Pestalotstsi, I. G. (1963e). Pamyatnaya zapiska o seminarii v kantone Vo. V *Izbrannie pedagogicheskie proizvedeniya* (T. 3, s. 216–217).
- Pestalotstsi, I. G. (1961). Pisma uchitelyu Petersenu. V *Izbrannie pedagogicheskie proizvedeniya*. (T. 1, s. 260–261).
- Vakhterov, V.P. (1918). *Predmetnii metod obucheniya*. (s. 10). Tipografiya Sitina.
- גיל גרטל גיל – הטבע דרך גרטל גיל – הטבע דרך גרטל גיל – הטבע דרך גרטל גיל (Гил Гертел. Шлях у природу). Тель-Авив, 2018.

REFERENCES

- Vakhterov, V.P. (1918). *Predmetnii metod obucheniya*. (p. 10). Typohrafiya Sitina.
- Hrytsiuta, V., & Redina, O. (2020). Ekskursiina diialnist yak zasib natsionalno-patriotychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi. *Materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Teoretychni i prykladni napriamky rozvytku turyzmu ta rekreatsii v rehionakh Ukrainy», prysviachenoї 90-richchiu dytiacho-yunatskoho turyzmu v Ukraini: zbirnyk naukovykh prats.* (pp. 351–358). Kyiv, Kropyvnytskyi. [in Ukrainian].
- Dysterveh, A. (1956a). O pryrodosobraznosti y kulturosobraznosti v obuchenyy. In *Yzbrannie pedahohycheskye sochyneniya*. (p. 227).
- Dysterveh, A. (1956b). Pryntsyp elementarnoho obucheniya. In *Yzbrannie pedahohycheskye sochyneniya*. (p. 273).
- Dysterveh, A. (1956c). Pryntsypi Pestalotstsy v dele vospytaniya y obrazovaniya (rech, proyznesennaia v Berdyne 12 yanvaria 1845 hoda, v den prazdnovaniya stoletiya so dnia rozhdeniya Pestalotstsy). In *Yzbrannie pedahohycheskye sochyneniya*. (p. 252).
- Dysterveh A. (1956d). Try zametki o pedahohyke y stremleniyakh uchitelei. In *Yzbrannie pedahohycheskye sochyneniya*. (p. 240).

- Dudka T. Yu. (2018). Prosvitnytskyi turyzm v istoryko-pedahohichnykh umovakh IX – 30 rr. XX st.: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk. National Pedagogical Dragomanov University. [in Ukrainian].
- Kershenshtainer, H. (1918). Shcho take derzhavnohromadianske vykhovannia. (p. 50). Druk. «Soiuzu Vyzvolennia Ukrainy». [in Ukrainian].
- Kolotukha, O. (2022). Fenomen sotsialnoho turizmu yak suchasna tekhnolohiia vykhovannia pirostaiuchoho pokolinnia. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 7–8(121–122), 268–280. [in Ukrainian].
- Komenskyi, Yan Amos. (1940). Velyka dydaktyka. In Vybrani pedahohichni tvory. (Vol. 1, pp. 123–125). [in Ukrainian].
- Kravchenko, O. (2020). Normatyvno-pravovi zasady vprovadzhennia inkliuzyvnoho turizmu yak zasobu rehabilitatsii ditei ta molodi z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky, 20, 128–147. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v20i1.403> [in Ukrainian].
- Lokk, Dzh. (n. d.). Dumky pro vykhovannia. http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Locke/Locke_John_Thought_concerning_education.html [in Ukrainian].
- Pestalottsy Y. H. (1963a). Metod. Pamiatnaia zapyska. In Yzbrannie pedahohycheskye proyzvedenyia (Vol. 2, p. 177).
- Pestalottsy Y. H. (1963b). Kak Hertruda uchyty svoikh detei. Lyst deviatii. In Yzbrannie pedahohycheskye proyzvedenyia. (Vol. 2, p. 329).
- Pestalottsy, Y. H. (1963c). Kak Hertruda uchyty svoikh detei. Lyst desiatii. In Yzbrannie pedahohycheskye proyzvedenyia. (Vol. 2, p. 345).
- Pestalottsy, Y. H. (1963d). Mynystru Shtapferu. In Yzbrannie pedahohycheskye proyzvedenyia. (Vol. 2, p. 168).
- Pestalottsy, Y. H. (1963e). Pamiatnaia zapyska o semynaryi v kantone Vo. In Yzbrannie pedahohycheskye proyzvedenyia. (Vol. 3, p. 216-217).
- Pestalottsy, Y. H. (1961). Pysma uchyteliu Petersenu. In Yzbrannie pedahohycheskye proyzvedenyia. (Vol. 1, p. 260-261).
- Rable, F. (n. d.). Harhantiua i Pantahriuel. <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=3979&page=12> [in Ukrainian].
- Tkachuk, L.M. (n. d.). Osvitnii turizm u sviti y v Ukraini. https://core.ac.uk/outputs/296365383/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1. [in Ukrainian].
- Fedchyshyn, N. O. (2009). Dydaktychna systema Yohanna Fridrikha Herbarta ta yii vplyv na rozvytok vitchyznianoï osvity: dys. ... kand. ped. nauk. Ternopil National Economic University. [in Ukrainian].
- Fokin, S. (2021). Teoretyko-praktychni zasady orhanizatsii dytiacho-yunatskoho turizmu. Materialy VII Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii «Teoretychni i prykladni napriamky rozvytku turizmu ta rekreatsii v rehionakh Ukrainy», prysviachenoï 70-richchiu utvorennia Lotnoi akademii NAU : zbirnyk naukovykh prats. (p. 308–314). [in Ukrainian]
- Dewey, J. (1938). Experience And Education. Macmelan Company.
- Gil Gertel. (2002). School Field Trips and Their Signification for Educators and Students during the Period 1920–1980. Thesis submitted for degree Doctor of Philosophy. Tel Aviv University. Faculty of Humanitarities School of Education.
- גיל גרטל דרך הטבע ודרך הטבעית הפדגוגיה – החינוכי והטויל הטבעית הפדגוגיה (Hyl Hertel. Shliakh u pryrodu). Tel-Aviv, 2018.

Oleksandr Narovlyanskiy,
Candidate of Pedagogic Sciences,
Deputy Director, Ukrainian State Center for
National-Patriotic Education, Local History and Tourism of Students,
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-5778-7401
e-mail: al_dan@ukr.net

EDUCATIONAL EXCURSIONS AND TRAVELS IN WESTERN EUROPEAN PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE XV - XX CENTURIES

Abstract. The article is devoted to determining the views of Western European educators on educational excursions and their use in educational institutions. The article identifies Western European educators who in the period of the XV – XX centuries expressed their views on the place of excursions in the educational process. It has been determined that François Rabelais was one of the first to draw attention to the importance of students' going outside the classroom and using walks and excursions in education. It is established that he proposed to conduct excursions for students both to nature and to craft workshops. It has been established that Jan Amos Comenius and John Locke proposed to include travel in the activities of educational institutions. They determined the most appropriate age for educational travel. It is noted that Johann Heinrich Pestalozzi and Adolph Diesterweg were among the first to point out the role of visualization as a theoretical basis for the use of excursions in the educational process. They substantiated the principle of natural correspondence in education. They also suggested using excursions to implement this principle and enhance visualization. The positions of August Hermann Francke and Johann Friedrich Herbart on the organization of educational excursions in different types of educational institutions are revealed. It is indicated that at the beginning of the twentieth century Georg Kerschensteiner was an enthusiast for the introduction of excursions into the educational process as an element of “state and civic education”. It is noted that the American philosopher and educator John Dewey pointed out the connection between education and real-life experience. This experience can be gained by visiting libraries, museums, and traveling. The role of August-Heinrich Lübben in developing the theory of educational excursions and their implementation in the practice of domestic education in the second half of the XIX century, in particular through methodological literature, is noted. It is established that the role of excursions in education has been recognized in Western European pedagogical thought for six centuries.

Keywords: educational tourism, excursions, travels, secondary school, Western Europe.

Ярослав Пилипчук,

доктор історичних наук,
старший науковий співробітник відділу наукового
інформаційно-аналітичного супроводу освіти
ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0002-9809-3166
e-mail: pylypchuk.yaroslav@gmail.com

Лариса Пономаренко,

кандидат наук з соціальних комунікацій,
науковий співробітник відділу наукового
інформаційно-аналітичного супроводу освіти
ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0002-4388-274X
e-mail: larisa_dnpb@ukr.net

ПРОБЛЕМА РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВИХ І ЦИВІЛЬНИХ ВІД ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРАВМ У ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ

Анотація. Ця стаття присвячена проблемі реабілітації військових і цивільних від психологічних травм. Внаслідок АТО та повномасштабного вторгнення російських військ в Україну значна частина військовослужбовців і цивільних отримала психологічні травми. Однією з найпоширеніших психологічних травм є посттравматичний стресовий розлад. Психологічна травма не потребує госпіталізації вражених осіб, проте потребує реабілітації. Участь у бойових діях є потужним стресовим чинником. Психокорекційні та психотерапевтичні методи збільшують стійкість до несприятливих психогенних впливів. Медико-психологічна реабілітація учасників має спиратися на основні положення інтегративної копінг-концепції. Ефективними можуть бути такі методи терапії, як фармакотерапія, різні види психотерапії (когнітивні, біхевіоральні методи, кризове втручання, методики релаксації, групова та сімейна психотерапія), реабілітація, групові підходи. До послуг із надання психологічної реабілітації належать психологічна діагностика, психологічна просвіта та інформування, психологічне консультування, психологічна підтримка й супроводження, психотерапія, групова робота. Безпосереднє виконання завдань психологічної реабілітації у військових частинах (підрозділах) покладається на офіцерів з морально-психологічного забезпечення (за їх наявності); офіцерів-психологів (за їх наявності); психологів (за їх

наявності); начальників медичної служби; військових священників (капеланів) (за їх наявності). У психологічній реабілітації військовослужбовців виокремлюють такі етапи, як декомпресія та реабілітація в стаціонарних умовах. Для України є корисним досвід Ізраїля в реабілітації військових. Ізраїльський досвід полягає в застосуванні когнітивно-поведінкової терапії, емоційно-фокусованої терапії, експозиційної терапії, групової терапії, технік релаксації та медитації, технік саморегуляції.

Ключові слова: антитерористична операція, повномасштабне вторгнення російських військ в Україну, військовослужбовці, цивільні, психологічна травма, посттравматичний стресовий розлад, копінг-концепції, психологічна реабілітація, декомпресія, реабілітація, когнітивно-поведінкова терапія, емоційно-фокусована терапія, експозиційна терапія, групова терапія, релаксація, медитація, техніки саморегуляції.

Постановка питання. Повномасштабне вторгнення РФ в Україну поставило перед населенням значні виклики. І хоча російсько-українська війна триває з 2014 року, проте посттравматичний стресовий розлад поширився серед населення з 2022 року. До цього часу такі проблеми мали здебільшого військовослужбовці Збройних Сил України та Національної гвардії. Війна на Донбасі в гарячій її фазі торкнулась сотен тисяч військовослужбовців. Повномасштабне російське вторгнення в Україну зумовило травматизацію більшої частини населення. Потреби сьогодення та поствоєнного часу передбачають реабілітацію як військовослужбовців, так і мирних громадян, які зазнали психічної травматизації.

Аналіз останніх досліджень. Медико-психологічна реабілітація військовослужбовців з посттравматичними стресовими розладами досліджувалась В. Бочелюком, М. Пановим, Ю. Сербіним (2022). Проблему психологічної реабілітації і супроводу ветеранів війни в Ізраїлі висвітлювали О. Вдовіченко, І. Соколова, О. Педченко, С. Степанова, О. Фролова (2023). Психологічна робота з військовослужбовцями-учасниками АТО на етапі відновлення є темою дослідження О. Кокун, Н. Агаєва, І. Приходько, Я. Мацегора (2017). Науковці О. Колесніченко,

І. Приходько, Я. Мацегора видали книгу «Психологічна реабілітація військовослужбовців після виконання службово-бойових завдань в бойових умовах» (2021). Особливості проявів бойових стресових розладів у поранених військовослужбовців Збройних Сил України – учасників бойових дій стали предметом дослідження Л. Радецької, І. Лаби, А. Смачило, О. Нечаєвої, М. Баумер (2020). В аналітичній доповіді М. Слюсаревського відображено тему «Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного російського вторгнення: нагальні виклики та відповіді» (2022). Особливості організації медико-психологічної реабілітації військовослужбовців у країнах-партнерах і членах НАТО вивчали А. Швець, О. Горішна, А. Кіх, Г. Іванцова, О. Горшков, О. Ричка (2021). В. Якимець, В. Печиборщ, В. Вороненко, В. Якимець, О. Печиборщ, Г. Слабкий висвітлили у статті питання гарантованої психологічної допомоги та реабілітації військовослужбовців як важливого складника національної безпеки (2022).

Мета статті. Дослідження присвячено проблемі реабілітації військових і цивільних від психічних трав. Потреби сьогодення потребують інформаційно-аналітичного аналізу питань психологічної травматизації та реабілітації від психологічних травм.

Виклад основного матеріалу дослідження. М. Слюсаревський зазначав, що Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає ментальне (психічне) здоров'я як стан самопочуття, за якого людина може реалізовувати власний потенціал, долати життєві стреси, продуктивно й плідно працювати та робити внесок у життя своєї спільноти. Природно, що усе це значно ускладнює або й зводить нанівець війна, тим більше сьогодні, коли люди ще не встигли оговтатися від пережитого коронавірусу (хоч і кажуть від початку війни із властивим українцям гумором: Україна вже подолала ковід) (Слюсаревський, 2022, с. 10).

За даними М. Слюсаревського, В. Бочелюка, М. Панова, Ю. Сербіна, Л. Радецької, І. Лаби, А. Смачило, О. Нечаєвої, К. Лопатенко, М. Баумер,

під час АТО/ООС ризик отримати посттравматичні нервово-психічні розлади мав приблизно кожен п'ятий учасник бойових дій, а серед поранених та інвалідизованих – кожен третій. Повномасштабна війна багатократно збільшує цю сумну статистику. Не менш деструктивних наслідків воєнної психотравматизації зазнає й мирне населення – як ті, хто вирішив залишатися вдома, так і ті, хто поневірявся мігруючи і тепер стежить за подіями дистанційно. Участь у збройному конфлікті, отримане поранення є потужним стресовим чинником, що призводить до різнопланових функціональних порушень організму, у тому числі й психологічних. Під час вивчення психологічних змін у військовослужбовців, які отримали поранення, встановлено, що в 38,8 % обстежених пацієнтів виявлено ознаки посттравматичної стресової реакції. Ця категорія пацієнтів потребує як медичної, так і психологічної реабілітації (Слюсаревський, 2022, с. 1, 10; Бочелюк, Панов, Сербін, 2022, с. 274–275; Радецька, Лаба, Смачило, Нечаєва, Лопатенко, Баумер, 2020, с. 26).

На думку О. Кокуна, Н. Агаєва, І. Пішко, Н. Лозінської, В. Остапчук війна в Україні актуалізувала проблему посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Результати міжнародних досліджень у країнах, де відбувалася війна, показують, що поширеність ПТСР серед осіб, які перебували в зоні бойових дій (як військових, так і мирних жителів), зростає вдвічі і сягає 15 – 20 %. При цьому, як свідчать дослідження, більшість осіб, які пережили психотравмуючу подію, не матиме жодних проблем із психічним здоров'ям; значна кількість людей із ПТСР одужує спонтанно. Тож важливо не перебільшувати проблему, але водночас і не мінімізувати її. Важливо також усвідомлювати й те, що у значної частини осіб, які пережили психотравмуючу подію, проблеми у сфері психічного здоров'я виникатимуть не одразу, а через певний час. Варто пам'ятати, що ці проблеми можуть проявитися не лише як ПТСР, а й у формі інших розладів, зокрема, зловживання психоактивними речовинами, депресії, тривожні

розлади, порушення контролю, спалахи злості. Концепція реабілітації, яку розроблено експертами ВООЗ, передбачає систему заходів, спрямованих на швидке й максимально повне відновлення фізичного, психологічного та соціального статусу пацієнта з метою активної інтеграції пацієнта в суспільство з досягненням для нього можливої соціальної та економічної незалежності. Одним із першочергових завдань Європейського плану дій з охорони психічного здоров'я є впровадження комплексних, інтегрованих, ефективних систем охорони психічного здоров'я, у яких обов'язковими мають бути такі елементи, як зміцнення здоров'я, профілактика, лікування та реабілітація, догляд й відновлення здоров'я. Участь у військових подіях є потужним стресом, що призводить до функціональних порушень організму, розвитку соматичних захворювань і виникнення патологічних реакцій. З огляду на те, що в організації медичної, психологічної, професійної та соціальної реабілітації учасників бойових дій сьогодні немає єдиних методологічних підходів, а визначено тільки окремі напрями теорії й практики з цієї проблеми, існує необхідність розроблення оптимального варіанта проведення медико-психологічних реабілітаційних профілактичних заходів. Медико-психологічна реабілітація спрямована на особистість військовослужбовця, його самооцінювання, комунікативні властивості, потреби, психологічні механізми компенсації та захисту, способи поведінки в родині, у професійному колективі та в інших соціальних групах. Її завданням є найшвидше усунення хворобливих симптомів (невротичних, неврозоподібних), подолання іпохондричних фіксацій тощо. Психокорекційні та психотерапевтичні методи збільшують стійкість до несприятливих психогенних впливів, коригують систему взаємовідносин особистості, пом'якшують соматичні та вегетативні розлади, формують активну позицію хворого щодо подолання недуги, підвищують його роль в процесі отримання допомоги. Медико-психологічна реабілітація учасників має спиратися на основні положення інтегративної копінг-концепції, згідно з якою подолання стресу – це процес, в якому індивід здійснює спроби: а)

змінити або ліквідувати проблему; б) зменшити її інтенсивність, змінивши свою точку зору на неї; в) полегшити її вплив, відволікаючись на що-небудь або використовуючи інші способи подолання. Особливістю системи медико-психологічної реабілітації учасників бойових дій, поряд із виявленням та лікуванням психічних розладів, є спрямованість на відновлення боєздатності під час ведення бойових дій та працездатності після повернення до мирного життя. Реалізація лікувально-діагностичних, психопрофілактичних і реабілітаційних заходів для цього контингенту виходить за межі компетентності лише психіатрів і може бути дієвою за умови об'єднання зусиль різних фахівців. Медико-психологічна реабілітація у Збройних Силах України – це комплекс лікувально-профілактичних, реабілітаційних та оздоровчих заходів медико-психологічного характеру, спрямованих на збереження та відновлення психофізіологічних та психічних функцій, оптимальної працездатності та соціальної активності військовослужбовців, які постраждали внаслідок екстремальних психогенних впливів під час виконання завдань у районі ведення бойових дій (Кокун, Агаєв, Пішко, Лозінська, Остапчук, 2017, с. 4–8).

М. Слюсаревський, В. Бочелюк, М. Панов, Ю. Сербін зазначають, що загальновизнаним є той факт, що посттравматичний стресовий розлад не належать до тієї групи психічної патології, яка обов'язково потребує госпіталізації до психіатричних установ, тим більше до лікарень. Вони не викликають вираженої дисфункції та дезадаптації, як це має місце при психозах, і тому психіатрична клініка не є тією установою, куди слід звертатися за допомогою, особливо зважаючи на ту соціальну стигму, якою наділяється психічна хвороба. Загальновідомо, що будь-якій терапії має передувати профілактика у всіх її формах і напрямках. Крім суто медичних заходів у плані постстресових розладів профілактика передбачає широку просвітницьку роботу як серед професіоналів (наприклад, лікарів, рятувальників, керівників органів охорони здоров'я тощо), так і серед

великих груп населення. Профілактика передбачає навчання населення основних знань і навичок у галузі психічного здоров'я. Проведення подібних занять (лекцій, семінарів, тренінгів) серед соціальних працівників і спеціалістів первинної ланки охорони здоров'я дасть можливість направити потік хворих до спеціалістів відповідної ланки. Сьогодні поряд з профілактичними заходами використовується медико-психологічна реабілітація військовослужбовців, у зв'язку з чим доцільно звернути увагу на трактування цього питання у досвіді розвинених країн. Як зазначає Д. Сомасундарам, лікування хворих з ПТСР слід починати з усебічного обстеження з урахуванням «соціально-культурального та етнічного контексту, значення психічної травми та місцевих визначень дистресу». Автор вважає, що дуже часто психічна травма ховається за ініціальними проявами соматизованого (соматоформного) розладу, тривоги або депресії. Часткова або повна амнезія на психотравмувальну подію може призвести до ігнорування і навіть заперечення психічних порушень. Діагностичне значення може мати виражена підозрілість пацієнтів, особливо тих, хто коли-небудь брав участь у бойових діях. Ступінь виразності клінічної картини ПТСР визначається сукупною взаємодією таких чинників, як загальний стан здоров'я, вік, соціально-економічний статус, профіль симптомів, тривалість переживання травми та ступінь травматизації, особливості особистості пацієнта, вживання алкоголю (або наркотичних засобів). У плані терапії ПТСР слід виходити з того, що посттравматичні розлади мають унікальний біологічний профіль, що полягає в порушеннях симпатичної збудливості, нейроендокринної та імунної систем. З точки зору Д. Сомасундарама, ефективними можуть бути такі методи терапії, як фармакотерапія, різні види психотерапії (когнітивні, біхевіоральні методи, кризове втручання, методики релаксації, групова та сімейна психотерапія), реабілітація, групові підходи. Так, фармакотерапія хворих на ПТСР, навіть застосування непсихотропних засобів, полегшує ті чи інші симптоми

посттравматичних розладів. Проте лікарська терапія є переважно неефективною щодо «симптомів уникнення». Нині не існує такого препарату, який би призводив до ремісії посттравматичного розладу в цілому. Трициклічні антидепресанти покращують настрій, знижують збудливість та інтенсивність нав'язливостей. Антидепресанти групи ІМАО підвищують настрій, нормалізують сон. Селективні інгібітори зворотного захоплення серотоніна зменшують симптоми уникнення, обесії та збудливість. Антikonвульсанти діють на експлозивність, імпульсивність, сон. Саме пом'якшення симптомів ПТСР створює можливість залучення пацієнтів у психотерапевтичний процес – індивідуальну, біхевіоральну або групову психотерапію (Бочелюк, Панов, Сербін, 2022 с. 274–275; Слюсаревський, 2022, с. 10–14).

В. Якимець, В. Печиборщ, В. Вороненко, В. Якимець, О. Печиборщ, А. Никоненко, Г. Слабкий, О. Колесніченко, І. Приходько, Я. Мацегора зазначають, що соціально-психологічна реабілітація не є пасивною реадaptaцією, поверненням людини до колишнього життя, яке було в неї до травматизації. Це радше активізація здатності життєтворення, тобто здатності перепроєктовувати власне життя та втілювати, реалізовувати ці оновлені проєкти в сімейній, особистій, професійній та інших сферах. Адже творче ставлення особистості до власного життя передбачає відновлення бажання до самотрансформації, готовності до несподіванок, змін ціннісних орієнтацій, характеру діяльності, поля спілкування, форм самореалізації. Превентивна реабілітація проводиться медичною і психологічною службами та застосовується для відновлення резервів здоров'я практично здорового військовослужбовця до «безпечного» рівня з використанням немедикаментозних засобів. Головними завданнями психологічного забезпечення щодо запобігання бойовому стресу та здійснення контролю є: формування психологічної стійкості та готовності до впливу психотравматичних чинників бойової обстановки; формування психологічної

згуртованості бойових підрозділів; забезпечення необхідного психічного стану під час ведення бойових дій; зниження психогенних втрат та надання психологічної допомоги військовослужбовцям, що отримали бойову психічну травму; проведення психореабілітаційних заходів військовослужбовців після виконання службових обов'язків. Безпосереднє виконання завдань психологічної реабілітації у військових частинах (підрозділах) покладається на офіцерів з морально-психологічного забезпечення (за їх наявності); офіцерів-психологів (за їх наявності); психологів (за їх наявності); начальників медичної служби; військових священників (капеланів) (за їх наявності). У психологічній реабілітації військовослужбовців виокремлюють такі етапи, як декомпресія та реабілітація в стаціонарних умовах. Основні елементи декомпресії – це психологічне діагностування, психоемоційне та психофізіологічне розвантаження, відновлення психологічної безпеки особистості, соціальна реадаптація. Декомпресія є початковим етапом психологічної реабілітації військовослужбовців, які перебували в екстремальних (бойових) умовах службово-бойової діяльності. Заходи з декомпресії організовує командир (начальник) органу військового управління, у підпорядкуванні якого перебуває військова частина (підрозділ). За 10 діб до початку проведення заходів декомпресії наказом начальника органу військового управління, у підпорядкуванні якого перебуває військова частина (підрозділ), призначається склад робочої групи (далі – робоча група) з офіцерів морально-психологічного забезпечення, офіцерів-психологів, психологів, військових священників (капеланів) та начальника медичної служби для проведення заходів декомпресії. Тривалість проведення заходів декомпресії становить від 3 до 7 діб.

Після виведення з району виконання завдань за призначенням для відновлення бойової готовності (боездатності) військової частини (підрозділу) розпочинається етап психофізіологічної діагностики військовослужбовців. На цьому етапі особовий склад проходить

обов'язкове психодіагностичне обстеження, яке проводять офіцери-психологи, психологи військової частини (підрозділу) та робоча група. Протягом цього етапу з метою проведення з військовослужбовцями реабілітаційних заходів забезпечується перебування їх виключно в розташуванні військової частини (підрозділу). Основними завданнями декомпресії військовослужбовців, що розв'язуються на цьому етапі, є визначення порядку проведення психологічного вивчення і психофізіологічного обстеження відповідно до Переліку психодіагностичних методик, рекомендованих до застосування, наведених у додатку до цього Положення; виявлення осіб, які потребують психологічної допомоги, та надання їм такої допомоги (за потреби); проведення заходів психоемоційного та психофізіологічного розвантаження; консультування військовослужбовців; проведення консультування керівного складу частин (підрозділів) щодо виконання службових обов'язків військовослужбовців з урахуванням їх психофізіологічних особливостей; проведення заходів психологічної просвіти серед військовослужбовців військових частин (підрозділів). Первинні показники наявності у військовослужбовця БПТ та необхідності направлення його до закладу охорони здоров'я є: неможливість виконання військовослужбовцем службових обов'язків; необ'єктивне оцінювання військовослужбовцем рівня небезпеки; неадекватні поведінкові реакції; деморалізуючий вплив військовослужбовця на особовий склад; створення військовослужбовцем загрози для навколишніх. Підставою для визначення необхідності направлення військовослужбовців до закладу охорони здоров'я також є рекомендації робочих груп, що надаються за результатами проведення психофізіологічної діагностики.

Перелік реабілітаційних установ, що надають послуги з психологічної реабілітації, пропонується органом соціального захисту. До послуг із надання психологічної реабілітації належать: психологічна діагностика,

психологічна просвіта та інформування, психологічне консультування, психологічна підтримка й супроводження, психотерапія, групова робота. Зазначене питання регулюється відповідно до Закону України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців і членів їх сімей», Постанови Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1057 «Про затвердження Порядку проведення психологічної реабілітації постраждалих учасників Революції Гідності, учасників антитерористичної операції та осіб, які здійснювали заходи із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях», Постанови Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 497 «Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для здійснення заходів із психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції та постраждалих учасників Революції Гідності» (Якимець, В. Печиборщ, Вороненко, О. Печиборщ, Никоненко, Слабкий 2022, с. 43–45; Колесніченко, Приходько, Мацегора 2021, с. 5–9).

М. Слюсаревський зазначає, що серед нинішніх викликів ментальному здоров'ю особистості є *поєднання травмивного впливу війни з досвідом переживання пандемії COVID-19 та спричинених нею карантинних заходів*. Пандемія коронавірусу з її екстремальним досвідом долання колективного та індивідуального стресу, толерування невизначеності та вимушеної відмови від звичних життєвих практик стали для українських громадян певним щепленням від руйнівної дії надзвичайних ситуацій. Під час пандемії суспільство звикло швидко пристосовуватися, боротися і виживати в несприятливих умовах. Усупереч очікуванням рівень соціальної напруженості, як показали наші дослідження, у 2021 р. виявився помітно нижчим (2,4 бали за 5-бальною шкалою), ніж у доковідному 2018 р. (2,96 балів). Проте затяжний перебіг пандемії призвів до накопичення стресу та психоемоційного виснаження у значної частини суспільства. Повноцінного відновлення громадян після коронакризи так і не відбулося, а її відкладені

негативні наслідки у вигляді поширення ірраціональних форм поведінки, упереджень, деструктивних емоційних станів нині накладаються на травмівний досвід війни та ще більше ускладнюють завдання збереження ментального здоров'я; *поширення деструктивних емоційних станів*. Фахівці різних служб та інституцій фіксують своєрідну динаміку емоційного реагування людини на війну: після шоку, ступору та цілковитої розгубленості її перших днів зазвичай настає період граничного емоційного піднесення, солідарності та палкої надії на швидку перемогу, який відтак неминуче змінюється депресивною фазою з домінуванням таких станів, як апатія, песимізм, безнадія. Окрім того, постійним емоційним тлом війни для багатьох є важке почуття провини, страх та його деривативи (панічні атаки, генералізовані тривожні стани), нестерпний гнів та ненависть до ворога. Для людей, що зазнали втрат або травмування, особливу небезпеку становлять гострі стресові реакції, патологічний перебіг горювання. Деструктивний вплив надмірних або патологічних емоційних реакцій на події війни проявляється як у безпосередніх і короткострокових розладах ментального здоров'я, що можуть бути відносно легко ідентифіковані та куповані, так і у формуванні віддалених наслідків, які значно гірше піддаються діагностиці та лікуванню; *стресогенні трансформації особистісної картини світу*. Напередодні рашистського вторгнення лише 37% опитаних допускали, що РФ може розв'язати повномасштабну війну проти України, 35% не вірили в це, 28% вагалися з відповіддю. Отже, переважна більшість громадян України виявилася психологічно неготовою до війни як такої, а ще більше – до того рівня жорстокості та варварства, який демонструє ворожа армія. Звичне сприймання світу як надійного й гармонізованого життєвого простору для багатьох перетворилося на повністю зруйноване або принаймні зазнало кардинального перегляду. Руйнування чи трансформація картини світу супроводжується болісними переживаннями, зміною ціннісних пріоритетів,

а подеколи й недовірливим або підозріливим ставленням до оточення, знеціненням власного життя, емоційною нестабільністю тощо. Як наслідок послаблюється адаптивний потенціал особистості, що є істотним ризиком для її ментального здоров'я; *інтенсифікація та поляризація міжособового спілкування*. З одного боку, екстремальні обставини війни сприяють розширенню сфери спілкування з близькими й рідними, зміцненню родинних зв'язків, нівелюванню звичних конфліктів в ім'я більшої згуртованості під час спільної біди. Це фіксують і соціологічні служби, і дослідження окремих психологів. Проте, з іншого боку, загострюються конфронтаційні позиції у просторі соціальних контактів на ціннісно-смысловому рівні (свій-чужий, друг-ворог, перемога-зрада, люди-нелюди, прощення-покарання тощо). Тому в ширших соціальних контекстах часто густо відбувається поляризація міжособового спілкування, особливо в соціальних мережах і передусім з родичами та друзями, що мешкають у рф. Це проявляється у викривленні комунікаційної активності (від цілковитої відмови спілкуватися до імпульсивного вираження надмірних емоційних переживань) і теж підриває ментальне здоров'я особистості; *ризиковані форми інформаційної поведінки*. Глибоке проникнення інформації, медіа та соціальних мереж у хід ведення сучасної війни перетворює звичайних громадян на потенційні цілі й потенційних співучасників ворожих атак. Одним з ризиків є застосування звичних медіапрактик, зокрема прагнення фіксувати та миттєво поширювати будь-яку інформацію і таким чином несвідомо сприяти ворожим намірам прицільно атакувати об'єкти військової чи критичної цивільної інфраструктури. Іншою небезпекою для психологічного самопочуття вже самої особистості є неконтрольоване споживання медіаконтенту, у тому числі створеного ворожою армією в цілях ведення інформаційної війни; *розлади соціальної адаптації та її деструктивні способи*. Під впливом воєнних подій у певної частини людей проявляються різноманітні розлади адаптації – у вигляді зниження пристосувальних здібностей, пригнічення пошукової активності тощо.

Набувають поширення й більш деструктивні адаптаційні сценарії, що призводять до примноження ризиків і загроз фізичному виживанню й психологічному самопочуттю особистості. Йдеться, зокрема, про свідоме та невмотивоване нехтування безпекою, фаталізм, псевдогероїзм, що фіксують передусім військові психологи. Схильними до таких сценаріїв поведінки значно частіше стають чоловіки, ніж жінки; *ризики надмірної трудової зайнятості та незайнятості громадян, волонтерської та приймальної діяльності*. З початком війни одні громадяни змушені здійснювати свою трудову діяльність в екстремальних умовах, нерідко наближених до бойових, наприклад під час посівної кампанії. Інші втрачають роботу у зв'язку з неминучим скороченням бюджетної сфери та підприємницької діяльності. Першим загрожує фізичне виснаження та емоційне вигорання, другим – депресивні стани від вимушеної незайнятості та матеріальної скрути. Хочемо ми це помічати чи ні, умови війни завдають шкоди ментальному здоров'ю також і тих громадян України та зарубіжжя, які залучені до різних форм допомагальної та приймальної волонтерської діяльності через ненормований графік та напружені умови роботи, повсякчасний стрес, численні побутові незручності (Слюсаревський, 2022, с. 10–14).

Належна відповідь на виклики ментальному здоров'ю особистості передбачає: актуалізацію набутого громадянами під час коронакризи конструктивного досвіду долання її негативних психоемоційних та соціальних наслідків; активізацію просвітницьких та психоедукаційних зусиль, спрямованих на формування у громадян психологічних компетентностей щодо безпечної у спричинених війною ситуаціях поведінки, кризової комунікації, культури споживання інформаційної продукції; створення національних центрів спеціалізованої психологічної допомоги, зокрема Національного центру травматерапії за ізраїльським зразком, який має систематизувати та впорядковувати/доопрацьовувати

наявні ресурси допомоги населенню (пам'ятки, психоедукаційні продукти, відео/аудіо тощо); перегляд наявних державних програм і проєктів соціального захисту населення з метою обов'язкового включення до них заходів із соціально-психологічної реабілітації; розширення в публічному просторі та індивідуальному психологічному консультуванні когнітивного фрейму війни, тлумачення її як трагічної події, яка водночас оздоровлює людські стосунки, збагачує людей духовно, спонукає їх до посттравматичного особистісного зростання; ухвалення державних стандартів мовлення, що регулюють висвітлення засобами масової інформації чутливих тем військових злочинів, зокрема, тортур, сексуалізованого насильства, масових убивств; охоплення заходами психологічної допомоги не лише тимчасово переміщених та інших осіб, постраждалих від воєнних дій, а й усіх, кому внаслідок надмірного навантаження, порушення звичного укладу життя загрожує емоційне вигорання, зокрема й представників громад, котрі приймають українців, що рятуються від війни, як в Україні, так і за рубежом; не лише соціальну а й психологічну підтримку людей, які втратили роботу, потерпають від безгрошів'я та вимушеної незайнятості (Слюсаревський, 2022, с. 10–14).

А. Швець, О. Горішна, А. Кіх, Г. Іванцова, О. Горшков, О. Ричка зазначають, що досвід Ізраїлю особливо цікавий для України, адже ця країна веде бойові дії вже кілька десятиліть, і тут чи не найкраща в світі організація психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам і членам їхніх родин. Ще під час війни з Ліваном у 1982 р. військові застосовували принципи надання допомоги постраждалим (BICEPS). Для цього були створені так звані підрозділи відновлення боєздатності (Combat Fitness Retraining Unit), до складу яких входили психіатри, соціальні працівники, клінічні психологи, інструктори зі спорту та бойової підготовки. Важливою умовою є те, що лікар або психолог, які надають допомогу, обов'язково мають бойовий досвід, що дасть змогу встановити більш довірливі стосунки в процесі проведення терапії. Використання

принципів VICEPS під час надання допомоги постраждалим із проявами стресових розладів дає змогу повернути до служби майже 85% особового складу, з них близько у 7% можуть бути повторні реакції. В армії Ізраїлю під час війни в Лівані використовували три принципи з шести (наближеність, швидкість, очікуваність). Порівняння підрозділів, в яких дотримували таких принципів, показало, що близько 60 % військових змогли повернутися до виконання професійних обов'язків на противагу 22 % там, де цих принципів не дотримували. Крім того, частина розвитку ПТСР виявилася нижчою на 30%. Показовими щодо зазначеного є порівняльні дані поширеності ПТСР у ветеранів В'єтнамської війни (15,2% після 15 років) і операції в Перській затоці (5% після 2 років). Ізраїльська система психологічної підтримки складається з п'яти великих підрозділів: підрозділ діагностики, профілізації та профорієнтації; служба психологічної підтримки військовослужбовців; підрозділ із реабілітації та роботи з демобілізованими; служба підтримки цивільного населення при кризових ситуаціях; служба роботи з сім'ями постраждалих. Підрозділ діагностики, профілізації та профорієнтації – найбільший. Його представники відповідають за всебічне медичне обстеження молодих людей, починаючи від 15 років (включно з психологічним тестуванням), і формують медичну карту військового (профіль), що супроводжує його протягом життя. Зміни до карти можна внести лише протягом наступних трьох років після тестування. Первинна психологічна оцінка визначає інтелектуальний рівень розвитку особистості, психологічний і соціальний статус, мотиваційні характеристики та лідерські якості. Усі показники заносять до особової картки, і на їхній основі здійснюється профорієнтація потенційного військовослужбовця в той чи інший рід військ. З огляду на те, що мотивація до служби в армії в Ізраїлі є досить високою, вступити на військову службу можуть навіть призовники з інвалідністю, а також з психіатричним діагнозом, наприклад, з аутизмом, легкою формою дебільності,

шизофренією в тривалій ремісії, синдромом Дауна, афективними розладами тощо. Для таких військовослужбовців розроблено спеціальні методики реабілітації та соціалізації в армійському середовищі. Втім і це важливо розуміти, що армія – не клініка, і медичного супроводу такі військовослужбовці не отримують, але адаптуються вони іноді дуже успішно, і період ремісії в них помітно подовжується. У цьому випадку на армійських психологів і соціальних працівників покладається функція контролю, супроводу й розроблення програм адаптації і м'якої реабілітації таких військовослужбовців. Ізраїльські військові психологи займаються і посткризовим тестуванням, яке проходять всі учасники бойових дій, і діагностикою бойової психічної травми та ПТСР. Підрозділ психологічної підтримки військовослужбовців займається поточною психологічною допомогою, яка спрямована на розвиток стресостійкості особового складу, формування його психологічної готовності до виконання службових і бойових завдань, надання психологічної допомоги військовослужбовцям та членам їхніх сімей, що зазнали впливу екстремальних чинників службової діяльності. На особливу увагу заслуговує ізраїльська реабілітаційна програма військовослужбовців після демобілізації, спрямована на те, щоб жоден борець не залишився наодинці навіть із незначною проблемою. Ця програма передбачає підготовку близьких і рідних демобілізованого до його повернення додому. Діяльність підрозділу з реабілітації та роботи з демобілізованими передбачає розроблення реабілітаційних програм, створення та/або підтримку спеціальних центрів анонімної допомоги, супровід військовослужбовців з інвалідністю, супровід бійців із бойовою психічною травмою, надання соціальної допомоги (Швець, Горішна, Кіх, Іванцова, Горшков, Ричка, 2021, с. 26–39).

О. Вдовіченко, І. Соколова, О. Педченко, С. Степанова, О. Фролова зазначають, що в роботі з ветеранами використовують різноманітні методи і методики психологічної реабілітації і супроводу, що сприяють поліпшенню їх психологічного стану та забезпеченню психологічного самопочуття.

1. *Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ)* – психотерапевтичний підхід, який націлений на зміну негативних мисленнєвих шаблонів та поведінки. КПТ допомагає ветеранам впоратися зі стресом, тривогою, депресією та симптомами посттравматичного стресового розладу (ПТСР) шляхом ідентифікації та зміни непродуктивних думок, переконань, поведінкових патернів. Ця техніка фокусується на ідентифікації й зміні негативних думок і поведінкових зразків, що підтримують стресову реакцію. Наприклад, ветеран може мати переконання про наявність постійної небезпеки, а навколишній світ для нього сприймається як постійна загроза життю. Завдяки КПТ ветерани можуть навчитися розпізнавати та викривати такі дисторсії мислення, замінювати їх на більш реалістичні й оптимістичні. Наведемо кілька прикладів вправ, які можна використовувати в рамках КПТ: *розпізнавання та аналіз дисторсійних думок*. Клієнт і психолог спільно визначають типові дисторсії мислення, зокрема «чорно-білий» спосіб мислення (схильність сприймати ситуації виключно як абсолютно негативні або абсолютно позитивні). Таке мислення призводить до заниження самооцінювання, перебільшення небезпеки. Використання цієї вправи допомагає ветерану усвідомити й дослідити свої негативні думки. *Запис думок, намірів і переконань*. Ветеран записує свої негативні або дисторсійні думки на папері. Потім він разом з психологом аналізує ці записи, шукає аргументи, що підтверджують або спростовують його переконання, і розвиває більш оптимістичні альтернативи. *Заміна дисторсійних думок і переконань*. Психолог допомагає ветерану замінити дисторсійні або негативні думки більш позитивними й корисними. Наприклад, ветеран може перетворити негативне переконання «Я ніколи не зможу пристосуватися до цивільного життя» на більш оптимістичне «Я можу знайти ресурси та підтримку, щоб успішно адаптуватися». *Експериментальні вправи*. Ветеран може провести експеримент, щоб перевірити достовірність своїх негативних думок. Наприклад, якщо він

відчуває тривогу щодо ситуації, психолог може запропонувати провести самостереження та записати фактичні дані про те, що відбувається, щоб ветеран міг отримати більш об'єктивну інформацію про власні переживання (Вдовіченко, Соколова, Педченко, Степанова, Фролова, 2023, с. 112–113).

2. *Емоційно-фокусована терапія (ЕФТ)* є психотерапевтичним підходом, спрямованим на розуміння та регулювання емоційного досвіду ветеранів. Основна мета ЕФТ полягає в підтримці ветеранів у вираженні та розумінні їхніх емоцій, сприянні зв'язку зі своїми потребами для покращення психологічного благополуччя. Наведемо кілька прикладів використання ЕФТ з ветеранами: *Робота над розширенням усвідомленості емоцій і переживань*. Терапевт допомагає ветеранам розпізнавати, виражати та називати їхні емоції. Цей процес може використовувати емоційних шкал і бланків для ідентифікації та опису емоційних станів. *Регулювання емоцій*. Терапевт навчає ветеранів стратегій регуляції емоцій, таким як глибоке дихання, медитація або м'яка фізична активність. Ці методи допомагають знижувати тривогу, стрес, а отже, покращувати самопочуття. *Усвідомлення емоційної безпеки*. Терапевт працює з ветеранами над створенням емоційно безпечного середовища, де вони можуть почуватися комфортно, виражати свої емоції та ділитися думками без страху та осуду. *Емоційне вираження*. Терапевт використовує ЕФТ для розуміння та допомоги ветеранам виражати свої емоції, особливо ті, які можуть бути пов'язані з травматичними подіями чи воєнним досвідом. Така терапія може передбачати розроблення розуміння емоцій, їхніх причин і наслідків. *Діалог з емоціями*. Терапевт спонукає ветерана до взаємодії зі своїми емоціями, діалогізуючи з ними. Це можуть бути питання щодо емоцій, розуміння їх походження та значення. *Робота з травматичними спогадами*. ЕФТ можна використовувати для допомоги ветеранам у переробці травматичних спогадів та зменшенні їх емоційної сили. Для цього застосовують техніки прийняття, регулювання та переосмислення значущості травматичних подій тощо [Вдовіченко, Соколова, Педченко, Степанова, Фролова, 2023, с. 113].

3. *Експозиційна терапія* є одним із методів психотерапії, який широко використовується для лікування посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та інших тривожних розладів. Цей підхід ґрунтується на принципі систематичного та контрольованого введення пацієнта в контакт з травматичними спогадами, ситуаціями або предметами, що зумовлюють стрес і страх. Процедура експозиційної терапії потребує від пацієнта згадувати, описувати або переживати травматичний досвід у безпечному та контрольованому середовищі. Експозиційна терапія передбачає розповідь про події, написання докладного опису травматичного досвіду, перегляд фотографій або відеозаписів, пов'язаних з травмою тощо. Пацієнт повторює експозицію до травматичного матеріалу доти, поки страх і стрес, пов'язані з цими спогадами, зменшуються. Експозиційна терапія базується на теорії, яка передбачає, що повторна конфронтація з травматичними спогадами допомагає пацієнтові розібратися зі страхом і тривогою, пов'язаними з тими подіями. Поступово, через систематичну експозицію, пацієнт може навчитися реагувати на травматичні подразники з меншим стресом і знизити психологічний вплив травматичного досвіду на своє життя. Прикладом експозиційної терапії може бути використання уявних експозицій у лікуванні ПТСР. Ветеран, що страждає від ПТСР після військових дій, може працювати з терапевтом над уявними сценаріями, пов'язаними з його травматичними спогадами, наприклад, змагання по виживанню, вибух тощо. Під час цих сеансів ветеран активно залучається до процесу відтворення подій у своїй уяві з метою поступового зниження реакцій тривоги та стресу. Важливо зазначити, що експозиційна терапія має проводитися під наглядом досвідченого психотерапевта, який надасть необхідну підтримку та допомогу пацієнту під час процесу експозиції до травматичних спогадів, забезпечуючи безпечну та контрольовану обстановку для розроблення копінг-стратегій і подолання страху (Вдовіченко, Соколова, Педченко, Степанова, Фролова, 2023, с. 113–114).

4. *Групова терапія* є ефективним психотерапевтичним підходом, який можна широко використовувати в роботі з ветеранами, що страждають від ПТСР та інших психологічних розладів. Цей метод передбачає проведення терапевтичних сесій у груповому форматі, де ветерани мають можливість обмінюватися своїми історіями, досвідом, емоціями та надавати підтримку один одному. Групова терапія має особливі переваги, оскільки вона створює атмосферу взаєморозуміння й співпереживання. Так, наприклад, можна звернутися до роботи «Групи підтримки для ветеранів з ПТСР». У цій групі ветерани з ПТСР, які мають досвід участі у військових операціях, збираються під керівництвом досвідченого терапевта для того, щоб поділитися своїми історіями, емоціями та взаємодіяти з іншими побратимами, які розуміють їхні переживання. Під час групових сесій ветерани можуть навчатися стратегій копінгу зі стресом, розвивати навички соціальної підтримки, виявляти позитивні аспекти свого досвіду та навчатися взаємодіяти з іншими в конструктивний спосіб. Ветерани також можуть відчувати підтримку та емоційну близькість з тими, хто переживав подібні травматичні події, що сприяє зціленню та покращенню якості життя. Таким чином, групова терапія дає можливість ветеранам відчувати, що вони не самотні у своїх переживаннях. Це допомагає їм знайти ресурси та укріпити надію на одужання й ефективну соціалізацію (Вдовіченко, Соколова, Педченко, Степанова, Фролова 2023, с. 114).

5. *Техніки релаксації та медитації*. Використання таких технік, як глибоке дихання, прогресивна м'язова релаксація та медитація, може допомогти ветеранам знизити рівень стресу, тривоги та покращити своє психологічне самопочуття. Наприклад, техніка «глибоке дихання», яка заснована на свідомому й глибокому контролі дихання, сприяє заспокоєнню нервової системи та зниженню рівня стресу. Потрібно зосередитися на своєму диханні, починаючи з повільного та глибокого вдиху, затримати на деякий час подих, а потім повільно видихнути. Таке дихання можна повторювати протягом кількох хвилин або довше, зосереджуючись на ритмі

та глибині дихання. Ще одна корисна техніка – «прогресивна м'язова релаксація». Ця техніка забезпечує поетапне розслаблення різних м'язових груп тіла, починаючи з верхньої частини тіла та поступово переходячи до нижньої. Важливо зосередитися на конкретних групах м'язів, напружувати їх на кілька секунд, а потім повільно розслабляти. Це дає змогу відчувати фізичне та психологічне розслаблення, знизити напруження та стрес у тілі. Досить корисною для ветеранів також може бути медитація. Під час застосування такої практики увага зосереджується на присутності моменту та свідомого сприйняття думок, емоцій і тілесних відчуттів. Ветерани можуть використовувати різні техніки медитації, зокрема такі, як уважність (mindfulness) або трансцендентальна медитація, для заспокоєння розуму, концентрації та зниження тривоги. Це допомагає ветеранам зосередитися на моменті та відпустити негативні думки й емоції. Використання цих та інших технік уможливорює зниження стресу, тривоги та сприяє покращенню загального стану психологічного самопочуття. Різні техніки можуть бути використані як самостійні практики або в поєднанні з іншими методами психотерапії та підтримки (Вдовіченко, Соколова, Педченко, Степанова, Фролова, 2023, с. 114–115).

6. *Техніки саморегуляції.* Ветерани опановують метод саморегуляції, зокрема техніку дихання, позитивне мислення, використання підтримуючих фраз або афірмацій, які допомагають зберегти емоційну стабільність і покращити загальний стан. Ми вже описували вище особливості використання дихальних вправ. Інша техніка саморегуляції – позитивне мислення. Ветерани навчаються переключати свою увагу на позитивні аспекти життя, можуть активно фокусуватися на приємних спогадах, досягненнях або моментах радості. Вони також можуть використовувати фрази або афірмації, які позитивно впливають на їхній стан і самопочуття. Наприклад, ветеран може повторювати фразу «Я впевнений у собі, я – сильний і здатний подолати будь-які труднощі», щоб зміцнити свою

внутрішню віру та впевненість. Такі техніки саморегуляції дають можливість ветеранам зберегти емоційну стабільність, зменшити тривогу та стрес, а також покращити загальний стан самопочуття. Вони можуть бути використані у будь-який момент, коли ветеран відчувається напруженим або потребує підтримки (Вдовіченко, Соколова, Педченко, Степанова, Фролова, 2023, с. 115).

Висновки. Провівши дослідження ми дійшли наступних висновків. Внаслідок АТО та повномасштабного вторгнення російських військ в Україну значна частина військовослужбовців і цивільних отримала психологічні травми. Однією з найпоширеніших психологічних травм є посттравматичний стресовий розлад. Ця психологічна травма не потребує госпіталізації вражених осіб, проте потребує реабілітації. Участь у бойових діях є потужним стресовим чинником. Психокорекційні та психотерапевтичні методи збільшують стійкість до несприятливих психогенних впливів. Медико-психологічна реабілітація учасників має спиратися на основні положення інтегративної копінг-концепції. Ефективними можуть бути такі методи терапії, як фармакотерапія, різні види психотерапії (когнітивні, біхевіоральні методи, кризове втручання, методики релаксації, групова та сімейна психотерапія), реабілітація, групові підходи. До послуг із надання психологічної реабілітації належать: психологічна діагностика, психологічна просвіта та інформування, психологічне консультування, психологічна підтримка і супроводження, психотерапія, групова робота. Безпосереднє виконання завдань психологічної реабілітації у військових частинах (підрозділах) покладається на офіцерів з морально-психологічного забезпечення (за їх наявності); офіцерів-психологів (за їх наявності); психологів (за їх наявності); начальників медичної служби; військових священників (капеланів) (за їх наявності). Психологічна реабілітація військовослужбовців передбачає два етапи – декомпресію та реабілітацію в стаціонарних умовах.

Для України є корисним досвід Ізраїля в реабілітації військових. Ізраїльський досвід полягає в застосуванні когнітивно-поведінкової терапії, емоційно-фокусованої терапії, експозиційної терапії, групової терапії, технік релаксації та медитації, технік саморегуляції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бочелюк В. Й., Панов М. С., Сербін Ю.В. Медико-психологічна реабілітація військовослужбовців з посттравматичними стресовими розладами *Перспективи та інновації науки. Серія Педагогіка. Серія Психологія. Серія Медицина*. 2022. № 12 (17). С. 270-280
- Вдовіченко О.В., Соколова І.М., Педченко О. В., Степанова С. С., Фролова О. В. Психологічна реабілітація і супровід ветеранів війни: досвід Ізраїлю *Zeszyty naukowe Wyższej szkoły technicznej w Katowicach*. 2023. № 16. S. 107-118
- Кокурн О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. *Психологічна робота з військовослужбовцями - учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник*. К.: Науково-Дослідний Центр Гуманітарних проблем Збройних Сил України, 2017. 282 с.
- Колесніченко О. С., Приходько І. І., Мацегора Я. В. *Психологічна реабілітація військовослужбовців після виконання службово-бойових завдань в бойових умовах : монографія*. Харків : Національна Академія Національної Гвардії України, 2021. 75 с.
- Радецька Л. В., Лаба І. О., Смачило А. І., Нечаєва О. О., Лопатенко К.О., Баумер М. М. Особливості проявів бойових стресових розладів у поранених військовослужбовців Збройних сил України – учасників бойових дій // *Медсестринство*. 2020. № 4. С. 23-26
- Слюсаревський М. *Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного російського вторгнення: нагальні виклики та відповіді. Наукова-аналітична доповідь*. К.: Інститут Соціальної та політичної психології НАПН, 2022. 23 с.
- Швець А.В., Горішна О.В., Кіх А.Ю., Іванцова Г.В., Горшков О.О., Ричка О.В. Особливості організації медико-психологічної реабілітації військовослужбовців в країнах-партнерах та членах НАТО *Український журнал військової медицини*. 2021. № 4. Т. 2. С. 26–39
- Якимець В. М., Печиборщ В.П., Вороненко В. П., Якимець В.В., Печиборщ О. В., Никоненко А. В., Слабкий Г. О. Гарантована психологічна допомога та реабілітація військовослужбовців – складова національної безпеки *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2022. № 3 (93). С. 41–50

REFERENCES

- Bochelyuk V. J., Panov M. S., Serbin Yu.V. Medyko-psycholohichna reabilitaciya vijs'kovosluzhbovciv z posttravatychnymy stresovymy rozladamy [Medical-Psychologian rehabilitation soldiers with post-traumatic stress distortions] *Perspektyvy ta inovaciyi nauky. Seriya Pedahohika. Seriya Psyholohiya. Seriya Medycyna* [Perspectives and Innovations of Sciences. Seria Pedagogy. Seria Psychology. Seria Medicine], 2022, 12 (17), 270-280 [in Ukrainian]

- Vdovichenko O.V., Sokolova I.M., Pedchenko O. V., Stepanova S. S., Frolova O. V. Psyholohichna reabilitaciya i suprovid veteraniv vijny: dosvid Izrayilyu [Psychological rehabilitation and support of veterans of war: Israeli experience] *Zeszyty naukowe Wyższej szkoły technicznej w Katowicach* [Scientific Bulletin of Technical school in Katowice]. 2023, 16, 107–118 [in Ukrainian]
- Kokun O.M., Ahayev N.A., Pishko I.O., Lozins'ka N.S., Ostapchuk V.V. *Psyholohichna robota z vijs'kovosluzhbovcyamy – uchasykamy ATO na etapi vidnovlennya: Metodychnyj posibnyk* [Psychological work with soldiers – participants of the anti-terrorist operation at the stage of recovery: Methodical guide.] K.: Naukovo-Doslidnyj Centr Humanitarnyx problem Zbrojnyx Syl Ukrayiny, 2017. 282 p. [in Ukrainian]
- Kolesnichenko O. S., Pryhod'ko I. I., Macehora Ya. V. *Psyholohichna reabilitaciya vijs'kovosluzhbovciv pislya vykonannya sluzhbovo-bojovyx zavdan' v bojovyx umovax : monohrafiya* [Psychological rehabilitation of soldiers after the performance of official combat tasks in combat conditions: monograph]. Kharkiv : Nacional'na Akademiya Nacional'noyi Hvardiyi Ukrayiny, 2021. 75 p. [in Ukrainian]
- Radec'ka L. V., Laba I. O., Smachylo A. I., Nechayeva O. O., Lopatenko K.O., Baumer M. M. *Osoblyvosti proyaviv bojovyx stresovyx rozladiv u poranenyx vijs'kovosluzhbovciv Zbrojnyx syl Ukrayiny – uchasykiv bojovyx dij* [Features of manifestations of combat stress disorders among wounded soldiers of Armed forces of Ukraine – participations of War] *Medsestrynstvo* [Medicine-Sisterhood], 2020, 4, 23–26 [in Ukrainian]
- Slyusarevs'kyj M. *Social'no-psyholohichni stan ukrayins'koho suspil'stva v umovax povnomasshtabnoho rosijs'koho vtorhnennya: nahal'ni vyklyky ta vidpovidi. Naukova-analitychna dopovid'* [The socio-psychological state of Ukrainian society in the conditions of a full-scale Russian invasion: urgent challenges and responses. Scientific and analytical report]. K.: Instytut Social'noyi ta politychnoyi psyholohiyi NAPN, 2022. 23 p. [in Ukrainian]
- Shvec' A.V., Horishna O.V., Kix A.Yu., Ivancova H.V., Horshkov O.O., Rychka O.V. *Osoblyvosti orhanizaciyi medyko-psyholohichnoyi reabilitaciyi vijs'kovosluzhbovciv v krayinax-partnerax ta chlenax NATO* [Features of organization of medical-psychology rehabilitation of soldiers in countries-partners and members of NATO] *Ukrayins'kyj zhurnal vijs'kovoyi medycyny* [The Ukrainian Journal of Military Medicine]. 2021. № 4, T. 2, 26–39 [in Ukrainian]
- Yakymec' V. M., Pechyborshh V.P., Voronenko V. P., Yakymec' V.V., Pechyborshh O. V., Nykonenko A. V., Slabkyj H. O. *Harantovana psyholohichna dopomoha ta reabilitaciya vijs'kovosluzhbovciv – skladova nacional'noyi bezpeky* [Guaranteed Psychology help and rehabilitation of soldiers – element of National security] *Visnyk social'noyi hihiyeny ta orhanizaciyi oxorony zdorov'ya Ukrayiny* [Bulletin of Social Hygien and Organization of Defence of Health of Ukraine], 2022, № 3 (93), 41–50 [in Ukrainian]

Yaroslav Pylypchuk,

Doctor of Historical Sciences, Senior Researcher,

Department of Scientific, Informatical and Analytical Support of Education,

V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-9809-3166

e-mail: pylypchuk.yaroslav@gmail.com

Larysa Ponomarenko,

Candidate of Sciences in Social Communications,

Researcher of the Department of Scientific, Informatical and Analytical Support of Education, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-4388-274X

e-mail: larisa_dnpb@ukr.net

THE PROBLEM OF REHABILITATION OF MILITARY AND CIVILIANS FROM PSYCHOLOGICAL TRAUMAS IN THE WORKS OF UKRAINIAN TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS

Abstract. This article is dedicated to the problem of rehabilitation of military and civilians from psychological trauma. As a result of the Anti-Terrorist Operation and the Full-Scale Invasion of Russian Troops into Ukraine, a large part of soldiers and civilians suffered psychological traumas. One of the most common psychological trauma is post-traumatic stress disorder. This psychological trauma does not require hospitalization of affected persons but requires rehabilitation. Participation in hostilities is a powerful stress factor. Psychocorrective and psychotherapeutic methods increase resistance to adverse psychogenic influences. Medical and psychological rehabilitation of the participants should be based on the main provisions of the integrative coping concept. Such methods of therapy as: pharmacotherapy, various types of psychotherapy (cognitive, behavioral methods, crisis intervention, relaxation techniques, group and family psychotherapy), rehabilitation, group approaches can be effective. Psychological rehabilitation services include: psychological diagnosis, psychological education and information, psychological counseling, psychological support and accompaniment, psychotherapy, group work. The direct performance of psychological rehabilitation tasks in military units (subunits) is entrusted to officers for moral and psychological support (if it is available); psychological officers (if they available); psychologists (if they available); heads of the medical service; military priests (chaplains) (if they available). Psychological rehabilitation of servicemen is carried out in such stages as decompression and rehabilitation in stationary conditions. Israel's experience in military rehabilitation is useful for Ukraine. The Israeli experience consists in the application of cognitive-behavioral therapy, emotionally focused therapy, exposure therapy, group therapy, relaxation and meditation techniques, and self-regulation techniques.

Keywords: Anti-Terrorist Operation, Full-scale Invasion of Russian Troops into Ukraine, soldiers, civilians, psychological trauma, post-traumatic stress disorder, coping-concepts, psychological rehabilitation, decompression, rehabilitation, cognitive-behavioral therapy, emotionally-focused therapy, exposure therapy, group therapy, relaxation, meditation, self-regulation techniques.

Світлана Подпльота,
доктор філософії в галузі педагогіки,
доцент кафедри методики викладання германських мов
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна
ORCID ID: 0000-0002-5184-9907
ResearcherID: ABC-4749-2020
Scopus-Author ID: 57212566791
e-mail: spodpleta@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО ТЬЮТОРСТВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Анотація. У статті розглядаються етапи становлення та розвитку студентського тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини, як необхідного елементу системи вищої освіти, що відповідає стратегіям інтернаціоналізації кожного закладу. Детально проаналізовано різноманітні підходи та наукові погляди на природу та зміст технології студентського тьюторства в історії суспільної та психолого-педагогічної думки. Визначено цілі та завдання тьюторської роботи в Німеччині на поточному етапі, розкрито переваги тьюторства для розвитку ключових професійних компетенцій студентів-тьюторів та їхньої майбутньої професійної кар'єри. Окрему увагу приділено активній участі закладів вищої освіти Німеччини у роботі Мережі тьюторства, яка сприяє розробці кваліфікаційних тьюторських програм та впровадженню механізму сертифікації тьюторів. У статті також висвітлено особливості діяльності робочих груп тьюторської Мережі. На конкретному прикладі роботи відділу тьюторства університету Констанц «QualiTut», автор розкриває особливості підтримки тьюторів університету з самого початку їхньої професійної діяльності. Спеціальна навчальна програма готує майбутніх тьюторів до тьюторської діяльності, підтримує під час викладання та сприяє обміну досвідом з іншими тьюторами. Важливим висновком є той факт, що більшість тьюторів залишаються в університеті після закінчення навчання, а їхня кваліфікація служить основою для змін у культурі викладання та навчання, роблячи студентське тьюторство вагомим компонентом освітнього процесу у провідних університетах Німеччини. Наголошено, що досвід студентського

тьюторства закладів освіти Німеччини є ефективним та перспективним видом діяльності й може бути застосований в українських закладах вищої освіти, як реальна можливість впровадити якісні зміни та реалізувати нові тенденції в системі освіти.

Ключові слова: заклади вищої освіти Німеччини, програма підготовки тьютора, сертифікація тьюторів, студентське тьюторство, тьютор, тьюторіал, тьюторант.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна Німеччина репрезентує успішний парадигматичний приклад ефективної модернізації та інтернаціоналізації системи вищої освіти, що підсилює підвищення конкурентних переваг класичної традиційної німецької освітньої системи, сприяючи в цілому соціально-економічному процвітанню цієї європейської країни. Зазначена країна високо оцінює наукову та дослідницьку діяльність, відзначаючись довговічними традиціями у цьому сегменті. У Німеччині створено сприятливі умови для успішного навчання. Викладачі, крім забезпечення інтенсивного наукового керівництва, володіють підходом, що визнає студентів як майбутніх колег та науковців. Додатковим аргументом на користь вищої освіти у Німеччині слугує активне впровадження тьюторства в освітніх закладах. Студенти-тьютори вже протягом десятиліть працюють викладачами в університетах, виконуючи свої обов'язки у щонайменше 75 вищих навчальних закладах по всій країні. У контексті зростаючого та різноманітного студентського корпусу, вони здійснюють істотний внесок у якість навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У зв'язку з глобалізацією світу та формуванням єдиного освітнього європейського простору сьогодні велика увага приділяється вивченню досвіду тьюторства, що робить цю модель супроводу здобувачів освіти особливо актуальною. Зарубіжні вчені Р. Бек (2007), Г. Вільямс (2007), К. Рашфорт (2011), Г. Майр-Хартінг (2006) розглядають тьюторство як життєво необхідну освітню практику. Тьюторство, на їхню думку, покликане допомогти здобувачам освіти

вдосконалювати свої знання та навички упродовж життя. Українські вчені І. Ворона (2021), О. Іваницька (2018), О. Лось (2015), К. Осадча (2017) вбачають можливість модернізації вищої освіти України шляхом введення елементів тьюторської системи навчання та виховання. Ідеї студентського тьюторства, за якого у ролі тьютора виступає студент, який володіє високим рівнем академічної підготовки, вивчали Е. Боссе (2016), Д. Браун (2010), А. Глате (2017), М. Кестнер (2003), Дж. Роде (2019), Р. Крюгер (1975), Т. Траппер (2007) та інші.

Мета та завдання статті. Мета статті – визначити особливості становлення та розвитку студентського тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини. Завданнями статті є аналіз історії становлення студентського тьюторства в Німеччині; визначення основних завдань та функцій тьюторів у німецьких закладах вищої освіти; розглянути структуру та організаційні аспекти студентського тьюторства в Німеччині, включаючи роль університетських адміністрацій у підтримці цієї ініціативи; дослідити взаємодію між студентами-тьюторами та студентами-тьюторантами, оцінити вплив такої підтримки; проаналізувати ролі та обов'язки студентів-тьюторів.

Для реалізації завдань дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів: аналіз і синтез результатів досліджень, показаних у працях зарубіжних учених; індукція і дедукція для визначення специфіки розвитку студентського тьюторства в Німеччині; спостереження й опитування представників Мережі тьюторства, тьюторських відділів університетів, викладачів та здобувачів вищої освіти університетів Німеччини, бесіди з метою з'ясування практичних аспектів імплементації тьюторства з працівниками Університету Констанц.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студентське тьюторство як метод роботи, коли однолітки допомагали один одному історично зустрічалося під іншими назвами ще за давніх часів. Вже у Стародавньому Римі існувала приказка «docendo discimus» — «навчаючи, вчимося самі».

Так, у першому столітті нашої ери римський ритор Квінтіліан стверджував, що учні отримують переваги від навчання один одного. Римський філософ Сенеки переконував: «Коли ти викладаєш, ти вчишся двічі». Ян Амос Коменський також був впевнений у користі, яку учні отримують від передачі знань один одному.

Крім того, приблизно у 1550 році іспанські єзуїти впровадили концепцію, відому як «система Декуріо». Згідно з цією системою, один учень відповідав за навчання десяти інших одночасно. Цей педагогічний підхід активно застосовувався в системі єзуїтської освіти і зберігає свою актуальність і сьогодні. Наприкінці XVIII століття священник Ендрю Белл, власник притулку, удосконалив цю ідею, розробивши власну систему взаємодопомоги в освіті. Він впровадив концепцію, за якою певні студенти були призначені для виконання спеціальних обов'язків. Ці студенти взяли на себе відповідальність за нагляд за молодшими товаришами, надавали допомогу в передачі знань і впливали на їхню поведінку. Ця інноваційна система взаємодопомоги в освіті відображала важливий етап в розвитку педагогічних методик та стала однією з передових практик, впроваджених у навчальних установах.

У дев'ятнадцятому столітті Джозеф Ланкастер впровадив аналогічний метод у лондонській школі для дітей робітничого класу. Зокрема, в період фінансових труднощів, особливо під час промислової революції, цей педагогічний підхід отримав широке визнання також і в інших країнах. Проте, з професіоналізацією системи освіти та збільшенням фінансових ресурсів на початку двадцятого століття, «студентська тьюторська система» здебільшого припинила своє існування.

Проте з 1960-х років тьюторські програми відновили себе в численних формах, у тому числі в університетах, частково через нестачу викладачів. У позашкільній роботі з дітьми та молоддю в Німеччині теж протягом

тривалого часу спостерігаються тенденції використовувати дітей та молодь як посередників знань та навичок.

Рух Вандерфогель (Wandervogel) на початку ХХ століття розглядається як попередник підходу студентського тьюторства у Німеччині. Він став основною складовою незалежного молодіжного руху, що розвивався в Німецькій імперії, який прагнув до характерного для молоді способу життя, незалежного від старшого покоління. Молодь вперше консультували однолітки. Такі підходи були продовжені, наприклад, скаутським рухом чи молодіжною роботою у церквах.

Індивідуальне консультування вперше було застосовано в Німеччині з 1970-х років (Kästner, 2003). Перша монографія з цієї теми вийшла у Німеччині у 1975 році (Nestojko et al, 2014). Практично цей метод почали застосовувати лише на початку 1980-х років, коли Жан-Поль Мартан, професор Айхштетського університету, розвинув та науково обґрунтував у публікаціях концепцію викладання французької мови за допомогою методики «Вчення через навчання» (нім. «Lernen durch Lehren»).

Отже, можливість використання студентського тьюторства у навчанні виявилася в центрі уваги та почало впроваджуватися не так давно. Якийсь час легітимність програм допомоги одних студентів іншим ускладнювалася через загально визнану думку про те, що молоді люди погано впливають один на одного. З початку 1990-х років залучення студентського тьюторства стає все більш популярним і поширеним в Німеччині. Т. Трапер (2007) писав: «Занадто довго група однолітків, як найсильніша соціалізація в підлітковому віці, розглядалася лише як проблема та небезпека, і навряд чи було можливо конструктивно виграти, використовуючи їхні можливості для освітнього завдання».

Сам же термін «тьютор» (нім. «der Tutor») утворений від латинського слова «tutor» і перекладається як захисник, наставник, опікун. У ХVІІІ ст. поняття «тьютор» проникає у вищу освіту Німеччини та отримує кілька значень: «der Studienleiter» – особа, якій доручено керувати освітою та

науковим дослідженням студентів та «der Nachhilfelehrer» – репетитор. І лише у 50-х роках ХХ століття у Берліні з'являються студенти-тьютори, які допомагали у навчанні студентам молодших курсів на тьюторіалах.

Студенти у Німеччині мають більше академічної свободи, що робить їх самостійними та ініціативними не лише у навчанні, а й у сфері студентського самоврядування. Під «академічною свободою» розуміється право студентів вільно обирати навчальний курс, відвідувати лекції з будь-якого предмета. У зв'язку з більшою академічною свободою та самостійністю німецьких студентів студентське тьюторство особливо затребуване.

Так, у Гамбурзькому технологічному університеті кількість тьюторів значно перевищує кількість штатних викладачів. Наприклад, у 2018 році тьюторів було 1117 у порівнянні з 830 викладачів. Щонайменше кожен сьомий студент працює тьютором. Крім того, кількість тьюторів постійно зростає. Більшість із них ведуть більше одного курсу одночасно. Аналіз, проведений у Гамбурзькому технологічному університеті, показує, що майже 60 % викладачів, які отримали кваліфікацію тьютора, зараз працюють там. Усне опитування третини викладачів цього університету також показало, що майже всі вони працювали тьюторами під час навчання (Krüger, 1975). Таким чином, тьютори – це майбутні викладачі та науковці.

Е. Боссе провів опитування у чотирьох університетах Німеччини й довів, що здобуття знань під час тьюторіалів та підтримка під час першого семестру оцінюються студентами як особливо корисні (Bosse, 2016). На тьюторіалах студенти не лише досягають успіхів у навчанні, що дозволяє уникнути відрахування, а й мають змогу збудувати міцні дружні стосунки (Heublein et al, 2017). Дослідження Е. Роде та М. Блока (2019) доводять, що студенти-тьютори характеризуються великою відданістю та дружнім ставленням до своїх підопічних. Крім того, студенти-тьютори

лише нещодавно самі вивчили матеріал і, отже, зазвичай здатні поділитися стратегіями, за допомогою яких вони самі набули знання. Також студенти сміливіше задають своїм тьюторам питання, ніж викладачам, які відрізняються від них віком, статусом, рівнем освіти тощо.

Від викладацької діяльності виграють не тільки студенти, а й самі тьютори. Готуючись до своїх тьюторіалів, відповідаючи на запитання студентів і таким чином постійно переосмислюючи свої власні знання, тьютори досягають кращого концептуального розуміння тих чи інших явищ (Direnga, Timmermann & Kautz, 2018). Дослідження Флоріс М. ван Бланкенштейн (2011) показують, що людина, яка пояснює матеріал, отримує з нього найбільший досвід. Студенти-тьютори, безумовно, є одними з найкращих знавців з відповідного предмету. А. Глейт (2017) довів, що підготовлені тьютори мають вищий рівень дидактичних знань, компетентностей та само ефективності. Крім того, аналіз самооцінювання та зовнішнього оцінювання спостережуваних тьюторіалів показує, що тьютори на практиці впроваджують багато навчального контенту, особливо активізуючи методи навчання (Rohde & Block, 2019). Крім того, під час своєї викладацької діяльності студенти-тьютори контактують з викладачами та професорами, у яких вони і собі вчаться та отримують корисні контакти на майбутнє, наприклад для побудови майбутньої кар'єри (Brown, 2010). Оскільки тьютори зазвичай працюють протягом кількох семестрів і здобувають педагогічний досвід, кваліфікація тьютора закладає основу для майбутньої професії викладача.

У майбутній професійній діяльності соціальні навички та емоційна стійкість, набуті під час тьюторських практик, мають велике практичне значення. Студенти можуть розширити навички, такі як лідерство в групі або комунікативні навички на посаді тьютора та практикувати їх за допомогою тьюторіалів.

У Німеччині функціонує тьюторська мережа («Tutorienarbeit an Hochschulen»). Тьюторська мережа у закладах вищої освіти розпочала свою

роботу у 2009 році з дев'яти університетів Північного Рейну-Вестфалії. Тим часом вона зросла до 75 тьюторських центрів з усієї Німеччини. Згідно з базою даних проекту «Пакт про якість навчання» (QPL), 35 університетів проводять кваліфікаційну роботу, та 75 університетів використовують тьюторство як формат навчання. Робота мережі фінансується за рахунок коштів федерального уряду Німеччини (Rohde & Block, 2018).

Мережа здійснює комплексну перевірку та скеровує подальший розвиток тьюторської роботи й тьюторських програм в університетах Німеччини. Працівники науки, університетської адміністрації та додаткової освіти, які працюють у сфері тьюторства, зустрічаються для обміну досвідом та кращими практиками. Від кожного закладу вищої освіти принаймні є по два представники (один обов'язково є студентом), які є контактними особами та координаторами. Раз на пів року організуються дводенні зустрічі для університетів-учасників тьюторської мережі для професійного обміну з різних ключових тем. Тьюторська мережа надає особливого значення обміну досвідом та співпраці між університетами, які активно впроваджують студентське тьюторство.

Цілі мережі тьюторської роботи:

- *Управління якістю підготовки тьюторів та тьюторіалів.* Навчання для тьюторів здійснюється на курсах, які пропонують університети. Навчальна робота в мережі спрямована на ініціювання та координацію різноманітних заходів, які сприяють якнайкращій підготовці тьюторів до нових завдань як студентів із навичками викладання, а також тому, щоб тьюторіали, які вони проводять, мали високу якість.
- *Обмін та співпраця.* Заклади вищої освіти, які впроваджують студентське тьюторство, мають відділи, які відповідають за підготовку та підвищення їх кваліфікації тьюторів. Навіть якщо умови в різних університетах і на різних факультетах можуть дуже відрізнятись, взаємний обмін інформацією про цю роботу має великий потенціал для

всіх учасників. Таким чином, мережа тьюторської роботи спрямована на сприяння обміну та співпраці між різними закладами вищої освіти.

- *Політика закладу освіти.* Окрім самих студентів-тьюторів і тих, хто відповідає за їхню підготовку та підвищення кваліфікації, члени тьюторської мережі вибудовують партнерські відносини з тими, хто зацікавлений у розвитку тьюторства. Їх метою є пошук діалогу з керівництвом закладів освіти, політиками та іншими особами, щоб підвищити обізнаність про важливість навчання студентів і якісну підготовку тьюторів. Як наслідок, створюються та підтримуються належні умови в цій сфері.

Тьюторська діяльність в контексті закладів освіти має два напрямки. З одного боку, систематичне впровадження децентралізованих тьюторіалів як формату навчання, які мають на меті опрацювати та повторити зміст предмета. З іншого – тьюторіали, які працюють як «орієнтаційний тиждень» або перший семестр і стосуються організаційних, мотиваційних, соціальних та культурних питань, особливо на першому курсі навчання.

Члени мережі тьюторської роботи об'єднуються у робочі групи, які працюють над визначеними темами та регулярно представляють свої результати на зустрічах:

- робоча група з акредитації (AG Akkreditierung) керує процесом акредитації;
- робоча група «тьюторів першого семестру» (AG Orientierungs-/Erstsemestertutorien) займається питаннями соціальної інтеграції в закладі освіти нових студентів;
- група «фахових тьюторів» (AG Fachtutorien) призначена для розробки та контролю предметних кваліфікацій для тьюторів, організовує міждисциплінарний обмін, поширює кращі практики, розробки та інновації у кваліфікаціях, методів самонавчання;

- група тьюторського консультування (AG Peer Beratung) підтримує організацію незалежного та кооперативного навчання студентів;
- група онлайн тьюторства (AG E-Tutorien) призначена для організації онлайн тьюторства, консультування тьюторів щодо технології та дидактики онлайн навчання та здійснює контроль за цілими онлайн-курсами;
- група ключових компетентностей (AG Schlüsselkompetenzen) займається питаннями розвитку та зміцнення ключових компетентностей тьюторів та тьюторантів під час тьюторіалів;
- тьюторські групи з предметів STEM (AG Tutorien in MINT-Fächern) розглядають питання, які виникають у тьюторів з предметів STEM з дидактичної точки зору.

З 2016 року члени Мережі тьюторів проводять акредитацію кваліфікаційних програм для студентів-тьюторів. Цей процес спрямований на забезпечення якості та відповідності навчальних програм освітнім стандартам, розробленими фахівцями Мережі. Особи, відповідальні за навчальні програми в німецьких коледжах і університетах, можуть подати заявку на акредитацію. Фахівці тьюторської мережі забезпечують комплексну перевірку та вдосконалення тьюторських навчальних програм. Рішення про акредитацію тьюторських програм приймається експертною комісією.

Навички студентів-тьюторів є вирішальними для успіху тьюторіалів. Важливо підтримувати розвиток їхніх дидактичних компетенцій у структурований спосіб у формі знань, умінь і навичок. Студенти, розпочинаючи свою роботу тьюторами, беруть на себе велику відповідальність, стикаються з різноманітними проблемами (Wyrwal & Zinn, 2018). Тут важливо підтримати тьюторантів в розробці та застосуванні ефективних стратегій навчання. Необхідні як університетська дидактична

кваліфікація та підтримка, так і технічна та організаційна підтримка з боку відповідальних інститутів або відділів.

Так, в університеті Констанц підтримкою тьюторів університету та розвитком їх компетентностей займається відділ тьюторства «QualiTut». З моменту його заснування у 2012 році понад 400 учасників успішно завершили програму підготовки тьюторів. Фахівці відділу проводять тренінги для студентів-тьюторів, консультують викладачів, пропонують дидактичні поради та семінари, організовують міжфакультетські програми підготовки тьюторів. Викладачі регулярно обмінюються думками щодо методичних та дидактичних питань, забезпечуючи постійне підвищення якості навчальних програм з підготовки тьюторів. Вони також активно користуються послугами тьюторів, щоб покращити організацію навчання (About QualiTut, 2022).

Цілі тьюторського відділу:

- підготувати студентів до виконання обов'язків тьюторів і, таким чином, покращити загальну якість навчання студентів;
- ефективно підтримувати викладачів за допомогою інтегрування тьюторів у навчальний процес;
- спрямувати існуючі структури для найкращої підтримки послідовного використання кваліфікованих тьюторів;
- підвищити обізнаність про важливу роль кваліфікованих тьюторів на всіх рівнях освітнього процесу.

Тьютори забезпечують значний обсяг викладання в університеті Констанц. Вони організовують тьюторіали, практичні та лабораторні заняття, сприяючи покращенню навчальних досягнень здобувачів освіти. Метою відділу «QualiTut» є постійне забезпечення та подальший розвиток якості тьюторської роботи в Університеті Констанц. Майже кожен факультет університету покладається на тьюторів у підтримці студентів у їхніх навчальних цілях.

Відділ «QualiTut» є членом мережі «Тьюторство у закладах вищої освіти» (Tutorienarbeit an Hochschulen), федеральної асоціації університетів, що спеціалізується на всіх аспектах роботи з тьюторами та прагне розвивати її на основі спільних стандартів якості. Відділ тісно співпрацює з Центром передачі навичок (Centre for Transferable Skills) Університету Констанца.

Навчання тьюторів спеціально адаптоване до потреб тьюторантів. Спеціальна навчальна програма готує до тьюторської діяльності, підтримує під час викладання та сприяє обміну досвідом з іншими тьюторами. На курсах тьютори вчаться проводити тьюторіали й після закінчення отримують 3 кредити ECTS та сертифікат тьютора, який є цінним активом для початку викладацької кар'єри.

Навчання тьюторів фокусується на:

- отриманні нових знань та обмін досвідом: тьютори в інтерактивному режимі знайомляться з основами процесів викладання та навчання, дізнаються про свою роль як тьютора, набувають дидактичних навичок і методів модерації, отримують ряд практичних порад тощо;
- забезпеченні взаємозв'язку теорії та практики: теоретичні частини навчання демонструються та закріплюються за допомогою практичних вправ;
- формуванні навичок «soft skills»: здатність обмірковувати власний процес навчання та набуття передових навичок у таких сферах, як групові та індивідуальні тьюторіали, спілкування та самопрезентація.

Програма підготовки тьюторів складається з двадцяти чотирьох годин очних занять в аудиторії, які включають вступний семінар на початку семестру та заходи, що проводяться протягом семестру. Вони підкріплюються взаємними спостереженнями тьюторів та індивідуальним звітом. Навчання та інтеграція студентів-тьюторів в університетське життя є ключовими для загальної якості тьюторської діяльності. Тьюторська робота в університеті Констанц розглядається як частина університетської

дидактики та робить фундаментальний внесок у забезпечення та подальший розвиток якості навчання. Засновані педагогічні премії для тьюторів є дієвим мотивуючим фактором у визнанні тьюторів.

Висновки. Аналіз німецької наукової літератури, вебсайтів провідних німецьких закладів вищої освіти показує, що сформована система студентського тьюторства у Німеччині ґрунтується на демократичних принципах, характеризується міцністю організації, оскільки здатна існувати та розвиватися, має розгалужену мережу організацій, стійкі відносини з керівництвом закладів освіти та з органами уряду.

Студентське тьюторство у Німеччині останнім часом стає все більш важливим і проєкти, засновані на цьому підході, з'являються у великій кількості та на різних освітніх рівнях. По-перше, переваги студентського тьюторства очевидні та його впровадження на практиці досить легко організувати. Однак дослідження у цій сфері не достатні. Водночас безперечним є той факт, що студентське тьюторство є реальною можливістю впровадити якісні зміни та реалізувати нові тенденції в системі освіти.

Теоретичні основи, на яких базується впровадження студентського тьюторства, набувають все більшого значення та відповідають розвитку педагогічної сфери. Використання студентського тьюторства має на меті охопити усіх студентів, незалежно від соціального статусу, яких традиційним програмам досі важко або неможливо було охопити. У роботі з молодими людьми загалом існує проблема, пов'язана з тим, що дорослі мають лише теоретичне розуміння та уявлення про життя молодих людей. Тому молоді люди є експертами у власній життєвій ситуації. Крім того, самі молоді люди можуть швидше реагувати на проблемні ситуації. Студентське тьюторство можна розглядати як ефективну можливість для реалізації освітнього процесу закладів освіти.

Тьютори роблять вагомий внесок в освітній процес закладів вищої освіти, як кількісно, так і якісно. У процесі роботи вони розширюють свої

педагогічні, фахові та професійні компетенції. Дидактична кваліфікація дозволяє розвивати навички викладання і сприяє розвитку професійної кар'єри. Таким чином, тьютори допомагають студентам інтегруватися у традиції закладу освіти, адаптуватися до навчального процесу, вибудувати соціальні відносини, розпочати науково-дослідну діяльність. Оскільки багато тьюторів залишаються та пов'язують свою професійну діяльність з подальшою роботою в університеті, здобуті під час тьюторської діяльності навички допомагають у подальшій викладацькій роботі та науковій діяльності. Отже, досвід студентського тьюторства закладів освіти Німеччини є ефективним та перспективним видом діяльності й може бути застосований в українських закладах вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень включають аналіз викликів та можливостей для покращення студентського тьюторства в німецьких вищих навчальних закладах, а також порівняльний аналіз з міжнародним досвідом, що дозволить виділити переваги та недоліки цієї системи у контексті світової освіти.

Подяка. Це дослідження було виконано за підтримки Цукунфт Коледжа (Університет Констанца) за фінансування Стратегії досконалості федерального та земельних урядів Німеччини.

Acknowledgements. This research was kindly supported by the Zukunftskolleg, University of Konstanz with funding from the Excellence Strategy of the German Federal and State Governments.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- About QualiTut. University of Konstanz (2022). <https://www.uni-konstanz.de/en/teaching/qualification-opportunities-for-university-lecturers/qualitut/about-qualitut/>
- Beck, R. J. (2007). *Towards a Pedagogy of the Oxford Tutorial*. Irvine, CA : University of California, 26 p.
- Bosse, E. (2016). Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven*, Hamburg:

- Universität Hamburg, 15, 129–169. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-015.pdf>
- Brown, D. W. (2010). Job searching in a labyrinth of opportunity: The strategies, the contacts, the outcomes. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 227–242.
- Centre for Transferable Skills. University of Konstanz. <https://www.uni-konstanz.de/en/centre-for-transferable-skills>
- Direnga, J., Timmermann, D. & Kautz, Ch. (2018). Retention of conceptual understanding: The impact of time, pedagogy and teaching activity. *46th SEFI Annual Conference*. https://www.researchgate.net/publication/328283109_Retention_of_conceptual_understanding_The_impact_of_time_pedagogy_and_teaching_activity
- Glathe, A. (2017). *Effekte von Tutorentaining und die Kompetenzentwicklung von MINT-Fachtorinnen in Lernunterstützungsfunktion*. Ph.D. Thesis. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., Woisch, A. (2017). *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an badenwürttembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher: Deutsches Zentrum für Hochschul und Wissenschaftsforschung*. https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/mwkwk/intern/dateien/pdf/Studium_und_Lehre/Studie_Motive_und_Ursachen_des_Studienabbruchs_an_baden-w%C3%BCrtembergischen_Hochschulen_Langversion.pdf
- Ivanytska, O. (2018). Tutoring influence on the formation of personal values at higher educational establishment: European experience. *Youth and market*, 3 (158), 131–135.
- Kästner, M. (2003). Peer-Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*, 1, 50–64.
- Krüger, R. (1975). *Projekt «Lernen durch Lehren». Schüler als Tutoren von Mitschülern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Los, O. V., & Gagina, N. V. (2015). Tutoring peculiarities in Ukrainian high school distance learning. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 3 (37), 75.
- Mayr-Harting, H. (2006). *The Oxford Tutorial*. Appleton, Wisconsin : Lawrence University.
- Nestojko, J. F., Bui, D. C., Kornell, N. & Bjork, E. L. (2014). Expecting to teach enhances learning and organization of knowledge in free recall of text passages. *Memory & Cognition*, 42(7), 1038–1048.
- Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen. <http://www.tutorienarbeit.de>
- Osadcha, K. (2017). Tutor support of teaching mathematics with information and communication technologies. *Information Technologies and Learning Tools*, 61(5).
- Rohde, J. A. (2019). Der Beitrag von (Fach-)Tutor/innen und ihrer Qualifizierung zur Qualität der Hochschullehre. http://www.tutorienarbeit.de/fileadmin/pdf/Flyer/vernetzt/Rohde_Der_Beitrag_von_Fach-Tutor_innen_und_ihrer_Qualifizierung_zur_Qualitaet_der_Hochschullehre.pdf
- Rohde, J. & Block, M. (2018). Welche Herausforderungen und Bewältigungsstrategien berichten Tutor/innen der Ingenieurwissenschaften? Eine explorative Analyse von Reflexionsberichten. *Vortrag auf der 47. Tagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik*, Karlsruhe.

- Rohde, J. & Block, M. (2019). Verzicht ist auch keine Lösung – Eine explorative Fragebogenstudie zur Bewertung von Herausforderungen und Bewältigungsansätzen in der tutoriellen Lehre. *Vortrag auf der 48. Tagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik*, Leipzig.
- Rushforth, K. (2011). *The quality and effectiveness of one-to-one private tuition in England*. PhD thesis. Institute of Education, University of London, 357 p.
- Trapper, T. (2007). Konfrontative Pädagogik als pädagogische ultima ratio? Oder eine Chance zur gelingenden Integration? *Konfrontative Pädagogik im intra- und interdisziplinären Diskurs. Baltmannsweiler*. Schneider Verl. Hohengehren, 99–110.
- Van Blankenstein, F. M. et al. (2011). Which cognitive processes support learning during small-group discussion? The role of providing explanations and listening to others. *Instructional Science*, 39, 189–204.
- Vorona, I. I. Kitura, H. Ya. (2021). History of tutoring as effective methods of educational process. *Medical education*, 2 (91), 69–74
- Williams, G. (2007). *Socrates in Stellenbosch and Tutorials in Oxford*. Tutorial Education: History, Pedagogy, and Evolution conference, Lawrence University, Appleton, WI, March 31 – April 1.
- Wyrwal, M. & Zinn, B. (2018). Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. *Journal of Technical Education*, 6 (2), 9–23.

Svitlana Podplota

Ph.D (Pedagogy),

Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Germanic Languages

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University,
Melitopol, Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-5184-9907

ResearcherID: ABC-4749-2020

Scopus-Author: ID 57212566791

e-mail: spodpleta@gmail.com

PECULIARITIES OF THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF PEER-TUTORING IN GERMAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article reveals the peculiarities of the formation and development of peer-tutoring in higher education institutions in Germany. It is noted that peer-tutoring in Germany is fully functional in 75 institutions of higher education. It is emphasized that today peer-tutoring is a necessary element of Higher education, which corresponds to the internationalization strategies of

every educational institution in Germany. The typology of scientific views and approaches to the nature and content of peer-tutoring technology in the history of social, psychological and pedagogical thought is analyzed. The goals and tasks of peer-tutoring in Germany at the current stage are defined. The benefits of peer-tutoring for the development of key professional competencies of tutors and for their future professional careers are revealed. It was emphasized that higher education institutions in Germany take an active part in the work of the Tutoring Network. Established cooperation between higher education institutions and the Tutoring Network contributes to the development of qualifying peer-tutoring programs and the introduction of a tutor certification mechanism. Features of work groups of the Tutoring Network are highlighted. On the example of the work of the Tutoring Department of the Konstanz University “QualiTut”, the peculiarities of the support of university tutors from the very beginning of their professional activities are revealed. It was found that the majority of tutors remain at the university after graduation. The tutor qualification serves as a basic qualification related to teaching, research activities and thus is the basis for changes in the culture of teaching and learning. Peer-tutoring, as one of the important components of the educational process in leading universities in Germany, provides opportunities for students to achieve their educational and professional goals.

Keywords: German higher education institutions, tutor training program, tutor certification, peer-tutoring, tutor, tutorial, peer-tutor, tutee.

Микола Прищак,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філософії та гуманітарних наук
Вінницького національного технічного університету,
м. Вінниця, Україна
ORCID ID: [0000-0002-7237-5464](https://orcid.org/0000-0002-7237-5464)
e-mail: m_pryschak@ukr.net

ДИСКУРС СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНОГО КОНЦЕПТУ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті досліджено дискурс системоутворювального концепту комунікативного підходу в освіті в педагогічній думці України початку ХХІ ст. (2000–2020 рр.). Визначено концепти (поняття), які є методологічною основою дискурсу системоутворювального концепту: «педагогічне спілкування», «педагогічна взаємодія», «педагогічна комунікація».

Роль «педагогічного спілкування» як системоутворювального концепту комунікативно-педагогічних явищ досліджували Н. Бутенко, І. Булах, І. Зязюн, З. Ковальчук, С. Коломійченко, М. Коць, В. Мазяр та ін. На домінуючій ролі в освітньому процесі «педагогічної взаємодії» наголошували Л. Велитченко, В. Кручек, О. Матвієнко, М. Томашевська та ін. «Педагогічну комунікацію» як важливий чинник комунікативного підходу досліджували Н. Бутенко, Н. Волкова, С. Мусатов, М. Прищак, О. Фенцик, О. Шкурченко, Г. Яценко та ін. Дослідження дискурсу системоутворювального концепту (поняття) комунікативного підходу в освіті свідчить про складність і суперечливість зазначеного процесу. Це зумовлено невизначеністю понять «спілкування» («педагогічне спілкування»), «взаємодія» («педагогічна взаємодія») та «комунікація» («педагогічна комунікація»), особливо в контексті їх співвідношення, а також тим, що ці поняття визначають різні аспекти (сфери) комунікативного буття особистості. Тож жодне з них не може претендувати на роль загального системоутворювального поняття, яке поєднувало б «спілкування», «взаємодію» та «комунікацію», було б загальним для них.

Проведений з початку ХХІ ст. дискурс став важливим чинником як активізації процесу пошуку системоутворювального концепту комунікативного підходу, так і розроблення теорії комунікативного підходу в освіті.

Ключові слова: освіта, педагогіка, історія освіти, педагогічна думка, спілкування, взаємодія, комунікація, комунікативність, комунікативний

підхід, Україна.

Підхід до проблеми в цілому. Концепція нової української школи (ухвалена рішенням колегії МОН 27.10.2016) ґрунтується на засадах «педагогіки партнерства», яка передбачає багатосторонню комунікацію, спілкування, діалог, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками, покликаними змінити односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень». Такий підхід потребує посилення ролі комунікативних засад освіти. Саме тому методологічною основою педагогіки партнерства є концепт (поняття) «педагогічна комунікативність».

Вважаємо, що *педагогічна комунікативність* – це актуалізація в освітньому (педагогічному) процесі комунікативної свідомості, комунікативного співбуття та комунікативної взаємодії як системи «Я – Інший», на основі якої «учень» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість (суб'єктність). «Інші» актуалізовано в «учителеві», «книзі», «змісті освіти», «природі», «суспільстві», «культурі», «інших учнях», «батьках», «комп'ютері», «космосі», «божестві» та ін. Тож «Я – Інший» як система буття особистості є також системою педагогічної комунікативності. Педагогічна комунікативність на особистісно-психологічному рівні (вчитель, учень) актуалізовано як «стан педагогічної комунікативності», що визначається станами комунікативної свідомості, комунікативного співбуття та комунікативної взаємодії.

Комунікативний підхід в освіті розглянуто як універсальну ідею, що визначає, розкриває, актуалізує комунікативність як онтологічну, телеологічну, аксіологічну основу розвитку особистості та методологічну основу освіти. Методологічно-гносеологічною суттю комунікативного підходу в освіті є дослідження освітніх (педагогічних) явищ через призму поняття педагогічної комунікативності, яке поєднує, «знімає», зокрема, такі комунікативні явища та поняття педагогіки, як спілкування, діалог,

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

Розроблення теорії комунікативного підходу потребує історико-педагогічного дослідження генези комунікативних засад педагогічного процесу та освіти загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографічні проблеми становлення комунікативного підходу в освіті України (початок XXI ст.), зокрема аспекти комунікативного підходу, досліджували українські вчені: Л. Березівська (реформування освіти) (2020; 2022), І. Прокоп (розвиток виховних цілей навчання в дидактиці) (2008), О. Савченко (реформування змісту шкільної освіти) (2009), Н. Хміль (розвиток засобів наукової комунікації як складника педагогічної науки) (2009) та ін.

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

Питання комунікативних засад розвитку освіти в історіографічних джерелах побічно розглянуто переважно в контексті дослідження інших педагогічних та освітніх проблем.

Отже, проблема становлення комунікативного підходу в освіті початку XXI ст. є сьогодні малодослідженою.

Мета статті – висвітлення дискурсу системоутворювального концепту комунікативного підходу в освіті в педагогічній думці України початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 90-ті рр. XX ст. наукові дослідження комунікативно-педагогічних явищ і понять «спілкування», «діалогічне спілкування (діалог)», «толерантність», «взаємодія», «комунікація» (Прищак, 2023) формували методологічну та теоретичну основу розроблення

теорій «педагогічного спілкування», «педагогічної взаємодії» та «педагогічної комунікації». Саме ці теорії з початку XXI ст. визначають дискурс системоутворювального концепту (поняття) комунікативного підходу в освіті, який становитиме методологічну основу теорії комунікативного підходу, а можливо, й комунікативної парадигми освіти.

Педагогічне спілкування. Найбільш системно з початку XXI ст. в українській педагогічній думці досліджувалися питання «педагогічного спілкування». Аналіз «педагогічного спілкування» в контексті «педагогічної взаємодії» є найпоширенішим у психолого-педагогічній науці початку XXI ст.

Так, С. Коломійченко (2010, с. 29) розглядає педагогічне спілкування як взаємодію суб'єктів процесу навчання, що виконує конкретні педагогічні функції, забезпечуючи найкращі умови для розвитку позитивної мотивації учнів, творчого характеру навчальної діяльності, сприятливий емоційний клімат навчання. На думку Ю. Бутенко (2005, с. 144), педагогічне спілкування є взаємодією суб'єктів педагогічного процесу, здійснюваною знаковими засобами та спрямованою на важливі зміни властивостей, станів, поведінки й індивідуально-значеннєвих утворень партнерів. М. Коць (2011, с. 99) визначає педагогічне спілкування як інформаційну й предметну взаємодію між людьми, у процесі якої реалізуються, проявляються і формуються їхні міжособистісні взаємини.

Частина вчених характеризує спілкування як самостійну категорію, що охоплює взаємодію (І. Булах (2002), Л. Долинська (2002), І. Зязюн (2004), З. Ковальчук (2009) та ін.). Так, на педагогічній взаємодії як одного з аспектів педагогічного спілкування, яке поєднує комунікативні, інтерактивні та перцептивні процеси в системі «вчитель – учні» та розглядається у взаємозв'язку з комунікативним і перцептивним аспектами спілкування, акцентує свою увагу З. Ковальчук (2009, с. 271). На противагу такому підходу бачимо спробу розгляду педагогічного спілкування як форми педагогічної взаємодії (О. Матвієнко, 2010).

Додаткового імпульсу дослідження педагогічного спілкування набуло внаслідок зростання в педагогічному процесі, починаючи з 90-х рр. XX ст., ролі діалогу. Намагання поєднати в контексті педагогічного спілкування феномени «діалог» і «взаємодія» актуалізувалось у поняття «діалогічна взаємодія». На думку В. Мазяр (2013, с. 51), діалогічна взаємодія є міжособистісним спілкуванням, спрямованим на задоволення провідної потреби людини в людині, базованим на духовній спільності, інтимному контакті та внутрішній солідарності.

Науковці також визначають наявність різних підходів до означення співвідношення понять «спілкування» та «комунікація»: ототожнення понять «спілкування» та «комунікація»; розділення понять «спілкування» та «комунікація»: а) спілкування розглядається як поняття набагато ширше, ніж комунікація; б) комунікація розглядається як поняття набагато ширше, ніж спілкування; співвідношення понять «спілкування» та «комунікація» базується на понятті «інформаційного обміну» (Прищак, 2010, с. 5–6).

Аналіз наукових публікацій «комунікативної проблематики» початку XXI ст. засвідчує, що в переважній їх більшості сутнісною, системоутворювальною, методологічною основою комунікативних явищ визначається поняття «спілкування», у педагогіці – «педагогічне спілкування». Це пов'язано: 1) з тим, що методологічною основою педагогічного процесу визначено систему «вчитель – учень», основою якого є процес спілкування; 2) зі звуженням ролі педагогічної взаємодії до взаємодії у процесі педагогічного спілкування; 3) зі зведенням комунікативних чинників освіти до механізмів педагогічного процесу, до інструментальних чинників освіти. Останнє пов'язано з відповідною вітчизняною (радянською) традицією, яка визначається імперативним, «ідеологічним», «патріотичним» ставленням до феномена «спілкування» та «несприйняттям» як іноземного терміна «комунікація», з акцентом на технократичному його трактуванні; недооцінкою комунікативності як

онтологічної, аксіологічної та телеологічної основи буття особистості.

Мета нашого дослідження не передбачає ґрунтовного аналізу всіх аспектів сутності та змісту феномена «педагогічне спілкування». Нас цікавить роль педагогічного спілкування як системоутворювального чинника комунікативного підходу в освіті. З огляду на це бачимо, що порівняно з панівною методологічною роллю педагогічного спілкування в освіті (педагогіці) 80-х – 90-х рр. ХХ ст. (Прищак, 2022; 2023), з початком ХХІ ст. феномен «педагогічне спілкування» «розмивається» зростанням у педагогічному процесі ролі феноменів «педагогічна комунікація» та особливо «педагогічна взаємодія».

Педагогічна взаємодія. Буттєва та категоріальна ідентифікація педагогічної взаємодії на практиці виявилася не простим питанням. Оскільки основним функціональним атрибутом педагогічного процесу є інтерактивність, то будь-які його елементи можуть визначатися як «педагогічна взаємодія». Якщо розуміти педагогічну взаємодію в цьому сенсі, то, звичайно, під таке означення підпадає кожен аспект педагогічного процесу, який інтегрує у своєму контексті різні інтерактивні стосунки вчителя та учнів (Велитченко, 2007).

Значною перешкодою на шляху розроблення ефективної теорії педагогічної взаємодії є також методологічна невизначеність співвідношення понять «взаємодія» та «спілкування», що відповідно зумовлює невизначеність співвідношення понять «педагогічна взаємодія» та «педагогічне спілкування».

Як зазначає дослідниця історичних аспектів генези поняття «педагогічна взаємодія» О. Гончар (2011), аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що філософські положення про «нерозривний зв'язок мови, мислення й діяльності» зумовлюють суперечливість співвідношення понять «спілкування» і «взаємодія», що призвело до виникнення в науці різних позицій щодо їх означення.

Узагальнюючи підходи до означення поняття взаємодії в контексті

спілкування, педагог зазначає, що педагогічну взаємодію розглядають як педагогічне спілкування; спілкування як механізм педагогічної взаємодії; як взаємну активність та взаємний вплив учасників навчального процесу. На основі цього дослідник робить висновок про недостатньо чітке визначення «термінологічного поля» поняття «педагогічна взаємодія».

Досліджуючи підходи вчених до означення феномена «педагогічна взаємодія», О. Матвієнко (2010, с. 65) зазначає, що педагогічна взаємодія є різновидом соціальної взаємодії людей, яку і розглядають як: 1) педагогічне спілкування; 2) спосіб організації навчально-виховного процесу; 3) особливий вид педагогічної діяльності; 4) істотну характеристику педагогічного процесу; 5) сукупність педагогічних ситуацій; 6) взаємну активність вихователів і вихованців; 7) процес виховання в сучасному розумінні.

У процесі тлумачення терміна «педагогічна взаємодія» основним, на думку О. Гончар (2011), вибрано лексичну одиницю «interrelations», яку в перекладі з англійської мови розглядають як «взаємовідношення, взаємозв'язок, взаємозалежність». Найбільш точним перекладом терміна «(педагогічна) взаємодія» з педагогічного погляду дослідниця вважає варіант «(pedagogical) mutual relations», оскільки він об'єднує всі конотативні схеми («вплив, спільна дія, обмін інформацією») та виступає у відношенні до решти перекладів як ціле до часткового.

Аналіз психолого-педагогічних підходів до питання педагогічної взаємодії засвідчує наявність двох ключових тенденцій в означенні суті «педагогічної взаємодії» як комунікативно-педагогічного чинника:

– означення педагогічної взаємодії як визначального методологічного, системоутворювального чинника комунікативного виміру педагогічного процесу та освіти загалом. За такого підходу педагогічне спілкування визначено як форму педагогічної взаємодії (Л. Велитченко, О. Матвієнко, М. Томашевська та ін.). Методологічною основою означення та аналізу

педагогічної взаємодії визначено концепт «діяльність» («активність»), але з акцентом на різні гуманістичні форми його «обумовленості» та можливого «подолання»;

- означення педагогічної взаємодії як форми педагогічного спілкування (комунікації) (І. Булах, Л. Долинська, І. Зязюн, З. Ковальчук).

Методологічно важливим для дискурсу системоутворювального концепту комунікативного підходу в освіті став перший підхід.

Системним психолого-педагогічним вивченням «педагогічної взаємодії» як методологічного чинника комунікативного виміру педагогічного процесу та освіти загалом є дослідження Л. Велитченка. Для характеристики поняття педагогічної взаємодії в контексті педагогічного процесу вчений використовує принцип атрибутивності, відповідно до якого взаємодія відтворює сутнісні ознаки тієї системи, у межах якої вона здійснюється. Оскільки взаємодія є універсальною категорією, тобто вона присутня у будь-якому явищі, то вона наявна й у педагогічному процесі. Отже, зміст поняття «педагогічна взаємодія» міститься у понятті «педагогічний процес». Між педагогічним та інтерактивним існують взаємозалежності: педагогічне стає інтерактивним, а інтерактивне – педагогічним (Велитченко, 2006, с. 21–22).

Дослідники розглядають педагогічну взаємодію як систему синергетичної взаємодії суб'єктів навчально-виховного середовища, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості (Матвієнко, 2010, с. 36); багатоаспектний феномен, що ототожнюється з такими термінами, як «взаємини», «співпраця», «діяльність», «співтовариство», «співробітництво» (Томашевська, 2020, с. 241); процес співробітництва на основі взаємодопомоги та взаєморозуміння з метою ефективного розв'язання навчальних завдань (Кручек, 2012).

Важливими для дискурсу системоутворювального концепту комунікативного підходу в освіті є дослідження О. Матвієнко (2010, с. 62),

яка зауважує, що останнім часом з'явився концептуальний підхід, що засвідчує «якісний стрибок у дослідженнях педагогічних взаємодій», який починають трактувати як «сутнісну характеристику педагогічного процесу», «базову категорію педагогіки» тощо.

Аналіз наукових досліджень комунікативних засад освітнього (педагогічного) процесу засвідчує те, що «педагогічна взаємодія» з початку XXI ст. поступово стає важливим, а можливо, й визначальним методологічним та системоутворювальним чинником як комунікативного підходу до освіти, так і освіти загалом. Це обумовлено, різними факторами: а) усвідомлення «взаємодії» як онтологічного й телеологічного чинників буття людини та методологічного чинника освіти (педагогіки); б) посилення ролі взаємодії в системі (процесі) «педагогічного спілкування»; в) посилення ролі «взаємодії» як методологічного чинника в дослідженні «педагогічного спілкування»; г) усвідомлення того, що явище та поняття «спілкування» не можуть охопити всю сукупність комунікативних явищ, зокрема в педагогічному процесі; д) визначення поняття взаємодії як ключового методологічного та системоутворювального чинника комунікативного підходу в освіті.

Педагогічна комунікація. Зростання, з одного боку, ролі інформаційних, інформаційно-технологічних чинників сучасної освіти, а з іншого – усвідомлення того, що поняття «педагогічне спілкування» та «педагогічна взаємодія» не охоплюють всіх аспектів, характеристик трансформації парадигми освіти на шляху посилення ролі комунікативних, компетентнісних, духовно-сміслових факторів освіти, стимулювало увагу науковців до феномена «педагогічна комунікація».

Значною перешкодою на шляху визначення системоутворювального концепту комунікативного підходу в освіті є невизначеність співвідношення між поняттями «педагогічна комунікація» та «педагогічне спілкування».

Аналіз понять «комунікація» («педагогічна комунікація») та

«спілкування» («педагогічне спілкування») у низці наукових досліджень дає підставу для до висновку, що «спілкування» виступає стосовно «комунікації» як загальне до окремого (О. Гончар (2011)). Як зазначає відомий дослідник педагогічної комунікації Н. Бутенко (2006), комунікація – це не спілкування в усьому його комплексі й багатогранності, а лише акт спілкування – зв'язок між двома і більше індивідами, повідомлення інформації однією особою іншій.

Домінуючими у дискурсі «педагогічної комунікації» з початку XXI ст. визначено ідеї «інформаційного» підходу до комунікації. Так, Н. Волкова (2006) розглядає «комунікацію» як специфічний процес взаємообміну інформацією. Термін «комунікація» дослідниця трактує і як самостійний пошук інформації та її використання з метою самовдосконалення, особистісного збагачення завдяки інформації, що уможливило його розгляд як більш широке поняття порівняно з феноменом «спілкування». **На основі означення поняття «комунікація» вченою дано означення педагогічної комунікації** – *організація навчально-виховної діяльності на основі сприйняття, засвоєння, використання й передавання інформації з різних джерел.*

На розрізненні понять «комунікація» і «спілкування» робить акцент О. Шкуренко (2016). Комунікацію дослідник розглядає як інформаційно-технічний процес обміну інформацією між суб'єктами навчання, а спілкування – як соціально-психологічний процес взаємодії суб'єктів навчання, у процесі якого вони не просто передають інформацію, а й емоційно уточнюють її, формують, розвивають зі зміною свого емоційного стану.

На «головній рисі» процесу комунікації, яка полягає в передаванні інформації, що може відбуватися в односторонньому порядку, акцентує увагу Г. Яценко (2008). Так, він вважає, що передавання рекламного повідомлення з розряду масової комунікації здійснюється в односторонньому порядку та не несе ніякої виховної функції. Спілкування в

процесі комунікації обов'язково потребує зворотної реакції, відповіді та має функцію виховання,

На думку О. Фенцик (2018), попри істотну відмінність у характеристиках спілкування й комунікації обидва поняття «педагогічна комунікація» і «педагогічне спілкування» об'єднує термін «педагогічна». З цього випливає, що і «педагогічна комунікація», і «педагогічне спілкування» припускають взаємодію педагога з учасниками освітнього процесу, тобто спілкування – діалог. Отже, ці поняття можна вважати синонімічними.

Як бачимо, «інформаційний» аспект є визначальним в означенні комунікації, що примітивізує поняття комунікації, зводячи його до інформаційної, технологічної сфери комунікативного буття особистості.

Зовсім інший підхід до означення поняття «педагогічної комунікації» простежується в психолого-педагогічних дослідженнях С. Мусатова (2003; 2008; 2012). Важливим для педагогіки є те, що вчений розглядає комунікацію в контексті особистісно-психологічного виміру особистості, формуючи для педагогів методологічну основу педагогічної комунікації. Іншим важливим чинником теорії комунікації дослідника є спроба подолати суто інформаційний, технологічний та загалом технократичний підхід до педагогічної комунікації на основі концепту «комунікативна психологія».

Комунікація, на відміну від використання в інших парадигмах як поняття, що фіксує процеси інформування, функціонує в комунікативній концепції психології як одна з основних категорій. Вона уособлює ті узагальнення, за допомогою яких суб'єкт відображає та впорядковує досвід взаємодії зі світом та усвідомлює своє «Я» в ньому (Мусатов, 2012, с. 18).

Інтерпретація відомої проблеми «Я – Інші» пов'язана з комунікативним виміром особистості, який скеровує ціннісно орієнтовану позицію суб'єкта принаймні в двох напрямках. Вона здійснює самопізнання (задля самоактуалізації) та водночас слугує засобом розуміння інших (наприклад, емпатійне), ставлення до їхньої особистості як до мети (а не

тільки соціального засобу), поширення на них свого ціннісно-цільового ставлення – психологічного прийняття їх як цінності (Мусатов, 2012, с. 19).

На думку В. Мусатова (2012, с. 24–27), онтологічно поєднаний світ потрібно моделювати не тільки статично, а й як взаємодію, певний діалог макросвіту із людським буттям – мікросвітом. Діалектична єдність та взаємовизначення людини і світу здійснюються комунікативно. Здатність уявляти світ і себе «саме по-людськи» полягає у властивості свідомості особистості відтворювати й утримувати всі сфери буття. Єдність, яку ми хочемо утворити з іншою людиною чи групою людей, передбачає не тільки обмін цінностями через спілкування, а й як вчинки інтерактивної взаємодії. Єднання заради життя, а не тільки обміну інформації, суть того явища, яким є людська комунікація: *communio* (з латинської) – роблю спільним, пов'язую.

У психологічній і педагогічній площині «комунікативний» означає духовне приєднання, взаємодію такого гатунку, психологічне контактування, взаємопроникнення як включення один одного у контекст власних думок, намірів, ідей, мотивів вчинків, моральних дій тощо (Мусатов, 2008, с. 12).

Саме такий підхід наближає вченого до означення комунікації як системи буття особистості «Я – Інший» як комунікативності, а в особистісно-психологічному вимірі означення комунікативності як складної, системної властивості особистості: процес та стан свідомості, співбуття та взаємодії «Я – Інший», на основі яких «Я» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість (суб'єктність).

Активно над дослідженням питання «педагогіки комунікативності» в досліджуваний період працювали й інші дослідники (Прищак, 2010; Ogienko, 2016; Isaieva, Leshchenko, & Sulaieva, 2019; Ciuchi, 2019 та ін.)

Усвідомлення педагогами недостатності концепту «обміну інформацією» для характеристики такого складного поняття, як «педагогічна комунікація», знаходить своє (часткове) розв'язання у: 1)

розгляді комунікації як «акту спілкування», 2) поєднанні (в контексті педагогічної сфери) сутнісних і змістових ознак спілкування та комунікації, а часто і взаємодії, у понятті «педагогічна комунікація», 3) «обумовленості», а то й «прикрашанні», технократичного терміна «обмін інформацією» гуманістичними явищами та термінами «діалог», «смысл», «духовність», «цінності», «суб'єктність» та ін.

Разом з тим такі підходи не долають (а тільки частково «лібералізують») технократичну суть концепту «обміну інформацією» як методологічної основи «педагогічної комунікації».

Висновки. Дослідження дискурсу системоутворювального концепту комунікативного підходу в освіті в педагогічній думці України початку XXI ст. (2000–2020 рр.) засвідчує, що вагомим чинником процесу становлення комунікативного підходу в освіті стали концепти «педагогічне спілкування», «педагогічна взаємодія» та «педагогічна комунікація».

Роль «педагогічного спілкування» як системоутворювального концепту комунікативно-педагогічних явищ досліджували Н. Бутенко, І. Булах, І. Зязюн, З. Ковальчук, С. Коломійченко, М. Коць, В. Мазяр та ін. На домінуючій ролі в освітньому процесі «педагогічної взаємодії» акцентували увагу Л. Велитченко, В. Кручек, О. Матвієнко, М. Томашевська та ін. «Педагогічну комунікацію» як важливий чинник комунікативного підходу досліджували Н. Бутенко, Н. Волкова, С. Мусатов, М. Прищак, О. Фенцик, О. Шкуренко, Г. Яценко та ін.

Дослідження дискурсу системоутворювального концепту (поняття) комунікативного підходу в освіті засвідчує складність і суперечливість зазначеного процесу. Це зумовлено невизначеністю понять «спілкування» («педагогічне спілкування»), «взаємодія» («педагогічна взаємодія») та «комунікація» («педагогічна комунікація»), особливо в контексті їх співвідношення, а також тим, що ці поняття визначають різні аспекти (сфери) комунікативного буття особистості. Тож жодне з них не може

претендувати на роль загального, системоутворювального поняття (концепту) комунікативного підходу в освіті. Потрібне поняття, яке поєднувало б поняття «спілкування», «взаємодія» та «комунікація», було загальним для них.

На основі аналізу досліджень комунікативних засад освіти та педагогічного процесу на початку XXI ст. з'ясовано, що комунікативність у її різних формах (спілкування, взаємодія, комунікація) стає ключовим методологічним чинником становлення комунікативного підходу в освіті та розвитку освіти загалом.

Перспективи подальших досліджень. Здійснене нами дослідження може бути основою подальшого процесу визначення системоутворювального концепту (поняття) комунікативного підходу та розроблення теорії комунікативного підходу в освіті, визначення комунікативності як онтологічної, аксіологічної й телеологічної основи сутності та розвитку особистості й визначальної методологічної основи педагогіки та освіти загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Березівська, Л. Д. (2022) Концептуальні засади реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (1991–2017): історико-джерелознавчий аспект. *Історико-педагогічні студії*, (6), 9–25. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-9-25>
- Berezivska, L. (2020). Secondary education reform in independent Ukraine: the evolution of national legislation (1991–2017). *Ricerche di Pedagogia e Didattica: Journal of Theories and Research in Education*, (15, 1), 53–69. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10501>
- Большов, О. Ф. (1996) Зустріч. *Першоджерела комунікативної філософії* (с. 157–170). Либідь.
- Булах, І. С., Долинська, Л. В. (2002) *Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів*. НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Бутенко, Н. Ю. (2005) *Комунікативна майстерність викладача*. КНЕУ.
- Бутенко, Н. Ю. (2006) *Комунікативні процеси у навчанні*. КНЕУ.
- Велитченко, Л. К. (2006). Психологічні основи педагогічної взаємодії: дис. ... д-ра пед. наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
- Волкова, Н. П. (2006) *Професійно-педагогічна комунікація*. Академія.
- Гончар, О. В. (2011). Розвиток ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XX ст.): дис. ... д-ра

- пед. наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
- Єрмоленко, А. М. (1999) *Комунікативна практична філософія*. Лібра.
- Зязюн І. А. (2004) (Ред.) *Педагогічна майстерність*. Вища школа.
- Ковальчук, З. Я. (2014) *Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії в освітніх закладах різного типу: дис. ... д-ра психол. наук*. Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.
- Коломійченко, С. Ю. (2010) *Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями: дис. ... канд. пед. наук*. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
- Коць, М. О. (2006) *Психологія педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі*. РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки.
- Кручек В. А. (2012) *Формування культури педагогічної взаємодії*. НАКККіМ
- Мазяр, В. М. (2013) *Психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії: дис. ... канд. психол. наук*. Національний університет «Острозька академія».
- Матвієнко, О. В. (2010). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: дис. ... д-ра пед. наук*. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
- Мусатов, С. О., Зливков, Н. Н. (2008). *Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації*. Педагогічна думка.
- Мусатов, С. О. (2012) *Комунікативний вимір у психології особистості. Психологія і особистість*. (2), 18–33.
- Мусатов, С. О. (2003) *Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз*. Ліста-М.
- Прищак, М. Д. (2022) *Гене́за комунікативних ідей у педагогічній думці України (50-ті – 80-ті роки ХХ століття)*. *Педагогічні студії*, (6), 84–97. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-84-97>
- Прищак, М. Д. (2023) *Гене́за комунікативних ідей у педагогічній думці України (90-ті роки ХХ ст.)*. *Науково-педагогічні студії*, (7). 2023. 114–131. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-114-131>
- Прищак, М. Д. (2010). *Комунікативність як методологічна основа розвитку освіти. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, (30), 23–26.
- Прокоп, І. С. (2008) *Розвиток виховних цілей навчання у дидактиці загальноосвітньої школи (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис... канд. пед. наук*. Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка.
- Роджерс, К. (2001). *Вчитися бути вільним. Гуманістична психологія: Антологія: У 3 т.* (Т.1, 37–59). Пульсари.
- Савченко, О. Я. (2002). *Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності. Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992 – 2002* (Ч. 1.) (с. 210–225). ОСВ.

- Томашевська, М. О. (2020) Підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій: дис. ... д-ра філософії. Мукачівський державний університет.
- Фенцик, О. М. (2018) *Педагогічна комунікація*. Вид-во МДУ.
- Хміль, Н. А. (2009). Розвиток засобів наукової комунікації як складової педагогічної науки в Україні (середина ХХ століття – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганський національний ун-т ім. Т. Шевченка.
- Шкуренко, О. В. (2016) Формування професійної педагогічної комунікації у майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
- Яценко, Г. Ю. (2008) Комунікативність в системі дистанційного навчання: фактори інтенсифікації: автореф. дис. ... канд. філос. наук. АПН України; Інститут вищої освіти.
- Berezivska, L. (2020). Secondary education reform in independent Ukraine: the evolution of national legislation (1991–2017). *Ricerche di Pedagogia e Didattica: Journal of Theories and Research in Education*, (15, 1), 53–69. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10501>
- Ciuchi, O. M. (2019). Communication in the instructive-educative process. *Anuarul Universitatii Petre Andrei Din Iasi – Fascicula: Asistenta Sociala, Sociologie, Psihologie*, (21), 10–19. <https://doi.org/10.18662/upasw/11>
- Isaieva, S., Leshchenko, M., & Sulaieva, N. (2019). Implementation of Thomas Gordon's communicative pedagogy in Ukrainian educational realities. *Advanced Education: scientific journal*, (19), 40–45. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.132446>
- Ogienko, O. (2016). Facilitation in the context of pedagogical activities. *Advanced Education: scientific journal*, (5), 85–89. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.70621>

REFERENCES

- Berezivska, L. D. (2022) Conceptual principles of reforming the content of general secondary education in Ukraine (1991–2017): historical and source-based aspect. *Historical and pedagogical studies*, (6), 9–25. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-9-25> [in Ukrainian].
- Berezivska, L. (2020). Secondary education reform in independent Ukraine: the evolution of national legislation (1991–2017). *Ricerche di Pedagogia e Didattica: Journal of Theories and Research in Education*, (15, 1), 53–69. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10501>
- Bolnov, O. F. (1996). *Zustrich*. Pershodzherela komunikatyvnoi filosofii (. 157–170). Lybid. [in Ukrainian].
- Bulah, I. S., Dolynska, L. V. (2002) Psychological aspects of interpersonal interaction of teachers and students: educational and methodological guide. NPU named after M. P. Dragomanov. [in Ukrainian].
- Butenko, N. Yu. (2005) Communicative skill of the teacher. KNEU. [in Ukrainian].
- Butenko, N. O. (2006) Communicative processes in education. KNEU. [in Ukrainian].
- Velytchenko, L. K. (2007). *Psykhologichni osnovy pedahohichnoi vzaiemodii: dysertatsiia ... doktora pedahohichnykh nauk*. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].
- Volkova, N. P. (2006) Professional and pedagogical communication. Academy. [in Ukrainian].

- Honchar, O. V. (2011). The development of the idea of pedagogical interaction of participants in the educational process of a higher school in the national pedagogical thought (second half of the 20th century): dysertatsiia ... doktora pedahohichnykh nauk. Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. [in Ukrainian].
- Ciuchi, O. M. (2019). Communication in the instructive-educative process. *Anuarul Universitatii Petre Andrei Din Iasi – Fascicula: Asistenta Sociala, Sociologie, Psihologie*, (21), 10–19. <https://doi.org/10.18662/upasw/11>
- Iermolenko, A. M. (1999) *Komunikatyvna praktychna filosofia*. Libra. [in Ukrainian].
- Isaieva, S., Leshchenko, M., & Sulaieva, N. (2019). Implementation of Thomas Gordon's communicative pedagogy in Ukrainian educational realities. *Advanced Education: scientific journal*, (19), 40–45. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.132446>
- Zyazyun I. A. (2004) (Ed.) *Pedagogical mastery*. High school. [in Ukrainian].
- Khmil, N. A. (2009). *Rozvytok zasobiv naukovoї komunikatsii yak skladovoi pedahohichnoi nauky v Ukraini (seredyna XX stolittia – pochatok XXI stolittia): avtoreferat dysertatsii ... kandydata pedahohichnykh nauk*. Luhanskyi natsionalnyi universytet im. T. Shevchenka. [in Ukrainian].
- Kovalchuk, Z. Ya. (2014) Genetic and psychological principles of optimization of pedagogical interaction in educational institutions of various types: dysertatsiia ... doktora psychological sciences. nauk. Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk National Academy of Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
- Kolomiychenko, S. Yu. (2010) Preparation of future teachers in higher pedagogical educational institutions for the organization of facilitative communication with students: dysertatsiia ... kandydata pedahohichnykh nauk. Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. [in Ukrainian].
- Kots, M. O. (2006) Psychology of pedagogical interaction in a higher educational institution. The tower "Vezh" Volyn. state University named after Lesya Ukrainka. [in Ukrainian].
- Kruchek VA (2012) Formation of the culture of pedagogical interaction. NAKKKIM. [in Ukrainian].
- Mazyar, V. M. (2013) Psychological factors in the development of thinking of teenagers in dialogic interaction: dysertatsiia kandydata ... psycholohichnykh nauk. Ostroh Academy National University. [in Ukrainian].
- Matviienko, O. V. (2010). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi vzaiemodii u navchalno-vykhovnomu seredovyschi shkoly pershoho stupenia: dysertatsiia doktora ... pedahohichnykh nauk. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].
- Mykytenko, N., Fedorchuk, M., Ivasyuta, O., Hrynya, N., & Kotlovskyi, A. (2022) Intercultural communicative competence development in journalism students. *Advanced Education: scientific journal*, (20), 121–131. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.261521>[in Ukrainian].
- Musatov S. O., Zlyvkov N. N. Humanistic potential of pedagogical communication. Kyiv: Ped. Musatov, S. O., Zlyvkov, N. N. (2008). *Humanistic potential of pedagogical communication*. Pedagogical thought. [in Ukrainian].
- Musatov, S. O. (2012) Communicative dimension in personality psychology. *Psychology and personality*. (2), 18–33. [in Ukrainian].

- Musatov, S. O. (2003) Psychology of pedagogical communication: theoretical and methodological analysis. Lista-M. [in Ukrainian].
- Ogienko, O. (2016). Facilitation in the context of pedagogical activities. *Advanced Education: scientific journal*, (5), 85–89. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.70621>
- Pryshchak, M. D. (2022). Heneza komunikatyvnykh idei u pedahohichnii dumtsi Ukrainy (50-ti – 80-ti roky XX stolittia). *Pedahohichni studii*, (6), 84–97. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2022-6-84-97> [in Ukrainian].
- Pryshchak, M. D. (2023) The genesis of communicative ideas in the pedagogical thought of Ukraine (90s of the 20th century). *Scientific and pedagogical studies*, (7). 2023. 114–131. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-114-131> [in Ukrainian].
- Pryshchak, M. D. (2010). Komunikatyvnist yak metodolohichna osnova rozvytku osvity. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*, (30), 23–26. [in Ukrainian].
- Prokop, I. S. (2008) Development of educational goals in the didactics of a comprehensive school (second half of the 20th – beginning of the 21st century): avtoreferat dysertatsii ... kandydata pedahohichnykh nauk. Kyiv National University named after T. Shevchenko [in Ukrainian].
- Rodzher, K. 2001. Vchytysia buty vilnym. *Humanistychna psykholohiia: Antolohiia: U 3 t.* (T.1, pp. 37–59). Pulsary. [in Ukrainian].
- Savchenko, O. Ya. (2002). Etapy reformuvannia zmistu shkilnoi osvity v Ukraini za roky nezalezhnosti. *Rozvytok pedahohichnoi ta psykholohichnoi nauk v Ukraini 1992 – 2002* (Ch. 1.) (pp. 210 – 225). OSV. [in Ukrainian].
- Tomashevsk, M. O. (2020) Preparation of future teachers of pedagogical disciplines for professional interaction by means of interactive technologies: dysertatsiia ... doctor of philosophy. Mukachevo State University. [in Ukrainian].
- Fentsyk, O. M. (2018) Pedagogical communication. Type of MSU. [in Ukrainian].
- Shkurenko, O. V. (2016) Formation of professional pedagogical communication in future primary school teachers: avtoreferat dysertatsii ... kandydata pedahohichnykh nauk. Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychna. [in Ukrainian].
- Yatsenko, G. Yu (2008) Communicability in the distance learning system: factors of intensification: avtoreferat dysertatsii ... kandydata pedahohichnykh nauk. APN of Ukraine; Institute of Higher Education. [in Ukrainian].

Mykola Prishchak

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Philosophy and Humanities
Vinnytsia National Technical University,
Vinnytsia, Ukraine,
e-mail: m_pryschak@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-7237-5464

DISCOURSE OF THE SYSTEM-FORMING CONCEPT OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

Abstract. The article examines the discourse of the system-forming concept of the communicative approach in education in the pedagogical thought of Ukraine at the beginning of the XXI century (2000–2020 years). The concepts that became the methodological basis of the discourse of the system-forming concept are defined: “pedagogical communication”, “pedagogical interaction”, “pedagogical communication”. The role of “pedagogical communication” as a system-forming concept of communicative and pedagogical phenomena was studied by N. Butenko, I. Bulakh, I. Ziaziun, Z. Kovalchuk, S. Kolomiichenko, M. Kots, V. Maziar et al. The dominant role of ‘pedagogical interaction’ in the educational process was emphasised by L. Velytchenko, V. Kruchek, O. Matvienko, M. Tomashevskaya, and others. “Pedagogical communication” as an important factor in the communicative approach was studied by N. Butenko, N. Volkova, S. Musatov, M. Pryshchak, O. Fentsyk, O. Shkurenko, H. Yatsenko, and others. The study of the discourse of the system-forming concept of the communicative approach in education proves the complexity and contradictions of this process. The reason is the uncertainty of the concepts “communication” (“pedagogical communication”), “interaction” (“pedagogical interaction”) and “communication” (“pedagogical communication”), especially in the context of their relationship, and that these concepts define different aspects (spheres) of the communicative existence of an individual. Therefore, none of them can claim the role of general, system-forming. The necessary concept that would combine “communication”, “interaction” and “communication” would be common to them.

The discourse held since the beginning of the twenty-first century has become an important factor in both intensifying the process of searching for a systemic concept of the communicative approach and developing a theory of the communicative approach in education.

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

Леся Сухомлинська,
PhD, старший науковий співробітник
відділу педагогічного джерелознавства
та біографістики
ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського
м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0003-3055-5392
e-mail: 1408koala@gmail.com

ЛИСТИ–ВІДГУКИ ЧИТАЧІВ НА СТАТТЮ В. СУХОМЛИНСЬКОГО «ДЖЕРЕЛО НЕВМИРУЩОЇ КРИНИЦІ»

Анотація. У статті оприлюднено та розглянуто раніше не опубліковані листи-відгуки читачів на статтю В. Сухомлинського «Джерело невмирущої криниці» (1970) та здійснено історико-педагогічний аналіз малорозробленого аспекту його педагогічної спадщини – листування з широким колом кореспондентів як своєрідного відображення суспільних настроїв у царині державної мовної політики в СРСР 60–70-х років ХХ ст.

Виокремлено педагогічні праці, що яскраво репрезентують погляди педагога на важливість прищеплення школярам любові до рідної мови, зокрема «Слово про слово» (1964), «Слово рідної мови» (1965), «Слово і мислення» (1965), «Стежка до квітучого саду» (1969), «Джерело невмирущої криниці» (1970) тощо. Виявлено, що публікації цих статей мали резонанс: автор отримував багато листів-відгуків щодо питань і проблем з викладанням української мови в загальноосвітній школі. Показовою стала стаття «Джерело невмирущої криниці», на яку він отримав не менш як 20 листів від різних адресатів. Виявлено, що кореспондентами В. Сухомлинського були представники всіх професій, що засвідчує гостроту та актуальність «мовного» питання в тогочасній Україні. У статті процитовано та проаналізовано ті листи, які найповніше відображають порушені педагогом проблеми. Досліджено також «географію» листування між педагогом і його кореспондентами й простежено її збіги та суголосність трагічним подіям, які переживає сучасна Україна. Встановлено, що активне і розмаїте листування сприяло постійному діалогові з читачем з метою отримання відгуку та задля вивчення ситуації, її впливу на широкий загал. З'ясовано, що вищезгаданий прийом «лист – відповідь» став для В. Сухомлинського дієвим інструментом трансляції важливих на його думку ідей і поглядів на освіту та виховання не безпосередньо, а опосередковано, сучасною мовою – через «стейкхолдерів» (або ж «агентів змін»). Зроблено висновок про важливість таких дослідницьких підходів, які розкривають «історію знизу», надають можливість всебічно висвітлити педагогічні ідеї, досвід, особистість не лише самого В. Сухомлинського, а й його кореспондентів. З'ясовано, що епістолярна спадщина педагога є

невід'ємним складником його творчості, містить багато оригінальних і цінних ідей, але досі залишається малодослідженою і потребує подальшого розгляду та аналізу.

Ключові слова. В. Сухомлинський, «Джерело невмирущої криниці», листування, рідна мова, рідномовна освіта, виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Питання долучення до рідномовної освіти, викладання української мови, володіння нею усіх громадян України на всіх рівнях, зокрема в освіті, науці, культурі, побуті, нині надзвичайно гостре через російсько-українську війну, трагічні події і факти, які відбуваються щодня. І всі вони так чи інакше стосуються питань вживання української мови, які нині з освітньої проблеми переросли в гостро політичну, стали певним вододілом між «добром» і «злом», маркером «свій – чужий», дієвою і переконливою зброєю проти ворога.

Але ця проблема виникла не сьогодні: вона має історичний характер, хоча і не була настільки драматичною. Майже вся історія українського народу свідчить, що мовне питання – на вістрі його боротьби за власну ідентичність. У різні історичні періоди ця боротьба то посилювалася, то притлумлювалася залежно від тиску російської державної влади на національну освіту, культуру, науку. Цей тиск, ця заборона викликали спротив, бажання вивільнитися, навіть здійснивши невеликі з першого погляду, але резонансні кроки у зміні наявного стану речей.

Промовистою у цьому контексті є науково-публікаційна діяльність В. Сухомлинського, який у 1950–1960-х рр. неодноразово в українській пресі (журналах і газетах) публікував статті, що підкреслювали значення рідномовної освіти для дітей різного віку, пропонував нестандартні, авторські методики виховання любові до рідного слова. Статті педагога викликали у свідомих українців бажання поділитися з ним і своїми міркуваннями. Саме цьому листуванню і присвячено розвідку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасні науковці наголошують, що нині дослідницька практика поступово трансформується завдяки оцифруванню архівів і першоджерел. Оприлюднено безліч нових

цифрових ресурсів – паперових документів, звукозаписів, колекцій фотографій, епістоляріїв. На думку британського історика А. Бінгема одним із найкорисніших джерел для сучасних дослідників є оцифровані газетні архіви (Bingham, 2010), зокрема й неопубліковані листи до редакцій. Дослідження дотепер не оприлюдненої епістолярної спадщини відомих діячів науки та культури сьогодні є своєрідним трендом. Нещодавно у бібліотеці Національного інституту імені Оссолінських у Вроцлаві віднайдено десять не введених досі до наукового обігу листів П. Куліша. У дослідженні І. Адамської з'ясовано обставини, за яких ці листи написано, проаналізовано їхній зміст та встановлено в окремих випадках адресата і датування документів (Adamska, 2023, с. 52–81). Цим дослідженням зокрема ми керувалися під час написання цієї статті.

У значній історіографії творчої спадщини В. Сухомлинського, зібраній у біобібліографічному покажчику «Василь Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження», частково представлено і його епістолярну спадщину (Епістолярії, 2018, с. 146–150). Однак там вміщено бібліографічні описи листів лише опублікованих листів В. Сухомлинського, але не листів до нього. Статтю «Джерело невмирущої криниці» (Сухомлинський, 1970) розглядаємо, вслід за педагогом, як «лист до словесника», на який, як свідчить покажчик, відгукнувся нарисом «Дорогоцінність мови нашої» письменник І. Цюпа (Цюпа, 2024), котрий високо оцінив актуальність порушеної тематики. Дослідниця Г. Федорченко у передмові до хрестоматії статей В. Сухомлинського «Любов до рідного слова» (2008, с. 5–19) оприлюднила лист В. Терена до В. Сухомлинського, де автор підкреслив значення цієї публікації, її вплив на суспільну думку. Всі інші епістолярії, які містили відгуки на цю статтю, до сьогодні не оприлюднено. Отож вони і є предметом нашого дослідження.

Мета і завдання статті – оприлюднити раніше не опубліковані листи до В. Сухомлинського і на основі дослідження епістоляріїв продемонструвати, що вони є недооціненим і, відповідно, малодослідженим

джерелом для розвідок, сконцентрованих на особистісній інтерпретації актуальних історичних проблем, і суттєво збагачують розуміння освітньої політики та суспільних настроїв у розглядуваний період.

Виклад основного матеріалу дослідження. Статтю «Джерело невмирущої криниці» вперше опубліковано в газеті «Літературна Україна» 28 квітня 1970 р. (Сухомлинський, 1970). Повторно українською мовою її надруковано двічі: у часописі «Відродження» (Сухомлинський, 1993, с. 65–69) – «українському міжетнічному науково-педагогічному журналі» про «мови, літератури, історію народів України в національних школах» (як зазначено на палітурці), що виходив з 1992 р. до 2000 р., та в збірці «Любов до рідного слова» (Сухомлинський, 2008). Двічі стаття виходила і в перекладі російською «Живая вода криницы» в «Литературной газете» (Сухомлинский, 1970) та «Источник неумирающего родника» в газеті «Иркутский университет» (Сухомлинский, 1971). Зауважимо, – речення, де педагог наголошує, що йдеться саме про українську: *«Я отримав листа Вашого, сповненого тривоги за знання школярами нашої рідної української мови»*, в перекладах російською скорочене до *«тривоги за знання рідної мови»* (пер. Ю. Фалюша) в «Иркутском университете» і взагалі викреслене з тексту (пер. Н. Дангулової) в «Литературной газете», що з огляду на тенденцію до русифікації освіти, культури та суспільної думки, яка посилювалася на початку 1970-х рр., має ознаки культурної апропріації.

Написана у формі листа-звертання до вчителя-словесника, стаття є поетичним, високохудожнім твором про невмирущу криницю українського слова. В. Сухомлинський закликає палко любити рідну мову, прищеплювати цю любов своїм вихованцям, плекати глибоку шану до материнського слова. Він обурюється станом викладання української мови в початковій школі, наголошує на великій відповідальності вчителів-мовників за майбутнє рідного слова.

Стаття «Джерело невмирущої криниці», яка стала однією з останніх, опублікованих педагогом, була далеко не першим звертанням автора до цієї

тематики. Їй передували такі публікації: «Слово про слово» (1964), «Слово рідної мови» (1965), «Слово і мислення» (1965), «Слово вчителя в моральному вихованні» (1967), «Слово рідної мови» (1968), «Стежка до квітучого саду» (1969).

Наприкінці 1960-х рр. період так званої «відлиги» закінчився, посилилася тотальна русифікація в культурі, освіті, в усіх сферах життя. Громадські і культурні діячі, письменники й освітяни намагалися чинити спротив (І. Світличний, І. Дзюба, В. Стус, О. Гончар та ін.) та зазнали гонінь та репресій. Детально ці події описала Г. Федорченко у вступній статті до збірки «Любов до рідного слова» (2008, с. 5–19). До небагатоголосого хору доєднався і В. Сухомлинський зі своїм «Джерелом».

Рядки цього високохудожнього твору зачаровують, наповнюють уяву читача пасторальними пейзажами природи маленького української села, дещо ідеалізованими уявленнями про джерела рідного слова, мови, думки. «Друже мій, я твердо переконаний, що своє, глибоко індивідуальне життя оце, в світі слова, мусить бути в кожній дитини і чим багатше воно, тим щасливіші дні й роки, які проходимо ми нивою радощів і суму, щастя й горя. Я вважаю дуже тонким виховним завданням те, щоб у духовному житті кожного мого вихованця були дні, години – а найчастіше це бувають, – коли, образно кажучи, час немовби зупиняється, картини, образи навколишнього світу назавжди вкарбовуються в свідомість, на ниві життєвій залишається назавжди вічний вогник», – ось так поетично В. Сухомлинський пише про виховання любові до рідного слова. (2008, с. 39–40).

Публікація статті викликала неабиякий резонанс. З усіх куточків України до Павлиша полетіли листи. Від освітян, науковців, робітників, інженерів, студентів, військовослужбовців. Так, В. Терен, письменник, вихованець Павлиської школи, учень В. Сухомлинського написав своєму вчителеві схвильованого листа:

«Пишу Вам відразу же опісля її читання. Не написати відразу –

просто не можна. Ви підняли так сміливо, так відверто ті питання, які давно болять нашому народу!»

«Вартість статті ще й у тому, що Ви даєте обрії, а не лише виставляєте дійсність її дійсною стороною (а не дошкопошанною). Ви показуєте, що і як можна і треба робити в нинішніх умовах; Вашій статті не може перечити жоден мракобіс, він безсилий аргументувати, хоч, безумовно, Ваші думки інфарктують його убоге холуйство і добропорядочне псевдодійництво».

«Слово... Бачити слово...Дихати словом... Як це у Вас прекрасно – дитинство рідної мови... І як це страшно (читаю, те, що ненаписано, а вилито болем поміж рядками) – тисячі, тисячі людей... без дитинства... Або зі спаплюженим дитинством. Ніби вони винні в чомусь, діти...»

«...Доземний уклін за цю роботу Вам, великий і чесний робітнику. Зараз напишу свої думки про цю статтю в «Літ. Україну», наполягатиму, аби газета і далі повела розмову про слово, аби друкувала відгуки, яких, без сумніву, буде так багато. Аби газета не злякалася...»(Терен, 1970).

Але вочевидь газета «злякалася». Лише в «Літературній Україні» майже через рік з'явився єдиний відгук на статтю письменника І. Цюпи (1971). Натомість листів-відгуків було значно більше. Ті, що зберігаються в Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України та в особистому архіві сім'ї Сухомлинських (21 джерело) і які ми проаналізували в процесі написання цієї статті, оприлюднено вперше.

Більшість кореспондентів дякують авторові статті за своєчасність та нагальну потребу обговорюваної тематики. Водночас багато листів гіркі, іноді різкі й розпачливі. Їх автори обурені ситуацією з українською мовою в освіті, у побуті, в усіх сферах життя. І таких листів, кожен з яких – крик душі, багато. Вважаємо за потрібне процитувати деякі з них майже повністю, лише з певними скороченнями, як безцінні свідчення того часу, зберігши авторську орфографію.

«Шановний Василю Олександровичу,

вибачте, будь ласка, що клопочу Вас. Я довго виношував думку написати Вам листа, сьогодні врешті наважився, бо вважаю справа, яка привела мене до Вас, стосується не тільки мене. Це справа кожного свідомого громадянина, точніше: громадянина-патріота своєї батьківщини.<...>

Я і дружина – інженери, українці. В 1955 р. ми закінчили Ленінградський політехнічний інститут. І до 1961 р. працювали на заводі на Уралі (м. Орськ Оренбурзької обл.). Коли старша дочка стала підростати (у нас троє дітей), ми почали думати над тим, як бути з школою. Нам хотілося навчати своїх дітей в українській школі. (До речі, це викликає у 99% наших колег здивування: чому в українській.<...>В нас прийнято, що українською мовою може говорити вчитель, артист, науковець лінгвіст... та тільки не інженер. Вибачте за оці і так відомі Вам речі).

Якраз трапилася нагода переїхати працювати за своїм фахом в Краматорськ. З 1961 року ми проживаємо в Краматорську.

В 1964 році пішов я записувати свою доньку до єдиної в Краматорську української школи. Школа ця (№ 15) далеченько від нас і не раз ми з дружиною міряли кроками відстань до школи та все бідкались, чому вона не ближче (а бідкатись були підстави: буквально за 20 метрів від нас одна школа, трошки далі – друга, третя...). В школі узнаю, що вже третій рік, як школа не українська. Декілька годин розмовляв з директором і узнав жахливі речі. Узнав про те, як батьки роками збирали підписи написали в Київ, Москву та ще бог зна куди, щоб школу зробити «руською». І таки добилися: тепер школа «руська»...

Так. В надзвичайному загоні знаходиться українська школа в містах і робітничих селищах на Україні. Мені не хочеться акцентувати Вашу увагу на Донбасі, де до української мови ставляться не тільки не прихильно, а навіть вороже. Вам відома також і та істина (цілком закономірна і оправдана), що чисельність міського населення збільшується буквально щорічно, отже єдина сфера вживання українського слова – село – катастрофічно звужується, І до чого це врешті-решт приведе? Це не інтелігентський зойк і писк, – це констатація факту, коли дивитись правді живій в очі.

Як українець українця, як батько – заслуженого вчителя Української РСР запитую Вас: як в оцих умовах виховувати любов дітей до рідної мови, виховувати інтернаціоналізм, патріотизм і всі

інші позитивні риси, до яких Ви дуже часто апелюєте в своїх творах і які Ви виховуєте в своїх вихованців? Як без цеглинки не побудувати ні простенької хати, ані величного собору, так і без рідного слова не можна виховати людини справжньої, Людини з великої літери. Вийде обиватель. <...>

Умови життя в робітничому середовищі абсолютно спростовують надуману теорію двомовності <...>.

Дуже важко робити з усього акту виховання дітей подвиг, на це здатні одиниці. Навчити українцеві дітей рідної мови, виховати у них любов до неї; скрізь, при всяких обставинах говорити українською мовою, вибачте, але це подвиг в стократ героїчніший, ніж ті подвиги, на які Ви дуже часто посилаєтесь в своїх книгах. Я повторюю: як педагогові, може це Вам дошкуляє менше, а от нам – технічній інтелігенції надзвичайно важко бути самим собою, бо реальне життя створює мільйони таких ситуацій, коли треба зважувати, що дорожче: шкура (вибачте за грубе, зате точно слово) і шматок хліба, чи рідна мова і все інше, що з нею пов'язане, включаючи національну гордість.

Василю Олександровичу, мені хотілося б знати, як би Ви, як педагог, повели себе в отаких ситуаціях, які я зараз приведу нижче.

Дітей ми змалку привчаємо до української мови. До 6 років вони живуть на селі у бабусі, говорять там українською мовою. Перед школою (перед 1-м класом) приїжджають до нас, в Краматорськ.

Російської мови вони не знають. І от з першого ж дня на вулиці отакі ж дітлахи, як і вони тикають їм в вічі: «хохлушка», «хохлёнок» і т. п. Треба бачити, як загальна зневага з боку дитячого «суспільства», що проявляється в безлічі дрібничок, раниць їм душі!.. А в дитинстві ж дрібничок немає, це Ви добре знаєте.

Пояснюю дітям, що так кажуть діти не виховані, не культурні і т. д. і т. п. Але ж це дуже й дуже мало влаштовує дітей (як і мене самого), бо все життя суперечить моїм словам. Діти і надалі залишаються «неграми», аж поки не оволодіють російською мовою. А справа ж не тільки в мові, скільки порухів і нюансів в душі дитини гине!..

Діти підростають, запитують: «Тату, а чому тут всі говорять по-російському?» Відповідаю, що тут живе більшість росіян. На деякий час ця відповідь дітей задовольняє.

Згодом діти узнають, що живе в Донбасі українців все ж таки більше, ніж росіян. Кажу дітям, що говорять вони (українці) на вулиці російською мовою для того, щоб їх розуміли росіяни.

Потім діти узнають, що всі українці і вдома між собою говорять по-російському. Запитують: чому? Як можна відповісти на це запитання дитині, що має 7–8 років? Як?

Пам'ятаю, як один час вони запалали бажанням побувати в Києві, щоб почути на вулицях (не в театрі, і не по радіо, а саме на

вулицях міста) українське слово. Їм здавалося, що в Києві, як столиці України, там уже напевне всі говорять по-українському.

Побували потім і в Києві, і в Полтаві, і в Дніпропетровську, і в Черкасах і др. містах України, ну, звісно, і там рідної мови не чули. Що і як потрібно говорити дітям, щоб зберегти, як часто Ви кажете, чистим батьківський авторитет, щоб в їхні душі не вкралося розчарування і батьком, і Україною з її мовою, культурою і т. д., і багато дечим іншим, про що так гарно пишуть в книгах, а в дійсності воно виявляється фікцією?! <...>

Чи не забагато сил і засобів витрачаємо ми, українці, на розгадку отаких ребусів?

Як Ви думаєте, Василю Олександровичу?

Що можете порадити Ви, досвідчений педагог, нам, батькам? Як вести себе, що відповідати на безперервний ланцюг дитячих запитань, що виникають в сім'ї українця, свідомого своєї національності, своєї відповідальності перед народом, який його породив.<...>

Перепрошую Вас за багатослівність; написав багато, а сказав тільки маленьку часточку того, що хотілося сказати.

З глибокою повагою і вибаченням Гребенюк [Григорій Степанович].

10.03.70 р.» (Гребенюк, 1970)

Ще один лист.

«Шановний Василю Олександровичу!

Одержав від Вас лист-відповідь. Важко передати з яким хвилюванням я його читав. Не знаходжу слів вдячності. З листа видно, що Ви мене вірно зрозуміли. Турботи про оволодіння сином рідної мови не є першорядними. Значно в більшій мірі мене турбує сучасний стан української мови. Гадаю, що причиною її обмеженого вживання є навчання у вузах та технікумах на російській мові, впровадження російських шкіл, показ кінофільмів на російській мові, передачі радіо та телебачення. Та головним, очевидно, є те, що нас ніхто не вчить любити та поважати рідну мову. Помітно як росіяни турбуються про вірну вимову кожного слова. Коли ж ціла республіка говорить суржиком, то це мало кого хвилює. Почувши мову сучасного селянина, мені хочеться плакати; в інших вона викликає сміх.

Один тип стоїть у книжковому магазині і ніяк не може підібрати книжку російською мовою. Врешті-решт він процідив: «Я хохол, но украинский язык, то телячья мова». У мене серце облилося кров'ю. Треба було сказати йому щось образливе, та я не зміг. Зрозуміло, що цей тип десь і зараз топче нашу землю своїми брудними чобітьми.

Власне ніхто ж не проти вивчення російської мови (це необхідно в такій багатонаціональній країні), та чому вона повинна витіснити рідну? <...> Виникає невимовна біль коли відвідуєш міста Прибалтики, або Грузію (був у відрядженні). Там люди розмовляють

рідною мовою. Невже ж ми гірші за них? Чому ж нам ніхто зверху не підкаже, що відмова від рідної мови рівнозначна злочину. <...>

Жалісно я тут пишу. А хто ж я сам? Сам я процентів на 90 розмовляю російською мовою (якщо не брати до уваги розмову самим з собою). Коли починаєш говорити рідною мовою, то оточуючі дивляться на тебе як на дикуна. От і виникає почуття не ту сорому, не то боязні. Як би ж то було з ким говорити! Та все ж я роблю спроби говорити на українській мові, а особливо після одержання від Вас листа. Судіть мене.<...>

Пробачте за помилки. Писати мені важкувато.

Моє ім'я та по батькові Микола Клавдійович.

З повагою Виграненко»

[Адреса і дата на конверті]: м. Жданов, 1970 р. (Виграненко, 1970)

Й ще такий лист.

«У Москві 9 травня 1970 р.

<...>я хочу викласти і поділитися з Вами деякими явищами, що переслідують наше українське суспільство, а з тим – викликають думи, емоції – особливо в молодих людей.<...>

В наш час такий процес [засвоєння мови] повинен починатися не в школі, а в сім'ї, дитсадку. В свою чергу в дитсадках виховання в

значній мірі ведеться російською мовою (а то на горі ще й покаліченою).

Де ж тоді юній несвідомій істоті причаститися мови? В школі. А в школах зараз багато педагогів-заробітчани – поети виховання переводяться. Та й у великих містах поступово вимирають українські школи. Жадоба причетності до «вищого» культурного світу змушує людей русифікуватися (підсвідомо чи свідомо)».<...>

Може це образливо про педагогів, але це вірно, бо в будівельному технікумі м. Києва вчитель української мови та літератури міг вести урок на 30 відсотків російською. Жах! Неуцтво, каліцтво молоді. Неінтелігентність в роботі.

Всілякі симпатії до рідного слова, народу, його історії підпорядковані одному слову (як продукції промислового підприємства гатункам) – націоналізм, а то ще й – український буржуазний націоналізм.<...>

Поінформованість про життя України у мене нижче задовільної, хоч я отримую газету, бо я відсутній од процесів, що мають місце в житті нашого народу.

Вчора я дізнався в «Укркниге», що видавництвам України зрізано паперу на 70 рік 40% проти 69.<...>

На цьому бувайте здорові.

Хай щастить Вам!

Іван»

[Адреса на конверті]: Москва, М-47,
в/ч 958 «Б»Шульга И. А. (Шульга, 1970).

«Добрий день Вам Василю!<...>

Ваша стаття «Джерело невмирущої криниці» написана за 28 квітня, в газеті «Літературна Україна». Так глибоко заповонила мою душу, що в мене наче здоров'я добавилось і виднокіл збільшився прочитавши її.<...>

Бо не може бути патріотом свого народу та людина, котра не знає історії та мови свого народу.<...> Той хто згадує про наше минуле і про майбутнє і бореться за його за краще життя свого народу, він є достойним сином тараса Шевченка, коли яка людина, да сходить з дороги своїх батьків – своїх предків, або не знає як любити свою Україну і свій народ треба взяти Кобзар і прочитати його <...>.

Трошки про себе, працюю на залізниці, жінка в колгоспі, я батько трьох дітей <...>.

З повагою [підпис]З.В.1970 р.

Мій адрес Чернігівська об.

Прилуцький р-он

Село Стрільники

Грицько Топтун» (Топтун, 1970)

«Шановний Василю!

2.V.70

Добрий день Вам!

<...> Щойно прочитав у «Літ. Україні» Вашу статтю «Джерело невмирущої криниці» <...> Вона схвилювала мене щирістю, відвертістю і ще, насмілюсь сказати, громадською мужністю. Бо ж, нам на сором, у нас рідко хто насмілюється так привселюдно, так глибоко й з такою тривогою розповідати про долю рідної мови. Аякже! Ото встане такий собі «ортодокс» і застережливо зауваже: «Ви, шановний, того... не дуже. Ви ллете воду на млин тих, як їх, що прагнуть роз'єднати нас...»

Історичний парадокс. Ми боролися за волю, за вільний розвиток своєї мови й культури. Це зазначено На скрижалях Конституції. Все формально правильно. А в житті? Наша мова не розвивається, а занепадає. Йде до того, що її спіткає доля латини. І нічого дивного, бо наша мова ніде немає вжитку. На виробництві, на вулиці (в містах) української мови не почуєш. І на селі вже починають цуратися «мужичої» мови.

<...>То де ж, Василю, наша культурна суверенність? Нащо ж нам ця вівіска, на що нам ця омана?

<...>Тож чи маємо ми право спостерігати, як під гарними гаслами завмирає джерело нашої мови, однієї з кращих серед розвинених мов?

Відповідають: ні, не маємо. То що ж нам робити? Може Ви порадите, бо я, достоту, не знаю.<...>

З повагою Микола Попель

Запоріжжя» (Попель, 1970)

Оприлюднені джерела красномовно оповідають про стан справ з викладанням української мови у закладах освіти, її використанням в установах та на виробництві, послуговуванням у побуті. Дописувачі «криком кричать» про занепад, неможливість вільного навчання та спілкування рідною мовою, більше того, про «непрестижність» «мужичої» мови.

І це загальна тенденція, адже державна політика СРСР цілеспрямовано нівелювала і применшувала значення мов союзних республік, насамперед України. Ми не мали на меті докладно дослідити кількість і співвідношення російських та українських шкіл в УРСР, а наведемо лише одну цитату з розвідки канадського дослідника І. Коляски «Освіта в радянській Україні» (1970): «Розмах русифікації у великих містах видно із статистики, складеної урядовцями міністерства освіти УРСР і досі там неопублікованої. Вона подає кількість учнів у школах з українською і російською мовами навчання в 1958–59 р. у деяких більших містах:

Місто	число учнів укр. шкіл	%	число учнів рос. шкіл	%
Київ	22,527	26,9	61,247	73,1
Харків	2,913	4,1	68,838	95,1
Одеса	4,687	8,1	52,978	91,9
Дніпропетровськ	11,056	17,4	52,306	82,6
Донецьк	894	1,2	76,286	98,8
Вінниця	4,530	33,1	9,195	67,0
Станіславів	2,693	39,4	4,143	60,6
Суми	3,800	41,7	5,307	58,3
Житомир	5,134	38,9	8,069	61,1
Хмельницький	2,867	43,1	3,786	56,9
Луганськ	1,500	6,5	21,663	93,5
Запоріжжя	8,868	26,6	24,522	73,4

Ця статистика виявляє жахливий стан: у кожному місці величезну перевагу учнів у російських школах, хоч більшість населення українська. Навіть на заході України, в такому місті, як Станіславів (тепер Івано-Франківськ), менш ніж 40% українських учнів відвідувало рідномовні школи. Так було в 1958 р. Від того часу русифікація зробила великий поступ. Про багато особливих випадків авторові оповідали вчителі, партійні службовці та інші люди. Міста Луганськ і Донецьк вже від 1964 р. не мають ні одної української школи. У Чернівцях з усіх 40 шкіл в 1965 р. лише чотири були українські. У Коломиї були дві повні середні школи, обидві російські. У всіх малих місцевостях, де до війни (*ідеться про II світову війну (1939–1945)*) були тільки українські школи, тепер рясніють російські і часто переважають» (Коляска, 1970, с. 50).

Надзвичайно промовиста і «географія» авторів наведених листів: Краматорськ, Жданов (нині Маріуполь), Запоріжжя, Чернігівська обл. Є листи з Харкова та Києва. І слова інженера з Краматорська печуть і викликають обурення через понад п'ятдесят років від написання листа: «Не хочеться акцентувати Вашу увагу на Донбасі, де до української мови ставляться не тільки не прихильно, а навіть вороже». Назви цих населених пунктів України сьогодні рясніють в новинних стрічках через трагічні події російсько-української війни.

Звичайно, із здобуттям Україною незалежності в 1991 р. ситуація із рідномовною освітою, із вживанням та використанням української мови в усіх сферах життя значно покращилася. Але лише події 2014 р., Революція гідності та початок війни з росією спонукали до рішучіших дій, зокрема у царині законодавства. З 16 січня 2021 р., на тридцятому році незалежності, українська мова стала обов'язковою для надання всіх освітніх послуг. Так, набула чинності стаття 30 закону «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (Про забезпечення функціонування української мови як державної, 2024). Лише в 2020 р. у краматорському ліцеї імені Василя Стуса, де до 2019 р. в шести класах дітей навчали

російською, перейшли на українську. Вчителі говорять, що для дітей це не так і складно, але батьки, і особливо бабусі-дідуся, задоволені далеко не всі (Щур & Горбатенко, 2020). «...Ми будемо створювати українське середовище в ліцеї і на перервах, і на уроках. Тому що, на жаль, ні в Краматорську, ні в Слов'янську у нас мовного середовища немає. І дітям, і батькам дуже важко говорити українською», – зазначає Вікторія Калініна, директорка ліцею в бесіді з кореспондентами радіо Свобода. Бабусі та дідуся, які привели внуків до школи, не задоволені переходом навчання на українську. «Негативно ставлюся. Ми російською мовою говоримо», – каже дідусь, який приїхав до внука з Торецька на перший дзвоник (Щур & Горбатенко, 2020). Нині, в умовах війни ситуація змінилася, і в тих регіонах, де закривали українські школи, доросли і діти зрозуміли згубність нехтування мовою та катастрофічні наслідки потурання «росському міру».

Висновки. Епістолярні джерела, які ми оприлюднили і дослідили, засвідчують, що процеси русифікації, вихолощення української мови та традицій, зросійщення населення мають глибоке коріння та далекоглядний план зі знищення українців як нації. Навіть попри 30-річну незалежність, через п'ятдесят років ці підступні дії призвели до повномасштабної війни росії з Україною.

В. Сухомлинський першим серед освітян у своїх педагогічних та публіцистичних творах порушив цю болючу тему, чим сколихнув громадськість, широкі кола небайдужих людей, і, можливо, зберіг у серцях і думках українців любов до рідного слова, те, що надихає нащадків і послідовників його тодішніх кореспондентів на сьогоднішню боротьбу з російським агресором, правонаступником радянської тоталітарної машини. Оприлюднення епістолярної спадщини В. Сухомлинського, надання права голосу пересічним українцям сприяє збереженню історичної пам'яті, встановленню справедливості та згуртовує нас, сучасних українців, на боротьбу з одвічним ворогом.

Перспективи подальших досліджень. Основним результатом дослідження листів як частини педагогічного та публіцистичного тексту є виокремлення нової форми розкриття педагогічної біографістики – епістолярної, що й визначає перспективи подальших наукових студій: цілеспрямований процес пошуку, відбору і аналізу змісту листів, через який розкриваються персонально-особистісні якості В. Сухомлинського, його світогляд, педагогічні погляди і підходи, система його пріоритетів і цінностей, віддзеркалюється час, в якому він жив, а також акцентуються педагогічні ідеї, актуальні дотепер.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Верховна Рада України. (2019, 25 квітня). *Про забезпечення функціонування української мови як державної*: Закон України (№ 2704-VIII), редакція від 27.06.2024. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>
- Виграненко, М. (1970, 9 вересня). *Лист (рукопис)*. (Особовий архів). (папк. 9, лист 4). Київ, Україна.
- Гребенюк, Г. (1970, 10 березня). *Лист (рукопис)*. (Особовий архів). (папк. 9, лист 3). Київ, Україна.
- Епістолярії. (2018). У *Василь Олександрович Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження: біобібліогр. покажч.* (с. 146–150). Твори. https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2018/06/Sukhomlynskyu_pokazhchyk_2018.pdf
- Коляска, І. (1970). *Освіта в радянській Україні* (І. Коляска, Пер. з англ. мови з допов. і дод.). Martin. <http://surl.li/vrmccr>
- Попель, М. (1970, 2 травня). *Лист (архівна копія)*. (ЦДАВО України). (ф. 5097, оп. 1, спр. 1108, арк. 25, 25зв, 26, 26зв). Київ, Україна.
- Сухомлинський, В. (1970, 28 квітня). *Джерело невмирущої криниці: з листа до словесника. Літературна Україна*.
- Сухомлинський, В. (2008). *Любов до рідного слова* (Г. Федорченко, Упоряд. і авт. вступ. статті). СКД.
- Сухомлинський, В. О. (2024, 4 вересня). *Джерело невмирущої криниці: з листа до словесника. Відродження*, (10), 65–69.
- Терен, В. (1970, 28 квітня). *Лист (архівна копія)*. (ЦДАВО України). (ф. 5097, оп. 1, спр. 1108, арк. 34зв). Київ, Україна.
- Топтун, Г. (1970, 3 травня). *Лист (архівна копія)*. (ЦДАВО України). (ф. 5097, оп. 1, спр. 1108, арк. 15, 15зв, 16, 16зв). Київ, Україна.
- Федорченко, Г. М. (2008). *Невмируща Криниця Василя Сухомлинського. У Василь Сухомлинський. Любов до рідного слова* (с. 5–19). СКД.
- Цюпа, І. (2024, 3 вересня). *Дорогоцінність мови нашої. Літературна Україна*.
- Шульга, І. (1970, 9 травня). *Лист (рукопис)*. папк. 9, лист 5, особовий архів, Київ, Україна.
- Adamska, I. (2023). Epistolary heritage of Panteleimon Kulish from collections of Ossolinski National Institute in Wrocław. *Rukopisna ta knižkova spadšina Ukraïni*, (31), 52–81. <https://doi.org/10.15407/rksu.31.052>

Bingham, A. (2010). The Digitization of Newspaper Archives: Opportunities and Challenges for Historians. *Twentieth Century British History*, 21(2), 225–231. <https://doi.org/10.1093/tcbh/hwq007>

REFERENCES

- Verkhovna Rada of Ukraine. (2019, April 25). *Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi: Zakon Ukrainy (№ 2704-VIII)*, redaktsiia vid 27.06.2024. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> [In Ukrainian].
- Vyhranenko, M. (1970, September 9). *Lyst (rukopys)*. (Osobovyi arkhiv). (papk. 9, lyst 4). Kyiv, Ukraina. [In Ukrainian].
- Hrebeniuk, H. (1970, March 10). *Lyst (rukopys)*. (Osobovyi arkhiv). (papk. 9, lyst 3). Kyiv, Ukraina. [In Ukrainian].
- Epistolarii. (2018). In *Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi: do 100-richchia vid dnia narodzhennia : biobibliohr. pokazhch.* (pp. 146–150). Tvory. https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2018/06/Sukhomlynskyi_pokazhchyk_2018.pdf [In Ukrainian].
- Koliaska, I. (1970). *Osvita v radianskii Ukraini* (I. Koliaska, Per. z anhl. movy z dopov. i dod.). Martin. <http://surl.li/vrmccr> [In Ukrainian].
- Popel, M. (1970, May 2). *Lyst (arkhivna kopiia)*. (The Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine). (f. 5097, op. 1, spr. 1108, ark. 25, 25zv, 26, 26zv). Kyiv, Ukraina. [In Ukrainian].
- Sukhomlynskyi, V. (1970, April 28). *Dzherelo nevmyrushchoi krynytsi: z lysta do slovesnyka. Literaturna Ukraina*. [In Ukrainian]
- Sukhomlynskyi, V. (2008). *Liubov do ridnoho slova* (H. Fedorchenko, Uporiad. i avt. vstup. statti). SKD. [In Ukrainian].
- Sukhomlynskyi, V. O. (2024, September 4). *Dzherelo nevmyrushchoi krynytsi: z lysta do slovesnyka. Vidrozhennia*, (10), 65–69. [In Ukrainian]
- Teren, V. (1970, April 28). *Lyst (arkhivna kopiia)*. (The Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine). (f. 5097, op. 1, spr. 1108, ark. 34zv). Kyiv, Ukraina. [In Ukrainian].
- Toptun, H. (1970, May 3). *Lyst (arkhivna kopiia)*. (The Central State Archive of Higher Authorities and Administration of Ukraine). (f. 5097, op. 1, spr. 1108, ark. 15, 15zv, 16, 16zv). Kyiv, Ukraina. [In Ukrainian].
- Fedorchenko, H. M. (2008). *Nevmyrushcha Krynytsia Vasylia Sukhomlynskoho. U Vasyl Sukhomlynskyi. Liubov do ridnoho slova* (s. 5–19). SKD. [In Ukrainian].
- Tsiupa, I. (2024, September 3). *Dorohotsinnist movy nashoi. Literaturna Ukraina*. [In Ukrainian].
- Shulha, I. (1970, May 9). *Lyst (rukopys)*. papk. 9, lyst 4, osobovyi arkhiv, Kyiv, Ukraina. [In Ukrainian].
- Adamska, I. (2023). Epistolary heritage of Panteleimon Kulish from collections of Ossolinski National Institute in Wroclaw. *Manuscript and book heritage of Ukraine*, (31), 52–81. <https://doi.org/10.15407/rksu.31.052>
- Bingham, A. (2010). 'The Digitization of Newspaper Archives: Opportunities and Challenges for Historians'. *Twentieth Century British History*, 21(2), 225–231. <https://doi.org/10.1093/tcbh/hwq007>

Sukhomlynska Lesya

Ph.D, Senior Researcher of the Department
of Pedagogical Source Studies and Biographistics

V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine
Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0003-3055-5392

e-mail: 1408koala@gmail.com

READERS REVIEWS ON V. SUKHOMLYNSKYI'S ARTICLE "THE SOURCE OF THE IMMORTAL WELL"

Abstract. In the article the previously unpublished readers feedback letters on V. Sukhomlynskyi's article "The Source of the Immortal Fountain" (1970) were made public and considered, and a historical and pedagogical analysis of a little-developed aspect of his pedagogical heritage was carried out – correspondence with a wide range of correspondents as a kind of reflection of public sentiments in the state sphere language policy in the USSR in the 60^s–70^s of the 20th century.

Pedagogical works that vividly represent the views of the teacher on the importance of instilling love for the native language in schoolchildren are singled out, in particular "Word for Word" (1964), "The Word of the Native Language" (1965), "The Word and Thinking" (1965), "The Path to the Flowering garden" (1969), "The Source of the Immortal Well" (1970), etc. It was found that the publication of these articles had a resonance: the author received many feedback letters regarding issues and problems with teaching the Ukrainian language in secondary schools. The article "The Source of the Immortal Well" was indicative, for which he received no less than 20 letters from different addressees. It was revealed that the correspondents of V. Sukhomlynskyi were representatives of all professions, which testifies to the sensitivity and relevance of the "language" issue in Ukraine at that time. The article quotes and analyzes those letters that most fully reflect the problems raised by the teacher. The "geography" of the correspondence between the teacher and his correspondents was also studied and its coincidence and coherence with the tragic events experienced by modern Ukraine was traced. It was established that correspondence with a wide range of addressees contributed to a constant dialogue with the reader to receive feedback and monitor the relevance of the issues raised, their impact on the public. It was found out that the above-mentioned technique "letter – answer" became an effective tool for broadcasting V. Sukhomlynskyi's important ideas and views on education and upbringing not directly, but indirectly, though, in modern language, "stakeholders". The conclusion is made about the importance of such research approaches, which reveal "history from below", provide an opportunity to comprehensively highlight the pedagogical ideas, experience, and personality of not only V. Sukhomlynskyi himself, but also of his correspondents. It was found that the epistolary heritage of the teacher is an integral part of his work, contains many original and valuable ideas, but remains understudied and needs further consideration and analysis.

Keywords. V. Sukhomlynskyi, "The Source of the Immortal Well", correspondence, native language, native language education, upbringing.

DOI <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-183-199>

УДК 37.091.64(0.034.2):004.92/.93

Наталія Вараксіна,
науковий співробітник відділу
цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення,
ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна
ResearcherID: F-5445-2017
Scopus Author ID: 58316821200
ORCID ID: 0000-0002-0333-5186
e-mail: natalia.varaksina@gmail.com

СУЧАСНІ ЦИФРОВІ ЗАСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ КОЛЕКЦІЙ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

Анотація. Проаналізовано підходи до сучасної системи освіти, що динамічно розвивається та потребує оновлення змісту, методів і засобів навчання.

Розглянуто сучасні інноваційні технології, зокрема засоби візуалізації колекцій електронних освітніх ресурсів. Акцентовано, що науково-технічний прогрес, розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій змінюють підходи до організації навчальної діяльності, інтенсифікують освітній процес.

У статті зосереджено увагу на різноплановості засобів візуалізації, що використовуються в освітньому процесі. Наголошено на доцільності запровадження методів інтеграції різних способів візуалізації та зазначено, що використання онтологій дає можливість не лише відображати інформацію, а й встановлювати зв'язки між різними її елементами та забезпечувати глибше та більш наочне розуміння складних понять. Це сприяє інтеграції, управлінню та аналізу знань, а також підвищенню ефективності пошуку та спрощенню навігації в інформаційних ресурсах. Упровадження онтологічного підходу стимулює створення взаємопов'язаних інформаційних моделей, які полегшують адаптацію навчальних матеріалів до потреб здобувачів, забезпечують більш ефективне навчання та спрощений доступ до знань.

Схарактеризовано особливості візуалізації структурованих колекцій електронних освітніх ресурсів, звернуто увагу на необхідність володіння педагогом не лише цифровими, а й художньо-естетичними навичками.

Подальші пошуки передбачають дослідження можливостей використання штучного інтелекту у візуалізації колекцій електронних освітніх ресурсів.

Ключові слова: візуалізація даних, інновації в освіті, засоби візуалізації, методи навчання, інтегративні методи, онтологічний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У контексті стрімкого розвитку інформаційного середовища значно зросли можливості застосування цифрових технологій в освітній системі України, які відкривають доступ до освітніх ресурсів для широкого кола користувачів, зокрема для учнів і науковців. Актуальність цієї теми обумовлена тим, що постійне вдосконалення інформаційних технологій значно посилює їхній вплив на учасників освітнього процесу. У зв'язку з цим необхідно створювати умови, що сприятимуть ефективним змінам в організації навчальної діяльності та підвищенню інтенсивності освітнього процесу. Адже в Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки наголошено, що «метою вищої освіти в Україні є інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, формування якісного людського капіталу та згуртування суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської спільноти, розбудова ефективної інноваційної конкурентоспроможної економіки та забезпечення високих стандартів якості життя» (Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, 2022).

Важливим аспектом цифровізації є візуалізація даних, зокрема візуалізація колекцій електронних освітніх ресурсів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз основних аспектів інформатизації навчального процесу, визначення стратегії впровадження ІКТ у процес навчання розглянуто, зокрема, у працях А. М. Алексюка, В. М. Галузинського, С. У. Гончаренко, В. Ю. Бикова, Є. Ф. Вінниченко, М. І. Жалдака, В. Ф. Заболотної, В. І. Ключко, М. П. Лапчика, Н. В. Морзе,

С. М. Овчарова, С. А. Ракова, Ю. С. Рамського, О. В. Семеніхіна,
С. О. Семерікова, С. О. Сисоєвої, О. В. Співаковського, О. М. Спіріна,
Ю. В. Триуса, М. Г. Чобітько, С. М. Яшанова .

Питанням цифрової трансформації освітянської галузі присвячено праці українських науковців В. Бикова, О. Базелюка, І. Власенко, С. Карплюка, Б. Кузікова, М. Лещенко, І. Лапшиної, Л. Ліщинської, С. Толочко, Ю. Трач, О. Фіданян та ін.

Проблематику створення систем прийняття рішень, використання методів штучного інтелекту та створення онтології предметної галузі висвітлено у працях А. Г. Гуралюка, В. Б. Дем'яненко, В. М. Дем'яненко, С. П. Кального, О. Є. Стрижака, В. Б. Шаповалова, Є. Б. Шаповалова та інших.

Набутий досвід аналізу цифровізації освіти потребує з'ясування найбільш перспективних технологій для їх застосування в освітньому процесі.

Мета та завдання статті: розглянути сучасні інноваційні технології, зокрема засоби візуалізації колекцій електронних освітніх ресурсів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційні технології займають важливе місце в цифровій інфраструктурі закладів освіти. Вони забезпечують доступ до навчальних матеріалів, покращують взаємодію між викладачами та студентами, автоматизують процеси управління освітою та гарантують захист даних. Використання цих технологій дає можливість ефективно виконувати різні завдання, що сприяють підвищенню якості освітнього процесу, наукових досліджень та адміністрування закладів.

Підготовка здобувачів освіти неможлива без використання сучасних освітніх технологій. «Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог» (Волкова, 2007).

Зазначимо, що ключовими тенденціями, що зумовлюють перехід від традиційної до інноваційної педагогіки, є:

- 1) цифровізація освіти;
- 2) персоналізація навчального процесу (інклюзивний підхід);

- 3) створення прозорої відкритої моделі закладу вищої освіти (ЗВО);
- 4) використання STEAM-підходу;
- 5) впровадження в навчальний процес елементів доповненої віртуальної реальності та штучного інтелекту;
- 6) проходження практики на різних підприємствах;
- 7) співпраця з міжнародними організаціями, ЗВО у контексті розроблення нових проєктів, освітніх програм, обміну студентами;
- 8) адаптація та модернізація системи вищої освіти згідно з зовнішнім середовищем та стратегічними цілями сталого розвитку України (Полякова, Тарангул, Писарчук & Дзевицька, 2023).

Цифрова трансформація галузі освіти має перебудувати за допомогою цифрових технологій не лише процес здобуття знань та управління закладом освіти, а й саме знання, сформувати цифрові компетентності в майбутніх випускників. Сучасний заклад освіти має пройти шлях цифрової трансформації, інакше він не відповідатиме ринковим запитам. Перехід до цифрового закладу освіти передбачає використання гнучких процесів з урахуванням формування адаптивної корпоративної культури та оптимізації освітніх, соціальних процесів. Цифровізація освіти може бути успішною в тому разі, якщо освітній процес, заснований на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій та орієнтований на конкретних користувачів, має конкретний зміст, ґрунтується на правильній методології та підходах, цікавому контенті, хорошій мотивації студентів (учнів), чітко налагодженій програмній і технічній базі (Толмач 2021).

Цифрова трансформація освіти змінює методику підготовки фахівця, для якого цифрові технології стають невід'ємним складником продуктивної професійної діяльності, а розвиток цифрової компетентності – однією з ключових для повноцінного життя, соціальної інтеграції і соціальної активності (Сидоренко & Гервенко, 2024). У Концепції розвитку цифрових компетентностей зазначено, що «цифровою компетентністю є динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що

визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій» (Концепція розвитку цифрових компетентностей, 2021).

Продуктивне впровадження цифрових технологій в освітній процес, залучення його суб'єктів до самостійного пошуку, добір інформації, проєктна діяльність формують у зростаючих поколіннях і майбутніх фахівців компетентності XXI століття, у тому числі й цифрові. Нові цифрові технології, що формують цифрове середовище та розвиваються в ньому (наприклад, телекомунікаційні технології; використання більших даних (big data); технології розподіленого реєстру (зокрема блокчейн); штучний інтелект; чат-боти, інтернет речей; технологія цифрового сліду; віртуальна й доповнена реальність), є невід'ємною частиною цифрового освітнього середовища. (Литвиненко, 2023).

Особливу популярність набуває використання технології штучного інтелекту в освіті, що орієнтована на інтелектуалізацію навчальних систем, виконання функцій складання індивідуальної освітньої траєкторії студентів (учнів) і супроводу навчальної діяльності, прогнозування їхніх досягнень, організації роботи й адаптації в процесі навчання, перевірки виконаних завдань і проведення іспитів. Тож впровадження штучного інтелекту може зробити процес навчання більш ефективним і зручним як для педагога, так і для студента (учня), забезпечити зворотний зв'язок, тобто може допомогти у вибудовуванні необхідних комунікацій.

Основними педагогічними цілями використання цифрових технологій у професійній підготовці є:

1) розвиток особистості студента, підготовка його до комфортного життя в умовах інформаційного (цифрового) суспільства, зокрема розвиток різних видів мислення та комунікативних здібностей; виховання естетичної культури за рахунок візуалізації інформації засобами програм комп'ютерної графіки, мультимедійних технологій; формування умінь приймати оптимальні рішення в непередбачуваних складних ситуаціях; розвиток умінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність –

комп'ютерне моделювання, дослідження новітніх засобів ІКТ; формування інформаційної культури, здатності здійснювати оброблення різнотипної інформації засобами відповідного програмного забезпечення тощо;

2) реалізація соціального замовлення відповідно до потреб інформаційного суспільства та етапу його інформатизації;

3) інтенсифікація всіх рівнів освітнього процесу: підвищення ефективності та якості освітнього процесу за рахунок реалізації всього дидактичного потенціалу цифрових технологій; забезпечення підвищення мотивації до навчання через комп'ютерну візуалізацію інформації, можливості керування діяльністю студентів, інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; розширення й поглиблення міжпредметних зв'язків за рахунок використання сучасних засобів оброблення текстової, графічної, аудіовізуальної інформації при розв'язуванні завдань із різних предметних областей тощо (Шищенко, 2022).

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання належать:

– інтернет-технології (платформи Zoom, Skype, Meet, Viber, WhatsApp, Facebook, Telegram);

– мультимедійні програмні засоби (віртуальна дошка, відеопрезентація теми, скрінкаст, штрих-код та ін., ігрові форми в «Kahoot», Youtube, мовні тренажери);

– офісне та спеціалізоване програмне забезпечення (тестування в Google Forms);

– електронні посібники та підручники;

– системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання) (LMS Moodle, Kahoot, Cisco WebEx Meeting Center Microsoft Teams).

Важливим складником цифровізації освіти є візуалізація освітнього контенту.

Візуальна інформація або інформація в наочній формі – це «вміст одного або кількох носіїв даних (media), або передавальних середовищ (каналів), що використовуються для транспортування наочної (візуальної) інформації (можливо з використанням звуку). Як правило, візуальна (наочна) інформація містить фотографії, кінозйомки, відео- або аудіозаписи, поліграфічні матеріали, наочні приладдя, моделі, зображення на дисплеях (пристроях для відображення на екрані виведених комп'ютером даних), служби візуалізації презентацій та деякі інші підтримуючі процеси» (Тлумачний словник з інформатики, 2010).

Сучасне визначення терміна «візуалізація» безпосередньо пов'язане з дидактичним принципом наочності, який Я. А. Коменський увів для кращого розуміння здобувачами освіти навчального матеріалу.

Як зазначають фахівці, концептуальна візуалізація в контексті підготовки майбутніх педагогів професійного навчання має передбачати:

- графічні схеми концептів: використання діаграм, схем або ментальних карт для візуалізації взаємозв'язків між ключовими поняттями;
- моделі навчальних ситуацій: створення візуальних моделей, які ілюструють навчальні ситуації, методи навчання та взаємодію учасників освітнього процесу;
- концептуальні карти знань: використання концептуальних карт для систематизації та візуалізації знань, ідей і концепцій, що допомагає майбутнім педагогам у розумінні та використанні цих знань в освітньому процесі та майбутній професійній діяльності;
- візуалізацію педагогічних стратегій: створення візуальних моделей педагогічних стратегій і методів навчання для полегшення їх розуміння та використання в майбутній практиці (Красильник, 2024).

Інформація, подана у візуальній формі за умови її структурованості та лаконічності зі збереженням сенсу, може стати більш ефективним способом навчання порівняно з усними й текстовими. Крім того, візуалізація спрощує

розуміння складної та абстрактної інформації та сприяє кращому розумінню раніше незнайомого матеріалу (Рудовол, 2024).

Візуалізація відіграє важливу роль як спосіб навчання у вищій освіті. В академічному процесі візуалізація може бути використана за допомогою діаграм, схем і графіків для наочного уявлення складних концепцій і взаємозв'язків між ними. Для візуалізації даних використовують:

- табличні програми, наприклад, Microsoft Excel, Microsoft Word, Google Sheets та Canva, для створення діаграм, таблиць і графіків;
- графічні редактори, наприклад, Adobe Photoshop, GNU Image Manipulation Program (GIMP), Adobe Illustrator, Corel Draw, для створення діаграм, таблиць і графіків, створення та редагування зображень, фотографій та діаграм;
- інтерактивні таблиці, карти та інфографіки для більш поглибленого розуміння інформації: Time.Graphics, Miro, LearningApps.org, Canva, Crello, Piktochart, Google Charts тощо;
- мультимедійні презентації, відеоуроки та аудіоматеріали для візуального демонстрування ключових понять і процесів;
- такі програми, як Microsoft PowerPoint, Prezi та Apple Keynote, для створення відеоматеріалів і мультимедійних презентацій з метою візуалізації навчального матеріалу; у роботі над проектами, що передбачають розроблення візуальних матеріалів, зокрема таких, як афіші, відеоролики чи комп'ютерні моделі;
- віртуальну реальність та 3D-моделі для створення імерсивного навчального досвіду; віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR); такі програми, як Google Cardboard, Microsoft HoloLens, для створення інтерактивних візуалізацій та симуляцій;
- анімації та інтерактивні симуляції для пояснення складних фізичних і математичних концепцій; спеціальні програми та мобільні додатки,

- наприклад, LearningApps.org, Quizlet, mozaBook, для візуалізації та інтерактивного вивчення навчального матеріалу;
- візуалізація даних для аналізу та подання інформації з різних джерел; інфографіка або інформаційна графіка для створення інформаційних графіків і діаграм; програми Canva, Infogram для наочного подання навчальної інформації та статистики. Поняття, запозичене з журналістики, характеризується використанням графіки та коротких супровідних коментарів. Як графічні елементи можуть бути ілюстрації, діаграми, таблиці, анімовані зображення, блок-схеми, карти, списки.
 - програми Blender, AutoCAD для створення тривимірних моделей (3D-моделювання) та візуалізацій у галузі дизайну, техніки та архітектури.
 - За допомогою сучасних технологій, таких, зокрема, як інтерактивні дошки (наприклад, Smart Board, mozaBook), можна створювати інтерактивні уроки з використанням відео, аудіо та інших мультимедійних матеріалів. Дошки та маркери використовують для створення схем, діаграм та інших візуальних матеріалів на дошці. Застосування проєкторів та екранів може підтримати візуалізацію навчального матеріалу та презентацій у закладах освіти.

Усі ці методи допомагають студентам краще засвоювати навчальний матеріал, роблять його більш доступним і захоплюючим. Тож візуалізація є важливим методом, що сприяє підвищенню якості навчання у вищій освіті.

Зазначимо, що питання візуалізації не обмежується лише наявністю технічного забезпечення та відповідного рівня цифрової грамотності педагога. Для успішного використання засобів візуалізації педагог має володіти ще й певними художньо-ергономічними навичками.

Сьогодні для повного охоплення потреб навчального процесу виникає потреба в комплексному використанні методів візуалізації, адже один ресурс може містити і текст, і відео, і звукове оформлення, і графіку – як малюнки, так і

діаграми. Крім того, неабияке значення має вартість програмних продуктів, що також впливає на вибір засобів візуалізації. Такий стан речей зумовлює необхідність використання низки незалежних програмних засобів, що може ускладнити подальше їх представлення в навчальному процесі. Об'єднати різнопланове подання даних покликані інтегративні методи.

Інтегративні методи відіграють важливу роль у процесі візуалізації, оскільки дають можливість поєднувати різні підходи для створення цілісного й багатогранного уявлення про інформацію. Використання таких методів сприяє кращому розумінню складних даних, забезпечуючи їх більш наочне та зрозуміле подання, дає змогу більш ефективно передавати знання, сприяючи глибшому розумінню складних концепцій і процесів. Завдяки інтегративним підходам стає можливим об'єднання текстової, графічної та статистичної інформації в єдину структуру, що полегшує процес аналізу та інтерпретації. До таких методів належать: комбінування різних форматів даних; мультимодальні презентації; інтерактивні візуалізації; гібридні методи; об'єднання статистичних і географічних даних; мережеві та графові моделі.

Онтологія як інтегративний метод візуалізації забезпечує комплексне подання знань, об'єднуючи різні типи даних у єдину структуру. Використання онтологій дає можливість не лише відображати інформацію, а й встановлювати між нею зв'язки, що сприяє більш глибокому та наочному розумінню складних понять.

Це активізує інтеграцію, управління та аналіз знань, що підвищує ефективність пошуку та спрощує процес навігації в інформаційних ресурсах. Онтології допомагають створювати взаємопов'язані інформаційні моделі, які полегшують адаптацію навчальних матеріалів до потреб різних користувачів, підвищуючи ефективність навчання та доступ до знань. Використання семантичних технологій у моделюванні електронних освітніх ресурсів – один із прикладів застосування онтологічного підходу. Потенціал онтологічного моделювання визначається особливостями використання таких ресурсів в освітньому процесі. Запропонована авторами технологія онтологічного

моделювання електронних освітніх ресурсів орієнтована на конкретний прикладний результат, для чого ефективно використано методи створення впорядкованих структур даних. Автори (Гуралюк та ін., 2022) доводять, що використання семантичних технологій в моделюванні баз знань забезпечує глибшу структурування та організацію інформації. Семантичні технології уможливають опис взаємозв'язків між елементами даних, надаючи їм чіткого значення і контексту. Це робить бази знань більш зрозумілими для машинного оброблення, покращує точність пошуку та інтелектуальний аналіз інформації. Використання онтологій і семантичних моделей сприяє створенню баз знань, які адаптуються до змін і можуть ефективно інтегруватися з іншими інформаційними системами.

База знань – це сучасний інструмент для візуалізації навчання у вищій освіті. Вона є сукупністю систематизованих основних відомостей, що стосуються предметної галузі та засобів, за допомогою яких здійснюється накопичення, збереження, оновлення й використання знань (Мачуський, 2021). Основним завданням у формуванні бази знань є накопичення не розрізнених даних, а структурованих, формалізованих інформаційних джерел закономірностей і принципів, що дають можливість виконувати реальні завдання під час здійснення навчально-дослідницької діяльності (Дем'яненко, В. М., Дем'яненко, В. Б., 2020).

Приклади використання таких баз:

- візуальні довідники. Створення візуальних довідників, що містять діаграми, схеми та графіки, застосування яких дасть змогу студентам наочно подавати інформацію;
- інтерактивні моделі та симуляції. Бази знань можуть містити інтерактивні 3D -моделі, симуляції та віртуальні лабораторії, що дасть можливість студентам візуально досліджувати складні концепції;

- мультимедійні матеріали; у базах знань можна зберігати мультимедійні матеріали, такі, зокрема, як відеоролики та аудіозаписи, для додаткового використання візуальних освітніх ресурсів;
- візуалізація даних; бази знань можуть містити інструменти для візуалізації даних, що допоможе студентам краще розуміти статистику та аналізувати інформацію;
- віртуальні екскурсії; з використанням баз знань можна створювати віртуальні екскурсії, відвідувати музеї, історичні місця або навіть віртуальні лекції;
- обмін знаннями; бази знань можуть використовуватися як платформа для обміну візуальними освітніми матеріалами між студентами та викладачами, що сприяє поширенню візуальних засобів у освітньому процесі.

Одним із прикладів системи управління базами знань є онлайн-сервіс Ontos.xuz. Колективом авторів (Гуралюк, Закатнов, Лапаєнко, Агалець & Вараксіна, 2023) на основі онтологічного підходу запропоновано технологію інтеграції електронних освітніх ресурсів в єдину структуру з використанням онтографів. Під онтографом розуміється деревоподібний граф, який дає можливість здійснювати первинну візуалізацію цієї структури, інтерпретуючи її елементи як вузли (вершини) графа та відображаючи логіку переходів між структурними елементами у вигляді спрямованих зв'язків. За такого підходу онтологія є своєрідним агрегатором, що забезпечує інтеграцію семантичного й технологічного підходів. Пропоноване програмне рішення, на відміну від своїх функціональних аналогів, орієнтоване на використання в навчальному процесі.

Висновки. Візуалізація даних є необхідним складником педагогічного дизайну, що сприяє оптимізації процесу навчання, забезпечує ефективне сприйняття та засвоєння матеріалу. З кожним роком візуалізація набуває розвитку та потребує широкого впровадження мультимедійних

технологій в освітній процес, що сприяє підвищенню його якості та ефективності.

Сьогодні візуалізація електронних ресурсів та їх колекцій є досить складним завданням. Існує велика кількість цифрових інструментів, за допомогою яких можна представити навчальний матеріал, проте його якісне подання потребує високого рівня цифрової та естетичної грамотності педагога. Так, дизайн та організація візуального продукту мають забезпечувати належне використання кольорової палітри, інтерактивності, графічної якості та естетичної привабливості вибраних зображень та ілюстрацій. Візуальні елементи та звукове супроводження, представлені в цифрових навчальних ресурсах, зокрема в контексті дизайну інформації, впливають на естетичні та педагогічні аспекти ресурсу. При створенні дизайну презентацій розробники мають враховувати положення теорій і принципів когнітивного навантаження, мультимедійного навчання та візуалізації інформації.

Використання інтегративних інструментів візуалізації електронних ресурсів сприятиме різноманітності й доступності навчального матеріалу, зацікавлюватиме студентів робити навчальний процес більш інтерактивним, захоплюючим і глибоким.

Подальші перспективи досліджень ми вбачаємо у вивченні можливостей штучного інтелекту для візуалізації різних аспектів навчального процесу, зокрема представлення електронних колекцій освітніх ресурсів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Волкова, Н.П. (2007). Педагогіка : навч. посіб. (2-ге вид., перероб., доп.). Академвидав.
- Дем'яненко, В. М., & Дем'яненко, В. Б. (2020). Формування баз знань на основі використання онтологічних освітніх сценаріїв. Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві. НПУ імені М.П. Драгоманова. с. 175–178. <https://lib.iitta.gov.ua/728240/>
- Кабінет Міністрів України (2021, Березень 03). Концепція розвитку цифрових компетентностей : розпорядження (№ 167-р.) <https://zakon.rada.gov.ua/go/167-2021-p#Text>

- Кабінет Міністрів України (2022, Лютий 23). Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження (№ 286-з). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80>
- Красильник, Ю.С. (2024, 14 травня). Концептуальна візуалізація в контексті підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. In: Сучасні технології візуалізації колекцій цифрових освітніх ресурсів : зб. матеріалів круглого столу (до Всеукраїнського фестивалю науки), м. Київ с. 26. https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2024/08/VTSTKZ_zbirnyk_tez_KS-2024.pdf#page=28
- Литвиненко, О. (2023) Трансформація освіти: Можливості цифрового освітнього середовища. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в умовах неперервної освіти. 59. с. 196–201.
- Лобода, О.М., & Кириченко, Н.В. (2024). Глобальні виклики та можливості цифрової трансформації національної економіки в сучасних умовах. In: Socio-economic transformations and priorities for innovative development in the context of digitalisation and globalisation: Scientific monograph. с. 384–403. Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-448-1-19>
- Мачуський, Є.А. (2021) База знань. Велика українська енциклопедія. <https://vue.gov.ua/База знань>.
- Півняк, Г.Г., Бусигін, Б.С., Дівізінюк, М.М. & (2010). Тлумачний словник з інформатики. Нац. гірнич. ун-т.
- Полякова, А.С., Тарангул, Л.М., Писарчук, О.В., & Дзевицька, Л.С. (2023). Виклики та інновації у вищій освіті XXI століття: Погляд у майбутнє. Академічні візії, 24, Article 24. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10024100>
- Рудовол, В. А. (2024). Цифрові освітні ресурси та візуалізація їх колекцій у контексті змішаного навчання. Сучасні технології візуалізації колекцій цифрових освітніх ресурсів : зб. матеріалів круглого столу (до Всеукраїнського фестивалю науки), 14 трав. 2024 р., Київ / НАПН України, Від-ня філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [редкол.: Гуралюк А. Г. (голова), Терентьева Н. О., Пономаренко Л. О., Вараксіна Н. В., Василенко Н. М., Дроншкевич О. В.], 80–83. <https://dnpb.gov.ua/ua/?ourpublications=40596>
- Сидоренко, В., & Геревенко, А. (2024). Цифрові інструменти для інтерактивного онлайн-навчання та штучний інтелект в професійній діяльності педагога ЗП(ПТ)О: освітньо-професійна програма для короткострокових курсів підвищення кваліфікації освітньо-професійна програма для короткострокових курсів підвищення кваліфікації. БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України.
- Шищенко І. (2022) Деякі аспекти впливу цифрових технологій на освітній процес закладів вищої освіти: огляд проблем та викликів. Освіта. Інноватика. Практика. №. 5 (10). с. 42–47. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i5-006>
- Guraliuk, A., Rostoka, M., Koshel, A., Skvorchevska, Y. & Luchaninova, O. (2022). Ontological Modeling of Electronic Educational Resources. In: Auer, M.E., Hortsch, H., Michler, O., Köhler, T. (eds) Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education. ICL 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 390. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93907-6_71

Guraliuk, A., Zakatnov, D., Lapaenko, S., Ahalets, I., & Varaksina, N. (2023). Integrative Technology for Creating Electronic Educational Resources. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 13(3), pp. 68–79. <https://doi.org/10.3991/ijep.v13i3.36109>

REFERENCES

- Volkova, N.P. (2007). *Pedagogy: teaching. manual* (2nd ed., revised, add.). Akademivadv
- Demyanenko, V. M., & Demyanenko, V. B. (2020). Formation of knowledge bases based on the use of ontological educational scenarios. *Actual problems of continuous education in the information society*. NPU named after M.P. Drahomanova p. 175–178. <https://lib.iitta.gov.ua/728240/>
- Cabinet of Ministers of Ukraine (2021, March 03). The concept of the development of digital competence s: order (No. 167 of the year) <https://zakon.rada.gov.ua/go/167-2021-p#Text>
- Cabinet of Ministers of Ukraine (2022, February 23). Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032: order (No. 286-z). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80>
- Krasylynyk, Yu.S. (2024, May 14). Conceptual visualization in the context of training future teachers of professional education. In: *Modern technologies of visualization of collections of digital educational resources: coll. materials of the round table (for the All-Ukrainian Science Festival)*, Kyiv, p. 26. https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2024/08/VTSTKZ_zbirnyk_tez_KS-2024.pdf#page=28
- Lytvynenko, O. (2023) Transformation of education: Possibilities of the digital educational environment. *Development of professional competence of pedagogical workers in conditions of continuous education*. 59. p. 196–201.
- Loboda, O.M., & Kyrychenko, N.V. (2024). Global challenges and possibilities of digital transformation of the national economy in modern conditions. In: *Socio-economic transformations and priorities for innovative development in the context of digitalization and globalization: Scientific monograph*. with. p. 384–403. Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-448-1-19>
- Machusky, E.A. (2021) Knowledge base. *Great Ukrainian encyclopedia*. <https://vue.gov.ua/Knowledgebase>
- Pivnyak, H.G., Busygin, B.S., Divizinyuk, M.M. & (2010). *Explanatory dictionary of computer science*. National miner Univ.
- Polyakova, A.S., Tarangul, L.M., Pisarchuk, O.V., & Dzevytska, L.S. (2023). Challenges and innovations in higher education of the 21st century: A look into the future. *Academic Visions*, 24, Article 24. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10024100>
- Rudovol, V. A. (2024). Digital educational resources and visualization of their collections in the context of blended learning. *Modern technologies of visualization of collections of digital educational resources: coll. materials of the round table (for the All-Ukrainian Science Festival)*, May 14. 2024, Kyiv / National Academy of Sciences of Ukraine, Vienna of Philosophy of Education, General and Preschool Pedagogy, DNPB of Ukraine named after V. O. Sukhomlynskyi; [editors: A. G. Guralyuk (head), N. O. Terentyeva, L. O. Ponomarenko, N. V. Varaksina, N. M. Vasylenko, O. V. Dronshkevich]., 80–83. <https://dnpb.gov.ua/ua/?ourpublications=40596>

- Sydorenko, V., & Gerevenko, A. (2024). Digital tools for interactive online learning and artificial intelligence in the professional activity of a teacher of vocational education and training: educational and professional program for short-term advanced training courses educational and professional program for short-term advanced training courses. BINPO DZVO "UMO" of the National Academy of Sciences of Ukraine.
- Shyshenko I. (2022) Some aspects of the influence of digital technologies on the educational process of higher education institutions: an overview of problems and challenges. *Education. Innovation. Practice.* No. 5 (10). p. 42–47. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i5-006>
- Guraliuk, A., Rostoka, M., Koshel, A., Skvorchevska, Y. & Luchaninova, O. (2022). Ontological Modeling of Electronic Educational Resources. In: Auer, M.E., Hortsch, H., Michler, O., Köhler, T. (eds) *Mobility for Smart Cities and Regional Development - Challenges for Higher Education. ICL 2021. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 390. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93907-6_71
- Guraliuk, A., Zakatnov, D., Lapaenko, S., Ahalets, I., & Varaksina, N. (2023). Integrative Technology for Creating Electronic Educational Resources. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 13(3), pp. 68–79. <https://doi.org/10.3991/ijep.v13i3.36109>

Nataliya Varaksina,

Researcher of

V. Sukhomlynsky State Scientific and Educational Library of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

ResearcherID: F-5445-2017

Scopus Author ID: 58316821200

ORCID ID: 0000-0002-0333-5186

e-mail: natalia.varaksina@gmail.com

MODERN DIGITAL VISUALIZATION TOOLS OF COLLECTIONS OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

Abstract. The article analyzes approaches to the modern education system, which is dynamically developing and requires updating the content, methods and means of teaching.

The purpose of the article is to consider modern innovative technologies, in particular, the means of visualization of collections of electronic educational resources.

Scientific and technological progress, the development of modern information and communication technologies are changing approaches to the organization of educational activities, intensifying the educational process. The modern innovative technologies, in particular, the means of visualisation of collections of electronic educational resources are considered. It is emphasised that scientific and technological progress, development of modern information

and communication technologies change approaches to the organisation of educational activities and intensify the educational process.

The article shows the diversity of visualization tools used in the educational process. The author emphasizes the expediency of introducing methods for integrating various visualization methods and notes that the use of ontologies allows not only to display information but also to establish links between its various elements, which contributes to a deeper and more visual understanding of complex concepts. This, in turn, facilitates the integration, management, and analysis of knowledge, which increases search efficiency and simplifies navigation in information resources. The introduction of an ontological approach contributes to the creation of interconnected information models that facilitate the adaptation of educational materials to the needs of students, increasing learning efficiency and simplifying access to knowledge.

The proposed article also describes the features of visualization of structured collections of electronic educational resources, the need for a teacher to have not only digital but also artistic and aesthetic skills.

Further directions of research are seen in the study of the possibilities of using artificial intelligence to visualize collections of electronic educational resources.

Keywords: data visualization, innovations in education, visualization tools, teaching methods, integrative methods, ontological approach.

Тетяна Годецька,
науковий співробітник відділу наукового
інформаційно-аналітичного супроводу освіти
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В. О. Сухомлинського м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0003-0550-1894
e-mail: godtaniv@gmail.com

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОГО СУПРОВОДУ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Анотація. У контексті виконання наукового дослідження «Інформаційно-аналітичний супровід освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід» (2023–2025 рр.) відділом наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського проаналізовано науковий доробок українських дослідників щодо штучного інтелекту як ефективної технології інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти. Наголошено, що Міністерство цифрової трансформації працює над створенням умов, які сприятимуть тому, щоб штучний інтелект став одним із ключових драйверів цифрової трансформації та зростання економіки України. Мета статті – проаналізувати основні аспекти використання штучного інтелекту як ефективної технології інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти.

У Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні зазначено, що пріоритетними сферами, у яких реалізуються завдання державної політики розвитку галузі штучного інтелекту, є освіта і професійне навчання, наука, економіка, кібербезпека, інформаційна безпека, оборона, публічне управління, правове регулювання та етика, правосуддя. Актуалізовано увагу на важливості застосування штучного інтелекту в процесі проведення дослідження завдяки його здатності візуалізувати складні дані та робити їх більш зрозумілими й доступними для аналізу. Розглянуто окремі актуальні аспекти цифрової трансформації освіти, зокрема використання технології De-Visu як інструменту інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти. Вочевидь застосування технології De-Visu як інструмент розширило класичне, традиційне уявлення освітян і науковців та може використовуватись у новій якості. Під час аналізу дійшли висновку про необхідність глобального співробітництва. Для максимального використання переваг штучного інтелекту та одночасного зменшення його викликів потрібно активно залучати науковців, підприємців і законодавців до спільної роботи. У перспективі доцільним є дослідження й зарубіжного досвіду в цьому контексті.

Ключові слова: штучний інтелект, інформаційно-аналітичний супровід, цифрова трансформація освіти, De-Visu, ChatGPT, ШІ.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У контексті виконання другого аналітико-синтетичного етапу наукового дослідження «Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід» здійснено спробу проаналізувати науковий доробок дослідників, які актуалізують увагу до зазначеної проблеми, та сфокусувати проміжні результати задля їх перевірки у тезах збірників наукових заходів, а саме за такими напрямками: «Штучний інтелект в системі інформаційно-аналітичного супроводу освіти: елементи адаптивного впровадження» (Т. Годецька, 2024), «Застосування штучного інтелекту в інформаційно-аналітичних дослідженнях» (Т. Годецька, 2024).

З'ясовано, що в 2023 році Словник Коллінза назвав «штучний інтелект» (далі – ШІ) словом року. Ажіотаж навколо ШІ не стихає, і багато компаній вже використовують його у своїй роботі. Командою LOOQME досліджено, як говорять про штучний інтелект українські медіа та як вітчизняні компанії використовують його у роботі. Наводимо, зокрема, такі коментарі експертів:

– упродовж року українські ЗМІ згадували штучний інтелект 167 452 рази. Втім серед цих згадок тільки 66,4 тисячі стосуються безпосередньо України;

– в освітній тематиці про штучний інтелект згадували майже 10 тисяч разів. Попри відносно невелику кількість згадок, вони мають значне потенційне охоплення – понад 56 мільйонів;

– найчастіше вживаними у публікаціях були слова *освіта, наука, національний та мова*;

– найбільш очевидний ризик для генеративних моделей штучного інтелекту – це ризик галюцинацій, коли людина сліпо довірятиме штучному інтелекту і сприйматиме його як істину в останній інстанції. Інший ризик – нерозуміння технології того, як саме працює штучний інтелект.

Дослідники переконані, що у використанні штучного інтелекту на першому місці є людина. Якщо ви не хочете, щоб хтось дізнався про певні речі, то не спілкуйтесь з ШІ про них (Штучний інтелект в Україні..., 2024).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз наукового доробку дав змогу виокремити праці, що присвячено застосуванню штучного інтелекту як ефективної технології інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти, наприклад, таких українських науковців, як: Р. Бердо, В. Варенко, В. Величко, А. Гуралюк, І. Примаченко, В. Расюн, М. Ростока, Т. Сидоренко, О. Панухник та ін. Зокрема:

– І. Примаченко розглядає використання штучного інтелекту в освітньому процесі не як фантастичне майбутнє, а як сьогодишню реальність; вміння ефективно та етично використовувати нові технології є важливою навичкою, так само як вміння відповідально користуватись Вікіпедією (Примаченко, 2023).

– М. Ростока стверджує, що новий рівень еволюції аналітичних технологій потребує від майбутніх інформаційних фахівців глибокого знання інформаційно-аналітичних процесів та високого рівня цифрового складника їхньої трансдисциплінарної компетентності (Ростока, 2023а). В аналітичному огляді «Психологія штучного інтелекту як феномен цифрового освітньо-наукового простору» вона акцентує увагу на забезпеченні адаптивного інформаційно-аналітичного супроводу упровадження технологій штучного інтелекту в науку і практику освіти та визначає основні напрями розвитку досліджень у цьому контексті (Аналітичний вісник..., 2024);

– А. Гуралюк зазначає, що штучний інтелект у бібліотеці змінить процедури й сервіси задоволення інформаційних потреб користувачів, тому бібліотекарям потрібно буде переосмислити свої ролі й завдання в новому інформаційному середовищі (Гуралюк, 2023).

Інформаційно-аналітичному супроводу освіти і педагогіки, у тому числі, дослідженню джерельної бази з питань застосування штучного інтелекту як ефективної технології інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти, що спонукає її розвиток, присвячено низку

досліджень відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського

(<https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/themes/0123U100476/>).

Мета та завдання статті – проаналізувати основні аспекти використання штучного інтелекту як ефективної технології інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти.

У дослідженні застосовано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема, аналіз, синтез, порівняння та узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У сучасному глобалізованому, технологізованому і разом з тим неструктурованому світі роль інформаційно-аналітичної діяльності об'єктивно зростає. Це обумовлено насамперед неконтрольованим розвитком усіх процесів і явищ як в економіці, так і в політиці й суспільному житті. Діяльність будь-яких структур сьогодні потребує хоча б мінімального прогнозованого розвитку, захисту від ризиків, небезпек і викликів (Варенко, 2014).

Інформаційно-аналітична діяльність – це специфічний різновид інтелектуальної, розумової діяльності людини, у процесі якої внаслідок певного алгоритму послідовних дій з пошуку, накопичення, зберігання, оброблення, аналізу первинної інформації утворюється нова, вторинна аналітична інформація у формі аналітичної довідки, звіту, огляду, прогнозу тощо. Аналітика – це той універсальний засіб, який здатний швидко та ефективно змінити якість життя українців на краще і успішно зробить це за умови повсюдного використання (Варенко, 2014).

У грудні 2020 року КМ України схвалив Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні (Кабінет Міністрів України, 2020, Грудень 02), в якій терміни використовуються в такому значенні:

– штучний інтелект – організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можна виконувати складні комплексні завдання на основі використання системи наукових методів досліджень і

алгоритмів оброблення інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань;

– галузь штучного інтелекту – напрям діяльності у сфері інформаційних технологій, який забезпечує створення, впровадження та використання технологій штучного інтелекту.

У Концепції зазначено, що пріоритетними сферами, в яких реалізуються завдання державної політики розвитку галузі штучного інтелекту, є освіта і професійне навчання, наука, економіка, кібербезпека, інформаційна безпека, оборона, публічне управління, правове регулювання та етика, правосуддя.

Засновник онлайн університету Prometheus I. Примаченко наголошує, що лише за два місяці після релізу ChatGPT виріс до 100 мільйонів активних користувачів. Зацікавленість в AI-інструментах зростає швидше, ніж коли-небудь до цього. Уявлення людей про штучний інтелект поділилися на два протилежні табори – перший недооцінює можливості реального впливу ШІ і вважає це тимчасовим «хайпом», тоді як другий драматизує силу змін, вважаючи, що AI ось-ось «захопить світ». Щоб продуктивно скористатися новими технологіями, важливо мати реалістичне розуміння можливостей і обмежень таких інструментів. Використання штучного інтелекту в навчальному процесі – не фантастичне майбутнє, а сьогоднішня реальність. Проведено опитування серед студентів Стенфордського університету. Згідно з результатами, майже 20% студентів вже використовували ChatGPT для допомоги з домашніми завданнями, іспитами та навчальними проєктами.

Нещодавнє опитування вчителів у США показало, що дві третини освітян стикалися із ситуацією, коли учні використовували ChatGPT для підготовки домашніх завдань без їхнього дозволу. Цей показник безсумнівно зростає з кожним місяцем. Очевидно, що й в Україні значна кількість учнів і студентів

вже використовує ChatGPT, і ця цифра незабаром буде дедалі більш вагомю. Тож уміння ефективно та етично їх використовувати є важливою навичкою, так само, як вміння відповідально користуватись Вікіпедією (Примаченко, 2023).

Перший виклик, який постає перед освітньою спільнотою, полягає в донесенні студентам етичних норм використання AI в навчальному процесі. Потрібно також зробити важливі кроки назустріч технологіям (Примаченко, 2023):

Крок №1: пояснити учням можливості й обмеження ChatGPT.

Крок №2: навчити викладачів роботи з ChatGPT.

Крок №3: адаптувати освітній процес до наявності AI-застосунків.

За результатами опитування Walton Family Foundation, 72% вчителів вважають, що «ChatGPT – ще один приклад того, чому в сучасному світі ми не можемо працювати в школах, спираючись лише на старі традиції». Окрім опанування AI-інструментів, освітянам варто адаптувати своє викладання до нових можливостей. Одним із аспектів може бути автоматизація рутинних завдань, які полягають у простому збиранні та структуруванні інформації.

За результатами опитування Intelligent.com, близько 90% опитаних учителів використовують ChatGPT для складання планів уроків, виставлення оцінок, надання учням зворотного зв'язку, написання електронних листів і рекомендацій. Головною причиною такого використання вчителі називають економію часу. Єдиний спосіб справді адаптуватися до появи подібних програм – впровадити принципово нові формати навчання. При цьому важливо зауважити, що роль викладача залишається незамінною в контексті навчання і стає ще більш важливою.

Крок №4: створити нові підходи в навчальному процесі.

Важливо навчити учнів не просто повторювати наявні ідеї, а використовувати їх як основу для творчих розв'язків і нових досліджень. Робота над завданнями, які не мають чіткої правильної відповіді та стимулюють критичне мислення, є важливою в сучасному навчальному процесі. Підходи, за яких аргументована дискусія та аналіз різних позицій, у формуванні яких AI-інструменти виступають лише помічниками в збиранні інформації, мають

лежати в основі сучасної якісної освіти. Такі способи навчання будуть відповідати вимогам реальності та готувати справді освічені покоління майбутнього (Примаченко, 2023).

За словами міністра цифрової трансформації М. Федорова, Україна має неабиякий потенціал у сфері штучного інтелекту: «Ми маємо найбільшу кількість компаній-розробників технологій штучного інтелекту в Східній Європі. Компанії у сфері AI з українським корінням вже придбали міжнародні корпорації, такі як Snap, Google, Rakuten. Активно використовуються в різних сферах й чат-боти». Він також наголосив, що Міністерство цифрової трансформації працює над створенням умов, щоб штучний інтелект став одним із ключових драйверів цифрової трансформації та зростання економіки України (Бердо, Расюн та Величко, 2023).

Штучний інтелект не може повністю замінити традиційне навчання, але він може збагатити його можливості в організації навчального процесу й підвищенні якості засвоєння знань. Сучасна реальність студента вже є неможливою без щоденного застосування ШІ, оскільки пропоновані технології виконують зовсім не другорядну роль, а несуть важливе концептуальне й методологічне значення. Штучний інтелект – це модерний педагогічний механізм у процесі навчання та наукових пошуків здобувачів вищої освіти, завдяки адекватному й етичному застосуванню якого набуте умовами сучасності вміння самостійного навчання перетворюється на життєву необхідність кожного (Панухник, 2023).

Використання штучного інтелекту стало невіддільною частиною життя людини. Так, застосування електронної пошти Gmail, соціальних мереж, Facebook, Pinterest мережі Instagram, Сервісу Google Maps, Електронного додатку Uber, технології розумного дому, персональних асистентів здійснюватиметься за допомогою штучного інтелекту (Злотківська, 2023), Adobe. Зазначимо, що також необхідно створювати засоби збирання, зберігання й оброблення великих даних (Big data). Отже, маємо об'єктивний

процес розвитку електронних інформаційних технологій в усіх сферах людської діяльності, зокрема й в аналітиці. Саме від нашого вибору залежить, чи будемо ми мати конкурентні переваги, використовуючи їх з максимальною користю (Варенко, 2023).

А. Гуралюком досліджено, що основу нової бібліотечної моделі – Бібліотека 4.0 – творитимуть читач, бібліотекар і технології штучного інтелекту. Штучний інтелект у бібліотеці змінить процедури і сервіси задоволення інформаційних потреб користувачів. Такі технології здатні постійно удосконалюватися, тому ті напрями інформаційної діяльності, де комп'ютери можуть працювати ефективніше, будуть дуже швидко роботизовані. Більшість рутинних, одноманітних робіт виконуватимуть машини. Причому це не лише механічні завдання, а й ті, що пов'язані з пошуком та аналізом інформації (наприклад, надання фактографічних довідок, укладання списків рекомендованих джерел тощо). Відтак бібліотекарям потрібно буде переосмислити свої ролі й завдання в новому інформаційному середовищі (Гуралюк, 2023).

ШІ може кластеризувати схожі точки даних і виявляти закономірності, що дасть змогу краще організувати й управляти інформацією. Це може бути особливо корисно в аналітиці в роботі з архівами та бібліотеками, де ШІ може групувати схожі запити і користувачів, надаючи уявлення про вподобання і поведінку користувачів. Кластеризаційні алгоритми в інформаційно-комунікаційному просторі допомагають організувати дані, роблячи їх більш зрозумілими та легкими для аналізу. Паралельно з цим алгоритми оброблення природної мови допомагають системам штучного інтелекту розуміти та взаємодіяти з текстовою інформацією. Це відкриває нові можливості для автоматизованого аналізу текстів, розпізнавання сутностей і взаємодії з користувачами в природній мові (Сидоренко & Машковець, 2023; Росток, 2023b).

Наявність автоматизованої операційної аналітики в аналізі інформації сьогодні є необхідною умовою конкурентоздатності будь-якої структури. Це

назріла об'єктивна реальність, а не чиясь забаганка. Адже інформаційні потоки в інформаційно-аналітичній діяльності (та й у цілому в управлінні) настільки зросли, що жодна традиційна аналітика впоратись із ними фізично не здатна. Звідси й висновок: аналіз інформації за допомогою автоматизованих аналітичних систем є вимогою часу і нагальною потребою (Варенко, 2022). Сучасні системи штучного інтелекту – це ідеальні аналітики, яким не треба платити заробітну плату і досить мала ймовірність того, що вони можуть припуститися помилки. Такі системи здатні опрацьовувати неймовірно великі обсяги даних, які не зможе сприйняти людський мозок. Тому такі впровадження є необхідними. Дехто боїться штучного інтелекту, зокрема того, що він перевершить людину, але без нього обійтись великим торговим системам в сучасному світі неймовірно важко (Переваги штучного інтелекту, 2019).

Для пошуково-аналітичної роботи з інформацією чимраз частіше застосовуються експертні системи (expert system), які є прикладним додатком штучного інтелекту, надають значну допомогу в аналізі, а в окремих випадках можуть навіть замінити аналітика. Такі системи становлять клас комп'ютерних програм, що надають поради, проводять аналіз, здійснюють класифікацію, дають консультації. Окрім того, вони не лише виконують наведені функції, а й можуть на кожному кроці пояснити аналітикові причини тієї чи тієї рекомендації та послідовність аналізу (Поїзд, 2014).

Разом з тим, прагнучи створити зручні й професійні продукти, розробники стикнулись з проблемою створення професійних фейків, що майже не відрізняються від реальності. «Нині найважливіше в інтернеті – перевірка дійсності контенту, – зазначає Нарайєн в інтерв'ю Forbes. – Якщо ми створюємо контент для всього світу, то маємо гарантувати його справжність» (Злотківська, 2023).

Під час виконання другого етапу дослідження було проаналізовано праці науковців, сайти, що актуалізують увагу на використанні технології

De-Visu як інструменту інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти (Годецька, 2024, 15 травня). Технології De-Visu можуть відігравати ключову роль у підтримці цифрової трансформації в освіті через їхню здатність візуалізувати складні дані та зробити їх більш зрозумілими та доступними для аналізу.

Цифрова трансформація освіти – це процес використання сучасних цифрових технологій та інноваційних підходів для поліпшення якості навчання, залучення студентів та підготовки їх до цифрового світу. Цей процес охоплює не лише впровадження технологій у навчальні програми, а й зміни в методах викладання, організації навчального процесу, адмініструванні та спілкуванні.

Нашим передбаченням було уявлення що графіки, діаграми та інші ілюстративні матеріали, це і є De-Visu. Для нашого дослідження ми скористалися можливостями штучного інтелекту – сайт ChatGPT (ChatGPT, 2024). Інформацію, яку ми отримали з його допомогою, переконали нас у правильності наших передбачень. Тож технології Девізу, які ми подаємо далі, – це витяги з інформації наданої штучним інтелектом. Зокрема, технології De-Visu можуть відігравати ключову роль у підтримці цифрової трансформації в освіті через їхню здатність візуалізувати складні дані та робити їх більш зрозумілими й доступними для аналізу. Наводимо деякі способи, які можуть бути використані:

1. Візуалізація даних: технології De-Visu дають можливість створювати графіки, діаграми, теплові карти та інші візуальні елементи, які ілюструють різноманітні аспекти освітніх даних.
2. Аналіз трендів: технології De-Visu допомагають аналізувати тренди у сфері освіти, відображаючи зміни в часі.
3. Статистичний аналіз: технології De-Visu дають змогу візуалізувати статистичні дані, що допомагає зрозуміти їхню структуру та взаємозв'язки.
4. Удосконалення моделей прийняття рішень: використання візуальних

інструментів сприяє більш швидкому та ефективному аналізу даних, що дає змогу приймати оптимальні управлінські рішення в освіті.

5. Залучення студентів: візуальні зображення приваблюють увагу студентів та сприяють їх залученню до навчального процесу.

У бібліотеці *термін de visu* застосовується під час підготовки бібліографічних покажчиків, каталогів, музейних каталогів тощо і означає, що описувані об'єкти розглянуті укладачем безпосередньо на підставі екземпляра під руками, а не за відомостями, отриманими з інших рук (Вікіпедія, 2023).

Висновки. Отже, у процесі дослідження наукового доробку українських учених проаналізовано певну джерельну базу щодо використання штучного інтелекту як ефективної технології інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти, що є на часі актуальним завданням аналітико-синтетичного етапу дослідження «Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід» (2023–2025).

Ми підтримуємо думку науковців, які закликають до глобального співробітництва. Щоб максимально використовувати переваги ШІ та одночасно зменшити його виклики, потрібно активно залучати науковців, підприємців і законодавців до спільної роботи. Глобальні стандарти використання ШІ в інформаційно-комунікаційному просторі допоможуть створити єдиний підхід та полегшити порівняння різних рішень. У цілому за умови успішної інтеграції ШІ в інформаційно-комунікаційний простір можна забезпечити розвиток суспільства, поліпшення якості обслуговування та сприяти інноваціям, що потребує глибокого розуміння викликів та впровадження відповідних стратегій для їх розв'язання (Примаченко, 2023).

Ми також підтримуємо фахівців, які вважають, що запропоновано далеко неповний перелік змін і тенденцій, які наполегливо входять в життя і

фахову діяльність сучасного аналітика/управлінця. Без сумніву, зміни відбуваються так швидко й радикально, що попереду нас чекає абсолютно новий віртуальний світ технологій і реалій. Сучасний аналітик стає оператором штучних машин, інтегратором класичної, офлайнової та нової, онлайнової аналітики, а також розширеної аналітики. Нова, безперервна, онлайнова, операційна аналітика буде швидко завойовувати собі життєвий простір, змушуючи фахівців з інформації повсякчас пристосовуватись до нових умов (Варенко, 2019).

Зазначено, що застосування технології De-Visu як інструмент, розширило класичне, традиційне уявлення освітян та науковців і може використовуватись в новій якості. Вважаємо, що є нагальна потреба в унормуванні понятійного апарату освітянської галузі.

У контексті виконання другого етапу наукового дослідження «Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід» реєстраційний № 0123U100476 (2023-2025) застосування штучного інтелекту в інформаційно-аналітичній діяльності є актуальним питанням, яке потребує подальшого інформаційно-аналітичного аналізу.

Перспективи подальших досліджень. Можна констатувати, що проведене дослідження наукового доробку українських учених щодо використання штучного інтелекту як ефективної технології інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти не вичерпує всіх аспектів окресленого напрямку. Перспективою подальших розвідок є забезпечення інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти на виконання завдань аналітико-синтетичного етапу планового прикладного дослідження «Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід» (2023–2025). У перспективі вважаємо за доцільне дослідити й зарубіжний досвід у цьому контексті (Інформаційно-аналітичний супровід..., 2023–2025).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Аналітичний вісник у сфері освіти й науки. (2024). Довідковий. бюлетень (наук. ред. М. Л. Ростока, НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського). (Вип. 19). ТВОРИ. <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.741210>
- Бердо, Р. С., Расюн, В. Л. & Величко, В. А. (2023). Штучний інтелект та його вплив на етичні аспекти наукових досліджень в українських закладах освіти. Академічні візії, 22. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8174388>
- Варенко, В. М. (ред.). (2014). Інформаційно-аналітична діяльність: навч. посіб. Університет «Україна». <https://kjourn.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/54/2018/04/Інформаційно-аналітична-діяльність.pdf>.
- Варенко, В. М. (2019). Аналітика: сучасні тенденції та виклики. Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія, 1, 118–123. http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2019_1_25
- Варенко, В. М. (2022). Операційна (онлайнова) аналітика: нові технології та можливості. Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук, (9), 10–21. <http://librinfosciences.knukim.edu.ua/article/view/259140>
- Варенко, В. М. (2023). Електронні комунікації в інформаційно-аналітичній діяльності. Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія, 1, 53–58. <https://doi.org/10.32461/2409-9805.1.2023.276765>
- Вікіпедія. (2023). https://it.wikipedia.org/wiki/De_visu
- Годецька, Т. І. (2024, 26–29 березня). Застосування штучного інтелекту в інформаційно-аналітичних дослідженнях. Forum-SOIS, 2024: розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя : зб. матеріалів (наукових праць, тез доповідей) бго міжнар. наук.-практ. WEBфоруму (Київ-Харків), УПА, ДНПБ України, КНУ ім. Тараса Шевченка. (Вип. 5, с. 35–40). Нілан-ЛТД. <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.740977>
- Годецька, Т. І. (2024, 15 травня). Технології De-Visu як інструмент інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти. Науково-методичні засади інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації суспільства: реалії й майбутнє освіти, педагогіки і психології (до Всеукраїнського фестивалю науки) : зб. матеріалів (тез доповідей) круглого столу відділу наук. інформ.-аналіт. супроводу освіти Держ. наук.-пед. б-ки України ім. В. О. Сухомлинського. (с. 13–17). Київ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742311/>
- Годецька, Т. І. (2024, 07–08 лютого). Штучний інтелект в системі інформаційно-аналітичного супроводу освіти: елементи адаптивного впровадження. Адаптивні процеси в освіті: зб. матеріалів (тез доповідей) 3-го Міжнар. наук. форуму. Київ, Харків, Запоріжжя. (с. 204-208). Юстон. <https://lib.iitta.gov.ua/740214/>
- Гуралюк, А. Г. (2023). Штучний інтелект як інноваційна інформаційна технологія у педагогічних дослідженнях : (аналіт. огляд). У Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довід. бюл. (НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського). (Вип. 18, с. 67–79). ТВОРИ. <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.737306>
- Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід. (2023–2025). ДР № 0123U100476. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/themes/0123U100476/>

- Злотківська, Т. В. (2023). Штучний інтелект та його використання в програмному пакеті ADOBE. Мультимедійні технології в освіті та інших сферах діяльності: тези доповідей наук.-практ. конф. з міжнар. участю, Київ. (с. 58–60). <https://lib.iitta.gov.ua/736930/>
- Кабінет Міністрів України. (2020, Грудень 02). Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні: розпорядження КМ України (№ 1556-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
- Панухник, О. (2023). Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. Галиц. економ. вісник, 83 (4), 202–211. https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202
- Переваги штучного інтелекту. (2019). Інформаційно-аналітичний портал vgołos.zt. <https://www.vgołos.zt.ua/perevahy-shtuchnoho-intelektu/>
- Поїзд, В. П. (2014). Окремі складники інформаційно-аналітичного забезпечення протидії злочинам у сфері господарської діяльності, вчиненим із використанням високих інформаційних технологій. Публічне право, 1 (13), 144–150.
- Примаченко, І. (2023, 4 серпня). Штучний інтелект в освіті: можливості, виклики та перші кроки великої адаптації. Українська правда: інтернет-видання. <https://life.pravda.com.ua/columns/2023/08/4/255650/>
- Ростока, М. Л. (2023a). Ефективні методології цифрової трансформації у постмодерному науково-освітньому просторі: (аналіт. огляд). У Аналітичний вісник у сфері освіти й науки : довід. бюл. (Вип. 17, с. 3–30). Твори. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735560>
- Ростока, М. Л. (2023b). Кластеризація інформаційно-аналітичного супроводу наукового дослідження із проєктування цифрових освітніх ресурсів. Імідж сучасного педагога, 5(212), 30–37. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5\(212\)-30-37](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5(212)-30-37)
- Сидоренко, Т. М. & Машковець, С. В. (2023). Застосування штучного інтелекту в інформаційно-комунікаційному просторі. Економіка. Менеджмент. Бізнес, 4(43), 81–85.
- Штучний інтелект в Україні: досвід використання, перспективи, тренди в медіа. (2024). Центр політичного консалтингу. <https://cpc.com.ua/articles/shtuchniy-intelekt-v-ukraini-dosvid-vikoristannya-perspektivi-trendi-v-media>
- ChatGPT. (2024). <https://chatgpt.com/?oai-dm=1>

REFERENCES

- Analytical Herald in the Sphere of Education and Science. (2024). Reference Bulletin (Sci. Ed. M. L. Rostoka, NAES of Ukraine, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine). (Is. 19). TVORY. <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.741210> [in Ukrainian].
- Berdo, R. S., Rasiun, V. L. & Velychko, V. A. (2023). Shtuchnyi intelekt ta yoho vplyv na etychni aspekty naukovykh doslidzhen v ukraïnskykh zakladakh osvity. Akademichni vizii, 22. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8174388> [in Ukrainian].
- Varenko, V. M. (Ed.). (2014). Informatsiino-analitychna diialnist: navchalnyi posibnyk. Universytet «Ukraina». <https://kjourn.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/54/2018/04/Informatsiino-analitychna-diialnist.pdf>

- Varenko, V. M. (2019). Analitika: suchasni tendentsii ta vyklyky. Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia, 1, 118–123. http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2019_1_25 [in Ukrainian].
- Varenko, V. M. (2022). Operatsiina (onlainova) analitika: novi tekhnolohii ta mozhlyvosti. Ukrainskyi zhurnal z bibliotekoznavstva ta informatsiinykh nauk, (9), 10–21. <http://librinfosciences.knukim.edu.ua/article/view/259140> [in Ukrainian].
- Varenko, V. M. (2023). Elektronni komunikatsii v informatsiino-analitychnii diialnosti. Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia, 1, 53–58. <https://doi.org/10.32461/2409-9805.1.2023.276765> [in Ukrainian].
- Wikipediia. (2023). https://it.wikipedia.org/wiki/De_visu [in Ukrainian].
- Godetska, T. I. (2024, March 26–29). Zastosuvannia shtuchnoho intelektu v informatsiino-analitychnykh doslidzhenniakh [Application of Artificial Intelligence in Information and Analytical Activities]. Forum-SOIS, 2024: rozbudova yedynoho vidkrytoho informatsiinoho prostoru osvity vprodovzh zhyttia : zb. materialiv (naukovykh prats, tez dopovidei) 6ho mizhnar. nauk.-prakt. WEBforumu (Kyiv-Kharkiv). UIPA, DNPB Ukrainy, KNU im. Tarasa Shevchenka. (Vol. 5, pp. 35–40). Nilan-LTD. <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.740977> [in Ukrainian].
- Godetska, T. I. (2024, May 15). Tekhnolohii DeVisu yak instrument informatsiino-analitychnoho suprovodu tsyfrovoyi transformatsii osvity [DeVisu Technologies as a Tool for Information and Analytical Support for the Digital Transformation of Education]. Naukovo-metodychni zasady informatsiino-analitychnoho suprovodu tsyfrovoyi transformatsii suspilstva: realii y maibutnie osvity, pedahohiky i psykholohii (do Vseukrainskoho festyvaliu nauky) : zb. materialiv (tez dopovidei) kruhloho stolu viddilu nauk. inform.-analit. suprovodu osvity Derzh. naukped. b-ky Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho. (pp. 13–17). Kyiv. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742311/> [In Ukrainian].
- Godetska, T. I. (2024, February 07–08). Shtuchnyi intelekt v systemi informatsiino-analitychnoho suprovodu osvity: elementy adaptivnoho vprovadzhennia [Artificial Intelligence in the System of Information and Analytical Support of Education: Elements of Adaptive Implementation]. Adaptivni protsesy v osviti: zbirnyk materialiv (tez dopovidei) 3-ho Mizhnarodnoho naukovofo forumu. (pp. 204–208). Kyiv, Kharkiv, Zaporizhzhia. Yuston. <https://lib.iitta.gov.ua/740214/> [in Ukrainian].
- Guraliuk, A. H. (2023). Shtuchnyi intelekt yak innovatsiina informatsiina tekhnolohiia u pedahohichnykh doslidzhenniakh: (analitichnyi ohliad). In Analitichnyi visnyk u sferi osvity y nauky: dovidkovyi biuleten (NAPN Ukrainy, DNPB im. V. O. Sukhomlynskoho). (Is. 18, pp. 67–79). TVORY. <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.737306> [in Ukrainian].
- Informatsiino-analitychnyi suprovod tsyfrovoyi transformatsii osvity i pedahohiky: vitchyzniani i zarubizhnyi dosvid [Information and analytical support for the digital transformation of education and pedagogy: domestic and foreign experience]. (2023–2025). DR № 0123U100476). V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine. <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/themes/0123U100476> [in Ukrainian].
- Zlotkivska, T. V. (2023). Shtuchnyi intelekt ta yoho vykorystannia v prohramnomu paketi ADOBE. Multymediini tekhnolohii v osviti ta inshykh sferakh diialnosti: tezy dopovidei

- nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu, Kyiv. (pp. 58–60). <https://lib.iitta.gov.ua/736930/> [In Ukrainian].
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020, December 02). Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini: rozporiadzhennia KM Ukrainy (№ 1556-r): <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
- Panukhnyk, O. (2023). Artificial intelligence in the educational process and scientific research of higher education applicants: responsible boundaries of AI content. *Galician economic journal*, 83 (4), 202–211. https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202 [in Ukrainian].
- Perevahy shtuchnoho intelektu. (2019). Informatsiino-analitychnyi portal vgoles.zt. <https://www.vgoles.zt.ua/perevahy-shtuchnoho-intelektu/> [In Ukrainian].
- Poizd, V. P. (2014). Okremi skladnyky informatsiino-analitychnoho zabezpechennia protydyi zlochynam u sferi hospodarskoi diialnosti, vchynenym iz vykorystanniam vysokykh informatsiinykh tekhnolohii. *Publichne parvo*, 1 (13), 144–150. [in Ukrainian].
- Prymachenko, I. (2023, August 4). Shtuchnyi intelekt v osviti: mozhlyvosti, vyklyky ta pershi kroky velykoi adaptatsii. *Ukrainska pravda: internet-vydannia*. <https://life.ppravda.com.ua/columns/2023/08/4/255650/> [in Ukrainian].
- Rostoka, M. L. (2023a). Efektyvni metodolohii tsyfrovoi transformatsii u postmodernomu naukovo-osvitnomu prostori: (analytychnyi ohliad). In *Analytychnyi visnyk u sferi osvity y nauky: dovidkovyi biuletyn (NAPN Ukrainy, DNPB im. V. O. Sukhomlynskoho)*. (Is. 17, pp. 3–30). TVORY. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735560> [In Ukrainian].
- Rostoka, M. L. (2023b). Klasteryzatsiia informatsiino-analitychnoho suprovodu naukovoho doslidzhennia iz proiektuvannia tsyfrovyykh osvitnykh resursiv [Clustering of information and analytical support for scientific research on designing digital educational resources]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 5(212), 30–37. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5\(212\)-30-37](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5(212)-30-37)
- Sydorenko, T. M. & Mashkovets, S. V. (2023). Zastosuvannia shtuchnoho intelektu v informatsiino-komunikatsiinomu prostori. *Ekonomika. Menedzhment. Biznes*, 4 (43), 81–85. [in Ukrainian].
- Shtuchnyi intelekt v Ukraini: dosvid vykorystannia, perspektyvy, trendy v media. (2024). Tsentр politychnoho konsal'tynhu. <https://cpc.com.ua/articles/shtuchniy-intelekt-v-ukraini-dosvid-vikoristannya-perspektivi-trendi-v-media> [in Ukrainian].
- ChatGPT. (2024). <https://chatgpt.com/?oai-dm=12> [in Ukrainian].

Tetiana Godetska,

Researcher of the Department of Scientific
Information and Analytical Support of Education of
V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: 0000-0003-0550-1894
e-mail: godtaniv@gmail.com

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY OF
INFORMATION AND ANALYTICAL SUPPORT OF DIGITAL
TRANSFORMATION OF EDUCATION**

Abstract. In the context of the implementation of the scientific study "Information and Analytical Support of Education and Pedagogy: Domestic and Foreign Experience" (2023–2025) by the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine analyzed the scientific achievements of Ukrainian researchers regarding Artificial Intelligence as an effective technology of information and analytical support for the digital transformation of education. It was emphasized that the Ministry of Digital Transformation is working to create conditions for AI to become one of the key drivers of digital transformation and growth of the Ukrainian economy. The purpose of this article: to analyze the main aspects of the use of AI as an effective technology of information and analytical support for the digital transformation of education.

The Concept of the Development of Artificial Intelligence in Ukraine states that the priority areas in which the tasks of the state policy for the development of the field of AI are implemented are: education and professional training, science, economy, cyber security, information security, defense, public administration, legal regulation and ethics, justice. Attention has been updated to the importance of applying AI in the process of conducting research, in particular due to its ability to visualize complex data and make it more understandable and accessible for analysis. Some relevant aspects of the digital transformation of education are considered - the use of De-Visu technology as a tool of information and analytical support for the digital transformation of education. Obviously, the use of De-Visu technology as a tool has expanded the classical, traditional view of educators and scientists and can be used in a new capacity. During the analysis, a conclusion was reached about the need for global cooperation. In order to maximize the benefits of AI while reducing its challenges, it is necessary to actively engage scientists, entrepreneurs and legislators to work together. In the future, we consider it expedient to study foreign experience in this context.

Keywords: Artificial Intelligence, information and analytical support, digital transformation of education, De-Visu, ChatGPT, AI.

Андрій Гуралюк,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення,
ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0002-7497-5746
ResearcherID: AAG-5328-2020
e-mail: ag.guraliuk@gmail.com

РОЛЬ БІБЛІОТЕКИ ЯК СКЛАДНИКА ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Анотація. Виклики інформаційного суспільства обумовлюють потребу в розширенні технологічних можливостей сучасних бібліотек та зміцненні їхньої присутності в цифровому середовищі, зокрема через залучення соціальних мереж та інтернету. У цьому дослідженні аналізуємо роль бібліотеки в інформаційному суспільстві як інструменту верифікації інформації.

Мета роботи – окреслити функції сучасної бібліотеки у забезпеченні інформаційних потреб читача в умовах цифровізації суспільства.

Наукова новизна роботи полягає в розвитку концептуальних уявлень про роль та діяльність бібліотек, а також їхній вплив на функціонування інформаційно-освітнього простору закладу освіти в умовах цифровізації.

У роботі встановлено, що основне функціональне призначення бібліотеки – інформаційне забезпечення, надання вільного доступу до національних і міжнародних інформаційних ресурсів, а також сприяння безперервності навчального та наукового процесів. У зв'язку з цим бібліотека в умовах цифровізації має забезпечити ефективний доступ до необхідних джерел інформації та створити технологічно модернізовані умови роботи з ними для гарантування інтелектуально-інформаційного комфорту користувача.

Зроблено висновки щодо динамічності зміни ролі бібліотек в інформаційному просторі освітніх закладів та розглянуто перспективи розвитку вітчизняних бібліотек, як культурно-освітніх осередків та інформаційних центрів, здатних задовольнити інформаційні потреби користувачів. Визначено, що вони мають стати активними учасниками інформаційно-аналітичної діяльності, забезпечуючи підтримку освітнього процесу, верифікацію даних, представлення інформації в зручному для користувачів форматі, а також надання експертних консультацій з різноманітних аспектів інформаційної діяльності.

Ключові слова: сучасна бібліотека, бібліотечна діяльність, інформаційно-аналітичний супровід, штучний інтелект, цифрова трансформація освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді. За роки незалежності в умовах розвитку суспільства знань, цифровізації всіх сфер життя, реформування освіти, інтеграції України до європейського освітнього та дослідницького простору відбулися позитивні зрушення в інформаційно-бібліотечному забезпеченні освіти і науки. Водночас перед освітніми бібліотеками постали нові виклики: загроза національній безпеці в умовах інформаційної та військової агресії Росії, світова пандемія COVID-19 тощо. Зазначене вплинуло на визначення нових векторів розвитку бібліотек, перегляд концептуальних положень освітньої, дослідницької та науково-інформаційної діяльності (Berezivska et al., 2003).

Сьогодні неможливо уявити заклад освіти який би інформаційно не взаємодівав з довкіллям. Кожен заклад освіти являє собою множину об'єктів інформаційної взаємодії, які за певними правилами задіяні в комунікаційних процесах. Множину об'єктів інформаційної взаємодії, зв'язків між ними, функцій, що вони виконують та ін. можна представити у вигляді певної системи, для якої визначають деякі правила міжоб'єктної взаємодії та роботи із інформацією, якою ці об'єкти обмінюються.

Традиційно центрами зберігання та ретрансляції збереженої інформації були бібліотеки. За останні десятиліття, завдяки розвитку інформаційних технологій, відбулись суттєві зміни в інформаційній діяльності, зокрема і в бібліотечній. Сучасна концепція бібліотечного обслуговування базується не лише на використанні фондів документів конкретної бібліотеки, але також містить принципово нові можливості доступу до інформації, які не залежать від часу та місцезнаходження як документів, так і користувачів.

Для задоволення інформаційних, освітніх та культурних потреб своїх користувачів сучасні бібліотеки забезпечують доступ не лише до документованих знань, що зберігаються у їх фондах, але й виходять за межі фізичних просторів, трансформуючи свою діяльність у віртуальну сферу.

Концепція розвитку знаннєвого суспільства та формування віртуальних електронних інформаційних ресурсів зумовлюють необхідність долучення бібліотек до вирішення питань управління інформаційними потоками, аналізу та вибору оптимальних дій щодо їх оптимізації, верифікації, актуалізації, архівації тощо. Важливим складником роботи з інформацією стає інформаційно-аналітична діяльність (ІАД). ІАД бібліотек, пов'язана зі створенням, обробкою, зберіганням, використанням та управлінням знаннями, призводить до суттєвих змін в організаційній, технологічній та інших аспектах діяльності бібліотечних установ (Кобелев, 2012).

Фактично роль бібліотеки із сховища інформації із функцією забезпечення доступу до неї вимушено, під тиском зовнішніх обставин, обертається на роль активного учасника інформаційної взаємодії в межах деякої соціальної системи, зокрема, закладу освіти. Ця роль і надалі трансформується, адаптуючись до соціальних викликів сучасності. Її визначення, аналіз і, бажано, прогнозування нових аспектів діяльності, що дозволять бібліотекам залишатись затребуваними в сучасних реаліях, цікавлять багатьох дослідників.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання пов'язані з дефініцією інформаційного простору та розбудовою його основних структурних складників вивчали І. Л. Бачило, К. А. Дубняк, А. Ю. Пилипчук, Я. В. Топольник, Ю. А. Шрайнер та багато інших науковців.

Так ще чверть століття тому І. В. Арістова (2000) визначила єдиний інформаційний простір як сукупність баз і банків даних, технологій їх ведення та використання, інформаційно-телекомунікаційних систем і мереж, що функціонують на основі єдиних принципів і за загальними правилами, що забезпечує інформаційну взаємодію організацій і громадян, а також задоволення їхніх інформаційних потреб.

Поняття інформаційного простору детально розглянули В. Г. Кремень та В. Ю. Биков. У філософському розумінні автори розкривають

інформаційний простір як сукупність результатів семантичної діяльності людства, пов'язаної із формуванням інформаційною картиною об'єктивного світу, з інформаційним відображенням загального об'єктного простору. Науковці розкривають інформаційний простір як n-мірну структуру, об'єктне наповнення якої утворюють інформаційні об'єкти різноманітного предметного призначення. Також автори визначають відмінність між поняттями інформаційного простору та інформаційного середовища, окрім того розглядають сутнісно-компонентну специфіку простору і середовища як соціотехнологічних систем (Кремень & Биков, 2013).

Роль і місце бібліотеки в сучасному інформаційному суспільстві стали предметом дослідження таких авторів як О. Є. Букіна, Т. І. Вилегжаніна, Р. А. Гільміянова, Т. Я. Кузнєцова, М. А. Макієнко, Р. І. Мамина, О. С. Онищенко, Є. В. Пірайнен, В. М. Фадеєва та інших. Використання цифрових технологій, як-от сучасних викликів нашим бібліотекам розглянули В. А. Вергунов, О. О. Москаленко, В. І. Попик та чимало інших дослідників.

О. С. Онищенко, В. І. Попик, В. М. Горовий, Л. А. Дубровіна, Ю. М. Половинчак, Н. С. Вітушко, Л. Й. Костенко та ін. висвітлили процес трансформації наукових бібліотек в складник інформаційного середовища, а відтак і функціональну взаємодію їх із об'єктами інформаційного простору.

Л. О. Пономаренко (2023), аналізуючи діяльність освітянських бібліотек України у формуванні електронного бібліотечно-інформаційного простору, виокремлює праці таких науковців як Т. В. Добко, І. І. Хемчян, Н. М. Кропочева, О. А. Кучерук, С. О. Караман, О. В. Караман, Н. П. Левченко, Н. В. Якуніна та ін., які розглядають діяльність бібліотек закладів вищої педагогічної освіти в контексті створення, поширення та популяризації інформаційних ресурсів, розкривають роль електронних інформаційних ресурсів бібліотек закладів вищої освіти в інформаційно-освітньому та академічному просторі тощо.

Проте тематика визначення місця і ролі сучасної бібліотеки в інформаційному просторі, як глобальному, загалом, так і, зокрема, просторі закладу освіти, є багатогранною і невичерпною. Із розвитком інформаційних технологій та зміною суспільних потреб відбувається суттєва трансформація ролі бібліотек як соціального інституту та розкриваються нові напрями їх розвитку.

Виклад основного матеріалу. В активі фахівців чимало визначень і тлумачень поняття «освітнє середовище». Автором одного із найзагальніших трактувань є О. Савченко: «сукупність умов і впливів, які створюють основу для навчання, виховання, розвитку учнів» (Савченко 2012, с. 493). Сьогодні у інформаційному суспільстві середовище системи освіти є інформаційно-освітнім за домінантним субстратом (інформацією), що лежить в основі цих феноменів (Топузов, 2018). В межах нашого дослідження під інформаційно-освітнім середовищем розумітимемо системно організовану сукупність засобів передавання даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного, нормативно-правового, матеріально-технічного, кадрового, дидактичного та організаційно-методичного забезпечення, яка зорієнтована на задоволення потреб осіб, котрі навчаються, викладачів, навчально-допоміжного персоналу та керівництва навчального закладу.

Варто зазначити, що відкрите освітнє середовище виступає певним контекстом, у якому освітні ресурси, інформація та можливості доступні здобувачам освіти без обмежень, пов'язаних з локалізацією. Це сприяє самостійності в навчанні та дозволяє учням досліджувати та навчатися відповідно до своїх потреб і інтересів. Таке середовище зазвичай передбачає використання технологій і цифрових інструментів, які забезпечують доступ до освітніх ресурсів у будь-який час і в будь-якому місці.

Під контекстом розуміємо загальні умови, в яких здійснюється освітній процес. Це опис ситуацій та обставин, що забезпечують реалізацію освітнього процесу та можуть впливати на спосіб сприйняття і

використання здобувачами освіти наданих ресурсів і інформації. Контекст охоплює такі фактори, як освітня політика, культура навчального закладу, доступність ресурсів, використання технологій тощо, які формують освітнє середовище (Гуралюк & Терентьєва, 2024).

Очевидно, що побудова освітнього (освітньо-інформаційного середовища) не є самоціллю. Розбудова освітнього середовища має сенс лише у зв'язку із підвищенням ефективності пізнавальної діяльності.

Розвиток і вдосконалення науково-освітнього середовища (складником якого є гуманітарне середовище), що забезпечує підвищення якості освітнього і виховного процесів, рівня наукових досліджень та інтеграцію в національну і світову системи освіти неможливі без активного впровадження інформаційних технологій (Таланчук, 2009)

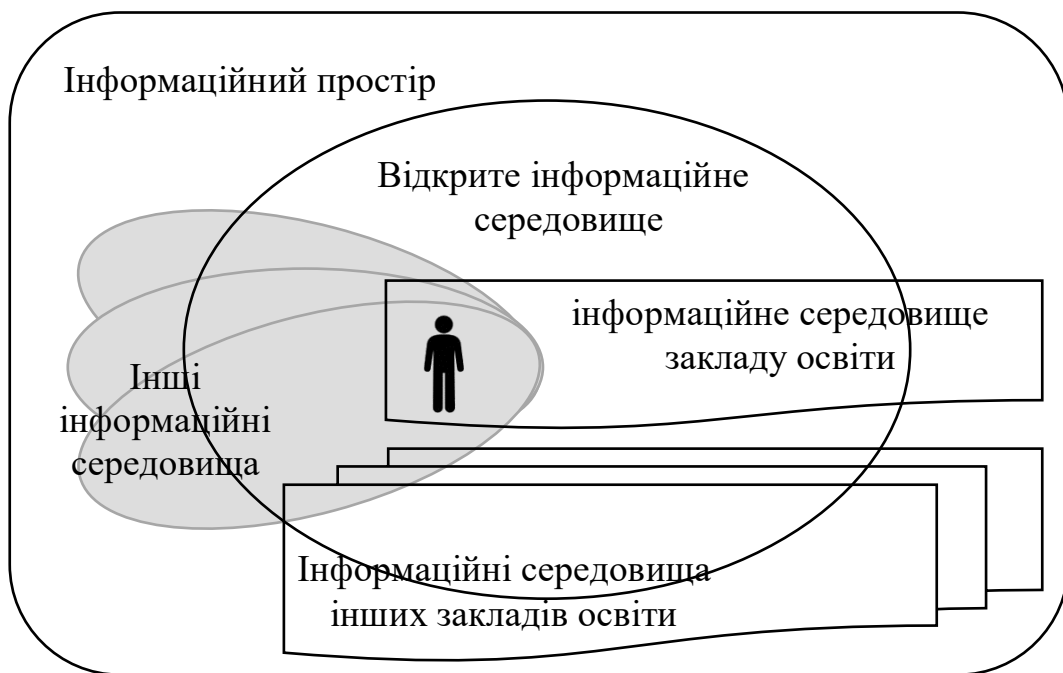


Рис. 1. Інформаційне середовище в інформаційному просторі.
Джерело: (Гуралюк & Терентьєва, 2024).

Інформаційний простір є значно ширшим поняттям, ніж інформаційне середовище і може, з певними узагальненнями, бути розглянутий як сукупність різних інформаційних середовищ. Погоджуючись з

О. Топузовим, відзначимо, що нині, система освіти, як і навчальні заклади, функціонує в інформаційному просторі сучасного суспільства, що розвивається багатовекторно і характеризується незчисленною множиною створених природою та людиною об'єктів і відношень між ними (Топузов, 2018).

Головною функцією інформаційного простору є інформативна. Як невід'ємний складник соціального простору, інформаційний простір виконує також ряд загальних функцій, зокрема комунікативну, пізнавальну, інтегровальну та інші, а також низку системоутворювальних функцій. Серед основних таких функцій фахівці виділяють функцію соціальної пам'яті, яка в контексті інформаційного простору проявляється у необхідності застосування нових методів роботи з інформацією, накопиченою протягом історії людства. Цю проблему можна вирішити за допомогою нових інформаційних технологій, що забезпечують ефективний пошук, обробку та зберігання інформації.

У ст. 6 Закону України Про бібліотеки і бібліотечну справу від 27.01.1995 № 32/95-ВР визначається декілька класифікацій бібліотек: за значенням, за змістом бібліотечних фондів та за призначенням. Аналіз діяльності сучасних бібліотек дозволив виявити основні (базові) функції, актуальні незалежно від типології цих установ. Однією з таких функцій є інформаційна, яка охоплює комплекс заходів, спрямованих на інформаційне забезпечення матеріального та духовного виробництва. Зазначимо, що специфіка діяльності бібліотеки як соціального інституту передбачає впровадження сучасних інформаційних технологій відповідно до її потреб, цілей і завдань (Гуралюк, 2020). Технічна та технологічна модернізація бібліотечної діяльності сприяла зміцненню і трансформації інформаційної функції в умовах сучасного цифрового середовища.

Бібліотека є активним суб'єктом інформаційного простору, збираючи і зберігаючи документовану інформацію та знання в електронному форматі. Це передбачає оцифрування колекцій і фондів, а також співпрацю з

видавництвами, іншими бібліотечно-архівними установами та окремими авторами для забезпечення доступу до електронних версій документів. Крім того, бібліотека активно долучається до формування документного потоку, проводить його аналітико-синтетичне оброблення та розробляє різноманітні інформаційні продукти (Кузьменко, 2021).

Бібліотекам навчальних закладів (як і деяким іншим установам і організаціям) притаманна інформаційно-аналітична діяльність. Виходячи із суті інформаційно-аналітичної діяльності виділяють два її рівні:

1. Інформаційний рівень, зміст якого зводиться до пошуку, збирання, накопичення, зберігання та поширення інформації.

2. Аналітичний рівень, що полягає в узагальненні, класифікації інформації, її аналізі і перетворенні, розробленні висновків, пропозицій, рекомендацій і прогнозів (Сорока, 2017). Тому така діяльність є переважно прикладною, а не теоретичною, у ній є певні обмеження в часі з підготовки матеріалів, їхньої повноти, достовірності, обґрунтованості, відповідальності авторів. Тому основна увага приділяється не стільки глибині й оригінальності опрацювання проблем, скільки їхній оперативності й ефективності (Кобелєв, 2012).

Результатом бібліотечної ІАД є інформаційно-аналітичні продукти та послуги, що надають бібліотеки і служби інформації, на асортиментні групи. Перша група – це інформаційні продукти та послуги, що їх споживачі отримують як документне обслуговування. Друга група – інформаційні продукти та послуги як різновид бібліографічного обслуговування. Третя група – інформаційні продукти та послуги – результат фактографічного обслуговування. Четверта група – це комплексні інформаційні заходи (Дригайло, 2010). До таких заходів можуть бути зараховані, наприклад, експертні консультації із питань пошуку інформації, дотримання академічної доброчесності та ін.

Бібліотека вищого закладу освіти як базовий компонент інформаційного простору загалом певною мірою має структурну автономію,

що нерідко призводить до дуже слабкого її зв'язку з кафедрами, ректоратом, або взагалі до відсутності такого зв'язку із вищим навчальним закладом. У підсумку – використання інформаційних ресурсів власне бібліотеки та ресурсів окремих кафедр відбувається без урахування принципу взаємодоповнюваності, що, безумовно, знижує ефективність навчального процесу. Фактично, кожен структурний підрозділ може мати осібне інформаційно-освітнє середовище, мало пов'язане із іншими середовищами в межах одного закладу. Виникає потреба у пошуку шляхів забезпечення взаємодії освітніх середовищ в межах єдиного простору закладу освіти. Розуміння необхідності такого об'єднання лежить в основі впровадження трансдисциплінарного підходу в діяльність освітнього закладу. Природнім є залучення бібліотеки як деякого агрегатора знань, що за рахунок певної втрати автономізації здатне забезпечити інтеграцію інформаційно-освітніх ресурсів, що може суттєво вплинути на якість освітнього процесу. Ще одним фактором, що неабияк впливає на діяльність бібліотеки є відкритість освітніх систем. Для забезпечення відповідності освітнього рівня суспільним вимогам необхідно підтримувати взаємодію із джерелами інформації, що перебувають поза межами навчального закладу. Такими джерелами можуть бути ресурси мережі Інтернет чи спеціалізованих мереж, інші навчальні заклади, науково-дослідні інститути, бібліотечні установи та ін.

Розвиток вузівських бібліотечних мереж будується з урахуванням того, що одним із перспективних варіантів використання сучасних технологій для доступу до інформаційних ресурсів є електронні бібліотеки. Можливості ЕБ особливо важливі для забезпечення наукових, дослідницьких і освітніх процесів, тому що доступність, актуальність і повнота інформаційних ресурсів сприяють якісній підготовці фахівців (Таланчук, 2009).

Електронні бібліотеки істотно розширюють можливості звернення до їхніх електронних інформаційних ресурсів з широким набором

інформаційних послуг. Останню обставину зумовило створення бібліотечних сайтів і порталів, які спочатку були посередниками між віддаленими користувачами бібліотеки і самою бібліотекою. Сайти дають можливість користувачам на їхніх робочих місцях (вдома, в офісі, на інших територіях, що мають комп'ютери, підключені до інтернету) самостійно або за допомогою посередників (інформаційних навігаторів і т. п.) шукати і замовляти необхідні дані, а також оперативно отримувати замовлену інформацію.

Інтеграція інформаційно-освітніх ресурсів передбачає їх об'єднання з метою використання різної інформації зі збереженням її якості, особливості викладу та застосування зручного уніфікованого інтерфейсу. Водночас об'єднання ресурсів може бути і віртуальним. Головним до того ж є забезпечення користувачів доступною інформацією в межах єдиного інформаційного простору, що може бути і сукупністю кількох самостійних систем, але сумісних у технологічному сенсі (Греськів, 2010). Відзначимо, що проста агрегація інформаційних потоків не здатна задовольнити потреби закладу освіти. Бібліотека має слугувати своєрідним фільтром, що допоможе верифікувати інформацію, чи, навіть, створювати нову інформацію на основі ІАД.

Отже, у сучасній бібліотеці освітнього закладу під впливом інформаційних технологій відбувається процес трансформації. Сьогодні бібліотека закладу вищої освіти в Україні це відкрита комунікаційно-комунікативна система, яка бере участь у педагогічно-виховному, міжкультурному, міжбібліотечному обміні, а також в обміні з внутрішніми структурами закладу (кафедрами, музеями, побутовими службами, громадськими організаціями) та іншими громадськими закладами (школами, технікумами, видавництвами). Комунікативна діяльність бібліотеки скерована на створення комфортного середовища для використання інформації; розвиток засобів внутрішніх організаційних та зовнішніх інформаційних зв'язків; формування інституалізованих і

використання неінституалізованих каналів та засобів міжособистісного спілкування й обміну знаннями (Беззуб, 2012).

І наприкінці зазначимо, що масова цифровізація спричинила створення в бібліотеках електронних каталогів; оцифрування частини фонду; до появи власних різноманітних баз даних, електронних бібліотек, зведених каталогів, корпоративних бібліотечних мереж; появу інтернет-навігації за бібліографічними й повнотекстовими ресурсами; виникнення віртуальних дослідницьких сервісів для користувачів, що забезпечують з ними інтерактивний зв'язок та їх доступ до електронних бібліотечних систем, що значно наблизило роботу бібліотеки окремого закладу освіти до сучасних світових стандартів роботи із інформацією (Гуралюк, А., Росток, М., & Вараксіна, Н. 2020).

Висновки та перспективи. Системні виклики, що постали перед українським суспільством, а також стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовили необхідність цифрової трансформації багатьох сфер діяльності людини. Особливо значні зміни відбулися у сфері науки і освіти.

Цифровізація освіти сприяє збагаченню інформаційного освітнього середовища, розширює доступ до освітніх ресурсів, моделює нові форми взаємодії в освітньому процесі та допомагає переосмислити і вдосконалити освітній контекст. Сучасні процеси інформатизації українських бібліотек постійно залежать від новітніх інформаційних технологій, що спонукає до постійного вдосконалення бібліотечної діяльності та її адаптації до актуальних потреб.

Бібліотеки вищих навчальних закладів виконують функції навчальних, наукових, інформаційних і культурно-освітніх структурних підрозділів, які уможливають доступ до інформації в освітньому процесі, науково-дослідницькій діяльності та виховній роботі. Сьогодні роль бібліотек потребує переосмислення, оскільки вони мають стати системними агрегаторами наукових знань. Це означає, що бібліотеки можуть не лише

накопичувати інформацію, необхідну для освітнього процесу, та надавати її за запитом користувачів, а й стати активними учасниками інформаційно-аналітичної діяльності, забезпечуючи супровід освіти, верифікацію даних, представляючи інформацію в зручному для користувачів форматі, а також надаючи експертні консультації з різноманітних питань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Berezivska, L., Guraliuk, A., Ponomarenko, L., Rostoka, M. & Tarnavska, S. (2023). Information and library support for education in the context of its digitalization *AIP Conf. Proc.* 2889, 090003. <https://doi.org/10.1063/5.0172779>
- Арістова, І. В. (2000). *Державна інформаційна політика: організаційно-правові аспекти*: монографія. Харків: Вид-во Ун-ту внутр. справ. <http://radnuk.info/pidrychnuku/inform/439-aristova.html>
- Беззуб, І. (2012). Бібліотека вищого навчального закладу у формуванні інформаційної культури студента. *Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського*, 33, 94-105. <http://irbis-nbuv.gov.ua/everlib/item/er-0000001638>
- Греськів, О. О. (2010, 23 вересня). Освітня роль бібліотеки вищого навчального закладу в умовах розвитку інформаційного суспільства. В *Сучасні проблеми діяльності бібліотеки в умовах інформаційного суспільства*: матеріали другої наук.-практ. конф., Львів, Нац. ун-т «Львівська політехніка», с. 190–198. <https://ena.lpnu.ua:8443/server/api/core/bitstreams/b32a8311-4495-461f-be7b-9de0ddfc812/content>
- Гуралюк, А. Г. (2020). Бібліотека в інформаційному суспільстві: онтологічний підхід. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*, 8(15). <https://bit.ly/44emnXY>
- Гуралюк, А., Ростока, М., & Вараксіна, Н. (2020). Бібліотека у суспільстві знань. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*, 10(19). [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-10](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-10)
- Гуралюк, А. Г. & Терентьєва, Н. О. (2024). Проектування відкритого інформаційного освітнього середовища закладів вищої освіти з урахуванням ресурсної ієрархії. *Modern educational strategies under the influence of the development of the information society and European integration: Scientific monograph.* (с. 118–131). Riga, Latvia: “Baltija Publishing”. <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/435/11657/24396-1>
- Дригайло, С. В. (2010). Бібліотечно-інформаційні продукти і послуги для користувачів наукових бібліотек. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, 4, 79-86. http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2010_4_11
- Кобелєв, О. М. (2012). Ресурси інформаційно-аналітичної діяльності бібліотек. *Вісник Харківської державної академії культури*, 36, 88-97. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/hak_2012_36_12.pdf
- Кремень, В. Г. (2013). Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2, 3–16. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_2_3
- Кузьменко, О. І., & Загуменна, В. В. (2021). Трансформація та розширення функцій

- бібліотек у сучасному цифровому просторі. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, 3, 38–44. <https://doi.org/10.32461/2409-9805.3.2021.244715>
- Пономаренко, Л. О. (2023). Освітнянські бібліотеки в умовах цифрової трансформації суспільства (реферативний огляд). В *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довід. бюлетень*. (Вип. 18, с. 80–95). ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739797/1/VNIASO-AHS%20of%20Edu%26Sci-RB-18-2023_-80-95.pdf
- Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової освіти*: підручник. Грамота.
- Сорока, Р. С. (2017, 26 – 27 жовтня). Суть інформаційно-аналітичної діяльності та її роль у формуванні ефективної системи економічної безпеки суб'єктів підприємництва. *Стратегічна аналітика та антикорупційний аудит в системі забезпечення фінансово-економічної безпеки держави, регіону, суб'єктів господарювання*: матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції, Харків (с. 221–224). Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. <https://core.ac.uk/download/pdf/154806539.pdf>
- Таланчук, О.Б. (2009). Роль електронних бібліотек у формуванні інформаційно-освітнього простору університету. *Гуманізація освіти та традиції просвітництва в бібліотеках вищих навчальних закладів Хмельниччини*. (с. 118–128). http://lib.khnu.km.ua/about_library/naukova_robota/2010/tal_rol.htm
- Топузов, М. (2018). Інформаційно-освітнє середовище навчальних закладів. *Директор школи*, 9–10 (825–826), 17–25. <https://core.ac.uk/reader/159118760>

REFERENCES

- Berezivska, L., Guraliuk, A., Ponomarenko, L., Rostoka, M. & Tarnavska, S. (2023). Information and library support for education in the context of its digitalization *AIP Conf. Proc.* 2889, 090003. <https://doi.org/10.1063/5.0172779>
- Aristova, I. V. (2000). *Derzhavna informatsiina polityka: orhanizatsiino-pravovi aspekty: monohrafiia*: Vydavnytstvo Universytetu vnutrishnikh sprav. Kharkiv. <http://radnuk.info/pidrychnuku/inform/439-aristova.html> [in Ukrainian].
- Bezzub, I. (2012). Biblioteka vyshchoho navchalnoho zakladu u formuvanni informatsiinoi kultury studenta. *Naukovi pratsi Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V. I. Vernadskoho*, 33, 94–105. <http://irbis-nbuv.gov.ua/everlib/item/er-0000001638>
- Greskiv, O. O. (2010, September 23). Osvitnia rol biblioteky vyshchoho navchalnoho zakladu v umovakh rozvytku informatsiinoho suspilstva. In *Suchasni problemy diialnosti biblioteky v umovakh informatsiinoho suspilstva*: materialy druhoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Lviv, Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnika», pp. 190–198. <https://ena.lpnu.ua:8443/server/api/core/bitstreams/b32a8311-4495-461f-be7b-9de0ddfd812/content> [in Ukrainian].
- Guraliuk, A. G. (2020). Biblioteka v informatsiinomu suspilstvi: ontolohichni pidkhid. Adaptivne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriia «Pedahohika», 8(15). <https://bit.ly/44emnXY> [in Ukrainian].
- Guraliuk, A., Rostoka, M., & Varaksina, N. (2020). Biblioteka u suspilstvi znan. *Adaptivne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriia Pedahohika*, 10(19). [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-10](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-10) [in Ukrainian].
- Guraliuk, A. G. & Terentieva, N. O. (2024). Proektuvannia vidkrytoho informatsiinoho osvitnoho seredovyscha zakladiv vyshchoi osvity z urakhuvanniam resursnoi ierarakhii.

- Modern educational strategies under the influence of the development of the information society and European integration*: Scientific monograph. (pp. 118–131). Riga, Latvia: “Baltija Publishing”.
- <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/435/11657/24396-1> [in Ukrainian].
- Dryhailo, S. V. (2010). Bibliotechno-informatsiini produkty i posluhy dlia korystuvachiv naukovykh bibliotek. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia*, 4, 79–86. http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2010_4_11 [in Ukrainian].
- Kobieliiev, O. M. (2012). Resursy informatsiino-analitychnoi diialnosti bibliotek. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury*, 36, 88-97. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/hak_2012_36_12.pdf [in Ukrainian].
- Kremen, V. H. (2013). Katehorii "prostir" i "seredovyshe": osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, 2, 3–16. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_2_3 [in Ukrainian].
- Kuzmenko, O. I. & Zahumenna, V. V. (2021). Transformatsiia ta rozshyrennia funktsii bibliotek u suchasnomu tsyfrovomu prostori. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia*, 3, 38–44. <https://doi.org/10.32461/2409-9805.3.2021.244715> [in Ukrainian].
- Ponomarenko, L. O. (2023). Osvitianski biblioteky v umovakh tsyfrovoi transformatsii suspilstva (referatyvnyi ohliad). In *Analitychnyi visnyk u sferi osvity y nauky: dovidkovyi biuleten* (Vypusk 18, pp. 80–95). V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739797/1/VNIASO-AHS%20of%20Edu%26Sci-RB-18-2023_-80-95.pdf [in Ukrainian].
- Savchenko, O. Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoï osvity*: pidruchnyk. Hramota. [in Ukrainian].
- Soroka, R. S. (2017, Oktober 26–27) Sut informatsiino-analitychnoi diialnosti ta yii rol u formuvanni efektyvnoi systemy ekonomichnoi bezpeky subiektiv pidpriumnytstva. *Stratehichna analityka ta antykoruptsiiniy audyt v systemi zabezpechennia finansovo-ekonomichnoi bezpeky derzhavy, rehionu, subiektiv hospodariuvannia*: materialy VI mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Kharkiv (pp. 221–224). Kharkivskyi natsionalnyi universytet miskoho hospodarstva im. O. M. Beketova. <https://core.ac.uk/download/pdf/154806539.pdf> [in Ukrainian].
- Talanchuk, O.B. (2009) Rol elektronnykh bibliotek u formuvanni informatsiino-osvitnoho prostoru universytetu. *Humanizatsiia osvity ta tradytsii prosvitnytstva v bibliotekakh vyshchykh navchalnykh zakladiv Khmelnychchyny* (pp. 118–128). http://lib.khnu.km.ua/about_library/naukova_robota/2010/tal_rol.htm [in Ukrainian].
- Topuzov, M. (2018). Informatsiino-osvitnie seredovyshe navchalnykh zakladiv. *Dyrektor shkoly*, 9–10 (825–826), 17–25. <https://core.ac.uk/reader/159118760> [in Ukrainian].

Andrii Guraliuk

PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Head of the Department of Digital Technologies and Computer Support
of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-7497-5746
ResearcherID: AAG-5328-2020
e-mail: ag.guraliuk@gmail.com

THE ROLE OF THE LIBRARY AS A COMPONENT OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL SPACE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The challenges of the information society necessitate the expansion of technological capabilities of modern libraries and strengthening their presence in the digital environment, in particular through the use of social networks and the Internet. This study analyzes the role of the library in the information society as a tool for information verification.

The purpose of the study is to outline the role of the modern library in meeting the information needs of the reader in the context of the digitalization of society.

The scientific novelty of the work lies in the development of conceptual ideas about the role and activities of libraries, as well as their impact on the functioning of the information and educational space of an educational institution in the context of digitalization.

The paper establishes that the main functional purpose of a library is to provide information, ensure free access to national and international information resources, and facilitate the smooth running of educational and research processes. In this regard, the task of the library in the context of digitalization is to provide effective access to the necessary sources of information and to create technologically modernized conditions for working with them to ensure the intellectual and informational comfort of the user.

The author draws conclusions about the dynamism of changing the role of libraries in the information space of educational institutions and considers the prospects for the development of domestic libraries as cultural and educational centers and information centers capable of meeting the information needs of users. It is determined that they should become active participants in information and analytical activities, providing support for the educational process, data verification, presentation of information in a user-friendly format, as well as providing expert advice on various aspects of information activities.

Keywords: modern library, library activity, information and analytical support, Artificial Intelligence, digital transformation of education.

Любомира Ілійчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID ID: 0000-0003-4274-6903
ResearcherID: AHE-9858-2022
e-mail: liubomyra.iliichuk@pnu.edu.ua

ВПЛИВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЯКІСТЬ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ, ВИКЛИКИ ТА ЗАГРОЗИ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність питання розвитку технологій штучного інтелекту (ШІ) та їх імплементації в освітню галузь. На основі проведеного системного аналізу наукових джерел визначено сутність дефініції «штучний інтелект», окреслено теоретичні засади проблеми використання технологій штучного інтелекту у сфері освіти, висвітлено роль ШІ в освітньому процесі та його потенціал як дієвого інструмента підвищення якості освіти. З'ясовано можливості та виокремлено шляхи застосування штучного інтелекту у закладах освіти в контексті їх впливу на якість надання освітніх послуг. Установлено, що технології ШІ мають великі можливості щодо персоналізації навчання, створення адаптивного, інтерактивного та інклюзивного освітнього середовища, розроблення навчальних матеріалів і цифрових ресурсів, автоматизованого оцінювання та здійснення зворотного зв'язку, прогнозування успішності й аналізу даних, надання додаткової підтримки за допомогою інтелектуальних репетиторів і віртуальних помічників, застосування віртуальної та доповненої реальності в освітньому процесі, що має позитивний вплив на якість освіти. Розкрито виклики та загрози впровадження штучного інтелекту в освітній процес, які можуть призвести до зниження якості освіти, пов'язані зі стандартизацією освіти, втратою контакту між учасниками освітнього процесу, зниженням мотивації до навчання, порушенням академічної доброчесності, алгоритмічними помилками та недостовірністю даних ШІ, соціальною ізоляцією, недостатньою підготовкою освітян до впровадження технологій штучного інтелекту, кіберзагрозами та безпекою даних. Наголошено, що незважаючи на всі потенційні можливості, які мають технології ШІ для підвищення рівня якості освіти, штучний інтелект слід використовувати лише як помічника педагога, який залишається не тільки джерелом знань, а й ментором, наставником, фасилітатором та партнером, значно впливаючи на розвиток особистісних і соціально важливих якостей та здібностей кожної особистості. Зроблено висновок, що стрімка популярність технологій

штучного інтелекту та їх широке застосування в освітньому процесі та наукових дослідженнях потребують від освітянської та наукової спільноти нагального переосмислення не лише ключових підходів до викладання, навчання, оцінювання та контролю, а й всієї парадигми освіти з огляду на необхідність збереження й підвищення якості освіти.

Ключові слова: штучний інтелект, штучний інтелект в освіті, якість освіти, освітні інновації, трансформація освітніх процесів.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У контексті глобального переходу країни та всіх сфер суспільного життя до інноваційної моделі розвитку набуває актуальності питання переосмислення ціннісних аспектів системи освіти, визначення ключових напрямів її модернізації, що зумовлено швидкими темпами інформатизації освітньої галузі й поширенням освітніх інновацій. Виникає необхідність у перегляді традиційних підходів до навчання, застосуванні ефективних технологій та інноваційних методик організації освітнього процесу, адаптованих до сучасних умов і потреб здобувачів освіти, що створює сприятливі умови для якісного надання освітніх послуг.

У сучасному світі технології швидко розвиваються і значною мірою впливають на різні галузі соціальної взаємодії, у тому числі освіти. Однією з найбільш перспективних і революційних технологій є штучний інтелект. Ця технологія, яка є продуктом людської діяльності, має значний потенціал для трансформації освітньої галузі, зокрема, у площині розроблення нових підходів для поліпшення якості освіти, створення більш персоналізованого, адаптивного, інклюзивного та ефективного освітнього середовища. Інновації у сфері ШІ уможливають створення інтелектуальних систем навчання, що здатні враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, надавати своєчасний зворотний зв'язок, автоматизувати процеси оцінювання знань, аналізувати великі обсяги даних про їх успішність. Проте впровадження штучного інтелекту в освітній процес потребує детального вивчення цих технологій, зосередження уваги на відповідальному прозорому й етичному застосуванні ШІ учасниками освітнього процесу, а

також адаптації закладів освіти з огляду на необхідність збереження якості освіти, що допоможе мінімізувати негативні наслідки їх впливу на суспільство, економіку й культуру. Відтак актуальності набуває питання ефективного застосування й інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес, виявлення їх впливу на якість освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Упродовж останніх років значно активізувались наукова та освітянська спільноти в дослідженні впливу ШІ на українську освіту та її якість. Так, О. Самойленко, О. Ступак, М. Юзик (2023) обґрунтовують вплив ШІ на освітній процес, його можливості щодо поліпшення якості освіти. М. Мар'єнко, В. Коваленко (2023) окреслюють шляхи використання засобів штучного інтелекту в умовах відкритої науки. І. Драч, О. Петроє, О. Бородієнко, І. Регейло, О. Базелюк, Н. Базелюк, О. Слободянюк (2023), Л. Гуназа (2023) аналізують організаційні та нормативно-правові аспекти імплементації ШІ в освітній простір. Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Коношевський, А. Воевода, С. Люльчак (2024), Н. Рижева, Д. Нефодов, С. Романюк, Г. Маринченко, М. Кудла (2024) з'ясовують ризики та переваги застосування ШІ у сфері освіти. О. Панухник (2023) досліджує вплив штучного інтелекту на організацію освітнього процесу та якість наукових досліджень. Л. Філіпенко, О. Думанський, О. Козак (2023), А. Андрощук, О. Малюга (2024), С. Паламар, М. Науменко (2024) розкривають етичні аспекти застосування ШІ, його вплив на академічну доброчесність і якість освіти.

Неабиякий інтерес до проблеми використання штучного інтелекту в освіті простежується в працях закордонних науковців. Зокрема, здійснено аналіз актуальності питання використання штучного інтелекту в освітній сфері у виданнях, що індексуються у Scopus (Okagbue et al., 2023) та Web of Science (Moreno-Guerrero et al., 2020), обґрунтовано особливості використання ШІ в освіті (Qu, Zhao, & Xie, 2022; Gentile, Città, Marfisi-Schottman, Dignum, & Allegra, 2023), визначено етичні аспекти його імплементації в освітній процес (Reiss, 2021), розкрито можливості та

загрози застосування штучного інтелекту в освіті (Khan et al., 2023), досліджено погляди здобувачів освіти на можливості застосування технологій штучного інтелекту для підвищення ефективності та якості освіти (Baidoo-Anu, Asamoah, Amoako, & Mahama, 2024).

Загалом аналіз наукових досліджень показав, що технології штучного інтелекту мають великий потенціал для поліпшення якості освіти, а це спонукає до проведення ґрунтовних наукових розвідок у цьому напрямі.

Мета та завдання статті: здійснити аналіз сучасних тенденцій розвитку штучного інтелекту в освіті, обґрунтувати теоретичні засади проблеми використання технологій штучного інтелекту у сфері освіти й виявити його вплив на якість надання освітніх послуг, з'ясувати можливості та окреслити основні напрями застосування штучного інтелекту в освітніх установах як дієвого інструмента підвищення якості освіти, розкрити виклики та загрози імплементації штучного інтелекту в освітній процес сучасного закладу освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упродовж останніх десятиліть стрімкий розвиток технологій, зокрема штучного інтелекту, відкрив нові можливості для розвитку різних сфер суспільного життя. ШІ суттєво змінює життя людей, впливає на їх життєдіяльність, охоплюючи різні галузі виробництва та діяльності, у тому числі освіту. Впровадження штучного інтелекту в освітню сферу є революційним кроком для сучасної системи освіти, який не тільки змінює підходи до навчання та викладання, а й створює нові можливості для підвищення якості освіти. Зважаючи на неабияку актуальність питання розвитку технологій ШІ для побудови конкурентоспроможної національної економіки та задоволення прав громадян, в Україні ухвалено Концепцію розвитку штучного інтелекту (2020), одним із пріоритетних напрямів якої є впровадження технологій ШІ у сфері освіти, економіки, публічного управління, кібербезпеки, оборони тощо. Цією концепцією визначено ключові завдання освіти, професійного навчання та науки у контексті розвитку ШІ та його імплементації в освітню

галузь.

У результаті розвитку штучного інтелекту суспільство увійшло в нову інформаційну епоху, яка оцінює економічний розвиток країни та зумовлює трансформацію процесів пізнання і відповідно людського існування, а також змінює форми комунікації. Разом із цими змінами відбувається перебудова освітнього ландшафту, зокрема процесу здобуття знань, що актуалізує питання часу, простору, мобільності та ефективності. Нині технології встановлюють місце держави в економічній системі, а людини – у соціальній структурі суспільства. Розвиток наукоємних технологій спонукав до створення штучного інтелекту та його широкомасштабного впровадження у повсякденне життя. З огляду на це сфера освіти має відповідати актуальним потребам споживачів освітніх послуг, переносячи матеріал у віртуальний світ, створений ШІ, тим самим забезпечуючи розвиток персоналізованого, адаптивного та інклюзивного освітнього середовища (Поліщук, Поліщук, & Дудченко, 2022).

Попри швидкі темпи розвитку галузі та наявність значної кількості наукових розробок ще досі немає єдиного та однозначного визначення терміна «штучний інтелект», який є доволі комплексним і має різноманітні інтерпретації. Різні підходи до розуміння цієї дефініції залежать від цілей його визначення та подальшого застосування. Так, на думку деяких науковців, штучний інтелект – це галузь науки, що зосереджена на створенні програмного забезпечення або машин, що можуть відтворювати когнітивні здібності людського інтелекту та виконувати завдання, які зазвичай здійснюють люди (Mosavi, Fagan, Hamisi, & Duan, 2020). Близьким до цього є твердження, що штучний інтелект проявляється у здатності автоматизованих систем виконувати функції людського інтелекту, зокрема вибирати та приймати рішення на основі попереднього досвіду і раціонального аналізу зовнішніх чинників (Фратавчан, Фратавчан, Лукашів, & Літвінчук, 2023, с. 8). Інші дослідники розглядають штучний інтелект як інструментарій системи або сервісу, який дає можливість збирати та

адаптувати дані користувача та на їх основі генерувати нові рішення та/або висновки відповідно до поставленого запиту (Мар'єнко, & Коваленко, 2023, с. 50). Науковці переконані, що штучний інтелект відображає здатність машин симулювати розум й імітувати людські когнітивні здібності, у тому числі збір та адаптацію зовнішніх даних, ухвалення рішень й формулювання висновків аналогічно до людського мислення.

Штучний інтелект охоплює здатність інтелектуальних систем здійснювати функції, які традиційно вважаються прерогативою людини, зокрема створення машин за допомогою комп'ютерних програм, які можуть імітувати аспекти людського мислення та взаємодії. Завдяки цим технологіям комп'ютери поступово можуть навчатися на основі наявних даних і виконувати аналітичні або навіть творчі завдання (Шаров, 2023). Вони здатні розв'язувати проблеми, які зазвичай потребують інтелектуальної діяльності людини, зокрема, розпізнавання мови, аналіз та інтерпретація даних, прийняття рішень. Технології ШІ можна використовувати для перетворення або створення будь-якого типу контенту, такого як текст, зображення, твори мистецтва, музика, програмний код тощо. Ці можливості досягаються за допомогою машинного навчання, нейронних мереж та інших технологічних підходів.

Застосування ШІ в освіті зумовлює кардинальну трансформацію її змісту, структури та базових підходів до надання освітніх послуг, що пов'язано з його значними потенційними можливостями в контексті впливу на якість освіти. ШІ в освітніх системах може забезпечити максимальну індивідуалізацію навчання, створення персоналізованих освітніх траєкторій з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти, впровадження нових методів і підходів до викладання й навчання, а також оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, розроблення адаптованого до їхніх потреб дидактичного матеріалу, що в сукупності значною мірою впливає на якість освіти.

У контексті цієї наукової розвідки виокремлено можливості та

основні напрями використання штучного інтелекту як дієвого інструмента підвищення якості освіти (рис. 1).

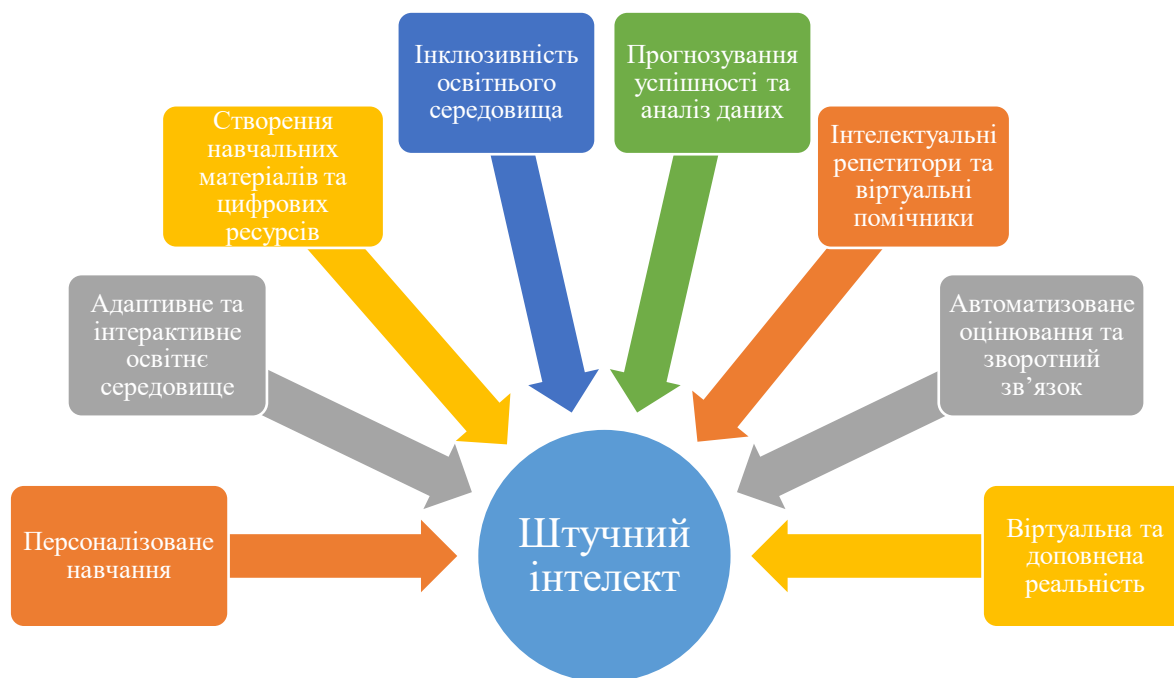


Рис. 1. Основні напрями та можливості використання ШІ в освіті

З огляду на визначені напрями схарактеризуємо їх та виокремимо можливості застосування штучного інтелекту в освітньому процесі в контексті його впливу на якість освіти.

Персоналізоване навчання. Системи ШІ здатні аналізувати великі обсяги даних про успішність здобувачів освіти, адаптуватися до їхніх індивідуальних потреб й освітніх цілей з урахуванням сильних і слабких сторін та на цій основі створювати персоналізовані навчальні програми, які допомагають досягти максимальних результатів. Це дає змогу вчитися у власному темпі, обирати рівень і поступовість виконання завдань, зосереджуватися на тих темах, які потребують додаткової уваги. Для прикладу, платформи DreamBox, Knewton, Smart Sparrow використовують алгоритми ШІ для створення індивідуальних навчальних траєкторій, які адаптуються до прогресу здобувача освіти.

Адаптивне та інтерактивне освітнє середовище. На основі ШІ

можна створювати навчальні матеріали, що автоматично адаптуються до рівня знань і потреб здобувачів освіти, пропонувати додаткові ресурси, альтернативні пояснення чи додаткові завдання для кращого розуміння й засвоєння матеріалу. Зокрема, системи Khan Academy, Newton Education використовують адаптивні алгоритми для надання контенту, який відповідає поточному рівню знань здобувачів освіти, персоналізованих рекомендацій щодо навчальних ресурсів, які найкраще відповідають їхнім освітнім потребам. Окрім того, технології ШІ створюють динамічне освітнє середовище, де здобувачі освіти можуть взаємодіяти з навчальними матеріалами в різних формах. Так, Duolingo використовує ШІ для адаптації занять з вивчення мов до рівня успішності здобувачів освіти, надаючи індивідуальні рекомендації та зворотний зв'язок.

Створення навчальних матеріалів та цифрових навчальних ресурсів. ШІ допомагає розробляти якісні й адаптивні навчальні ресурси, які відповідають потребам та інтересам здобувачів освіти, що сприяє кращим результатам навчання та підвищенню їх мотивації. Для прикладу, застосування платформ Nearpod, Pear Deck передбачає створення персоналізованого навчального контенту, Quizlet, Smart Sparrow, Gimkit генерують флешкарти та навчальні ігри, Beautiful.ai, Slidebean, Canva, Tome, SlideBot, Gamma забезпечують створення презентацій, DALL-E, Artbreeder, Runway ML, VQGAN+CLIP, Lumen5, Pictory, Animoto, Synthesia, DeepBrain генерують зображення, відео та анімації.

Автоматизоване оцінювання та зворотний зв'язок. Технології ШІ забезпечують точність, швидкість, об'єктивність і ефективність перевірки та оцінювання знань здобувачів освіти, а також надають зворотний зв'язок у вигляді аналізу помилок, що дає можливість коригувати відповіді та виправляти неточності, сприяючи кращим результатам навчання. Так, Grammarly перевіряє граматику, орфографію та стилістику тексту, Socrative створює й оцінює тести, надає зворотний зв'язок, Gradescope автоматизовано оцінює тести, письмові роботи та математичні завдання,

Pearson MyLab забезпечує інтерактивне навчання й тестування з персональним зворотним зв'язком.

Прогнозування успішності та аналіз даних. ШІ може аналізувати значні обсяги інформації про успішність здобувачів освіти, прогнозувати їхні результати та виявляти потенційні помилки, що дає змогу педагогам своєчасно надавати підтримку, розробляти стратегії підвищення якості освіти. Так, IBM Watson Education, DreamBox, Socrative, Knewton використовують аналітику для моніторингу прогресу здобувачів освіти, створення персоналізованих навчальних маршрутів, надають рекомендації користувачам щодо поліпшення результатів навчання та їх успішності.

Інтелектуальні репетитори та віртуальні помічники. ШІ може підтримувати здобувачів освіти, відповідаючи на запитання та надаючи допомогу у виконанні завдань. Зокрема, Socratic by Google використовує ШІ для розпізнавання тексту й голосу, відповідає на запитання з різних предметів, Google Assistant може відповідати на запитання, надавати інформацію про навчальні ресурси та організувати розклад, Siri, Amazon Alexa передбачають можливість голосової взаємодії та доступ до інтерактивних навчальних ресурсів, ChatGPT, Jill Watson швидко і точно реагує на запити. Сюди ж належать спеціалізовані чат-боти, які можуть відповідати на запити здобувачів освіти щодо доступу до навчальних матеріалів і ресурсів, організаційних питань, надавати інформацію про розклад занять, контактну інформацію тощо.

Інклюзивність освітнього середовища. ШІ може надавати доступ до освіти особам з інвалідністю, зокрема шляхом використання голосового зв'язку для глухих і слабочуючих осіб або читання тексту особам з вадами зору. Зокрема, системи ШІ для розпізнавання мовлення Dragon NaturallySpeaking, Otter.ai можуть перетворювати мову в текст, Amazon Polly, Google Text-to-Speech трансформують текст на голосовий аудіо, Seeing AI, Aira використовують ШІ для ідентифікації та звукового опису людей та об'єктів, що допомагає особам з вадами зору, Deaf AI, KinTrans

може розпізнавати жестову мову і перекладати її в текст або звук, що допомагає людям з порушеннями слуху та мовлення. Окрім того, ШІ адаптує інтерфейси вебсайтів і програм для осіб з інвалідністю, передбачаючи можливість налаштування шрифтів, кольорів та інших елементів для більшої доступності.

Віртуальна та доповнена реальність. ШІ може аналізувати поведінку користувачів у віртуальній реальності та автоматично адаптувати сценарії відповідно до стилю навчання, створювати реалістичні фізичні симуляції, віртуальні середовища, симуляції та об'єкти, адаптувати віртуальний контент відповідно до вподобань і потреб користувачів, створювати інтерактивні навчальні матеріали, які дають можливість проводити віртуальні демонстрації та пояснення, моделювати реальну взаємодію між користувачами, дають змогу набути досвіду, до якого здобувачі освіти в реальному житті не мають доступу.

Таким чином, постійно зростаючий інтерес до проблеми використання штучного інтелекту в освіті пов'язаний з його величезним потенціалом впливу на якість освіти й підвищення її ефективності. Технології ШІ здатні реалізувати програми персоналізованого та адаптивного навчання, які коригують зміст освіти на основі аналізу навчальних досягнень здобувачів освіти, створювати інтерактивні навчальні матеріали, якісні й адаптивні навчальні ресурси, що автоматично адаптуються до рівня знань і потреб здобувачів освіти, здійснювати автоматизоване оцінювання навчальних досягнень з подальшою можливістю здійснення аналізу відповідей та надання персоналізованої допомоги, надавати додаткову підтримку здобувачам освіти за допомогою інтелектуальних репетиторів та віртуальних помічників, що в сукупності робить навчання більш інтерактивним, доступним та персоналізованим, сприяючи підвищенню якості надання освітніх послуг.

Широке впровадження штучного інтелекту в освіту поступово трансформує освітнє середовище. Незважаючи на всі потенційні

можливості, що мають технології ШІ для поліпшення якості освіти, варто зазначити, що штучний інтелект слід використовувати в освітньому процесі лише як помічника викладача, який залишається ключовою фігурою навіть в умовах впровадження освітніх інновацій. Застосування ШІ здатне впливати на зміну ролі педагога, перетворюючи його на наставника, фасилітатора та партнера в освітньому процесі. Попри технологічний прогрес і швидкий розвиток інноваційних технологій викладач залишається не лише джерелом знань, а й ментором, який значною мірою впливає на розвиток критичного мислення здобувачів освіти, їхніх творчих здібностей, соціальних, комунікативних та інших навичок, які не вимірюються за допомогою алгоритмів. Беззаперечно, що безпосередня взаємодія між викладачем і здобувачами освіти завжди матиме важливе значення – технології можуть лише підтримувати цей зв'язок, але ніколи його не замінять (Гуназа, 2023, с. 48). Штучний інтелект не конкурує з педагогом, а, навпаки, стає його союзником, підсилюючи його роль та важливість, допомагає створювати інноваційне освітнє середовище задля досягнення основної мети – забезпечення якісної освіти для кожної особистості.

Місія штучного інтелекту в освіті полягає в підтримці всіх суб'єктів освітнього процесу, роблячи навчання більш доступним, цікавим й ефективним. Штучний інтелект може бути корисним інструментом в освітньому процесі, виступаючи як асистент викладача, створюючи персоналізоване освітнє середовище та надаючи індивідуальний зворотний зв'язок здобувачам освіти. Окрім того, ШІ надає підтримку здобувачам освіти в навчанні та проведенні наукових досліджень, змінюючи спосіб здобуття знань, надаючи швидкий доступ до інформації, навчальних матеріалів і ресурсів, допомагає раціонально використовувати час та навчатися у власному темпі. Однак, попри значні переваги штучного інтелекту в освіті, існує багато невивчених аспектів та занепокоєння щодо його можливих негативних наслідків, які можуть призвести до зниження якості освіти з огляду на етичні аспекти його використання.

З урахуванням зазначеного вище окреслено основні виклики та загрози впровадження штучного інтелекту в освітній процес сучасного закладу освіти, які можуть негативно позначатися на якості освіти, серед яких: стандартизація навчання, втрата контакту між учасниками освітнього процесу, зниження мотивації до навчання, порушення академічної доброчесності, алгоритмічні помилки та недостовірність даних, соціальна ізоляція, недостатня підготовка кадрів, кіберзагрози та безпека даних (рис. 2).

Стандартизація навчання	• може призвести до надмірної стандартизації освітніх програм та підходів до організації освітнього процесу
Втрата контакту між учасниками освітнього процесу	• зменшення ролі людського чинника в освіті, що негативно позначається на розвитку критичного мислення, навичок міжособистого спілкування, емоційного інтелекту тощо
Зниження мотивації до навчання	• надмірна автоматизація процесів навчання може зменшити мотивацію до самоосвіти та особистісного розвитку
Порушення академічної доброчесності	• використання ШІ для написання наукових робіт, виконання практичних завдань тощо є академічно нечесним, що порушує політику й етичні принципи закладу освіти
Алгоритмічні помилки та недостовірність даних	• алгоритми ШІ можуть надавати невірогідну інформацію, робити неправильні висновки та ін.
Соціальна ізоляція	• використання віртуальних агентів і автоматизованих систем зменшує соціальну взаємодію між здобувачами освіти та викладачами
Недостатня підготовка кадрів	• неготовність викладачів до ефективного використання інструментів ШІ в освітньому процесі
Кіберзагрози та безпека даних	• потребує вжиття заходів безпеки для захисту навчальних систем і даних користувачів від потенційних загроз

Рис. 2. Виклики та загрози використання ШІ в освіті

Отже, незважаючи на те, що впровадження штучного інтелекту в освіту має потенціал до значного підвищення якості та ефективності освітнього процесу, важливо враховувати пов'язані з цим виклики та загрози. З огляду на викладене слід вживати відповідних заходів для подолання негативного впливу ШІ на якість освіти, дотримувати етичних правил і норм, розробляти інноваційні підходи до навчання, викладання та

оцінювання. Відтак основними аспектами для успішного впровадження ШІ в освітню сферу є забезпечення етичності, технічної інтеграції, прозорості, підготовки кадрів та безпеки даних.

Висновки. Швидкий прогрес у цифровому просторі сприяє розвитку новітніх технологій, які активно впроваджуються в освіту. Однією з таких інновацій є технології штучного інтелекту, що вражають своєю різноманітністю та потенціалом для підвищення рівня якості навчання та розвитку освітньої системи. Доступність технологій ШІ сприяє їх активному впровадженню в освітній процес, що призводить до трансформації змісту, форм і підходів до навчання та викладання, розширення доступу до освіти, збільшення індивідуалізації навчального досвіду та оптимізації методів і стратегій для досягнення очікуваних результатів. Безумовно, що штучний інтелект не може замінити традиційне навчання, але він здатний значно збагатити його можливості в організації освітнього процесу та підвищенні якості надання освітніх послуг за умови етичного та раціонального його застосування, а також адаптації підходів до навчання, викладання, оцінювання та контролю знань здобувачів освіти. Зростаючий інтерес до використання технологій штучного інтелекту в освіті створює безліч можливостей для його ефективного застосування, але водночас відкриває нові виклики та загрози в контексті впливу на якість освіти.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в розкритті етичних аспектів впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес та наукову діяльність учасників освітнього процесу, здійсненні аналізу наявних сервісів ШІ й дослідженні ефективності їх використання в умовах закладу вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Андрощук, А. Г., & Малюга, О. С. (2024). Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*, 3(2), 27–35. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04>
- Гуназа, Л. М. (2023). Штучний інтелект у сучасній освіті: трансформація ролі вчителя, підвищення якості навчання та нові можливості. *Педагогіка формування творчої*

- особистості у вищій і загальноосвітній школах, 90, 46–53. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.8>
- Гуревич, Р. С., Коношевський, Л. Л., Коношевський, О. Л., Воєвода, А. Л., & Люльчак, С. Ю. (2024). Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 72, 171–186. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-170-186>
- Драч, І., Петрос, О., Бородієнко, О., Регейло, І., Базелюк, О., Базелюк, Н., & Слободянюк, О. (2023). Використання штучного інтелекту у вищій освіті. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*, 15, 66–82. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82>
- Мар'єнко, М., & Коваленко, В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*, 1(38), 48–53. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>
- Паламар, С., & Науменко, М. (2024). Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*, 1(44), 68–83. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15>
- Панухник, О. (2023). Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник*, 4(83), 202–211. https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202
- Кабінет Міністрів України. (2020, Грудень 02). Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні: Розпорядження Кабінету Міністрів України (№ 1556-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
- Самойленко, О. А., Ступак, О. П., & Юзик, М. А. (2023). Можливості та виклики штучного інтелекту для закладів вищої освіти України. *Інноваційна педагогіка*, 60, 140–143. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.28>
- Філіпенко, Л. В., Думанський, О. В., & Козак, О. В. (2023). Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України: погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. *Академічні візії*, 19. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7966703>
- Фратавчан, В. Г., Фратавчан, Т. М., Лукашів, Т. О., & Літвінчук, Ю. А. (2023). *Методи та системи штучного інтелекту*: навчальний посібник. Чернівці: ЧНУ
- Шаров, С. В. (2023). Сучасний стан розвитку штучного інтелекту та напрямки його використання. *Українські студії в європейському контексті*, 6, 136–144.
- Baidoo-Anu, D., Asamoah, D., Amoako, I., & Mahama, I. (2024). Exploring student perspectives on generative artificial intelligence in higher education learning. *Discover Education*, 3(98). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00173-z>
- Gentile, M., Città, G., Marfisi-Schottman, I., Dignum, F., & Allegra, M. (2023). Editorial: artificial intelligence for education. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1276546>
- Khan, B., Fatima, H., Qureshi, A., Kumar, S., Hanan, A., Hussain, J., & Abdullah, S. (2023). Drawbacks of artificial intelligence and their potential solutions in the healthcare sector. *Biomedical Materials & Devices*, 8. <https://doi.org/10.1007/s44174-023-00063-2>
- Moreno-Guerrero, A.-J., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.-A., & Soler-Costa, R. (2020). Scientific development of educational artificial intelligence in Web of Science. *Future Internet*, 12(8). <https://doi.org/10.3390/fi12080124>
- Okagbue, E., Ezeachikulo, U., Akintunde, T., Tsakuwa, M., Ilokanulo, S., Obiasoanya, K., Ilo-dibe, C., & Ouattara, C. (2023). A comprehensive overview of artificial intelligence and machine learning in education pedagogy: 21 Years (2000–2021) of research indexed in the Scopus database. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100655>
- Qu, J., Zhao, Y., & Xie, Y. (2022). Artificial intelligence leads the reform of education models.

- Systems Research and Behavioral Science*, 39(3), 581–588. <https://doi.org/10.1002/sres.2864>
- Reiss, M. (2021). The use of AI in education: practicalities and ethical considerations. *London Review of Education*, 19(1). <https://doi.org/10.14324/lre.19.1.05>
- Ryzheva, N., Nefodov, D., Romanyuk, S., Marynchenko, H., & Kudla, M. (2024). Artificial intelligence in higher education: opportunities and challenges. *Amazonia Investiga*, 13(73), 284–296. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.73.01.24>

REFERENCES

- Androshchuk, A. H., & Maliuha, O. S. (2024). Use of artificial intelligence in higher education: state and trends. *International Science Journal of Education and Linguistics*, 3(2), 27–35. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04>
- Hunaza, L. M. (2023). Artificial intelligence in contemporary education: transformation of the teacher's role, enhancement of teaching quality and new opportunities for students. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools*, 90, 46–53. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.8>
- Hurevych, R. S., Konoshevskiy, L. L., Konoshevskiy, O. L., Voievoda, A. L., & Liulchak, S. Yu. (2024). Integration of artificial intelligence in the field of education: problems, challenges, threats, prospects. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 72, 171–186. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-170-186>
- Drach, I., Petroie, O., Borodiienko, O., Reheilo, I., Bazeliuk, O., Bazeliuk, N., & Slobodianiuk, O. (2023). The use of artificial intelligence in higher education. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 15, 66–82. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82>
- Marienko, M., & Kovalenko, V. (2023). Artificial intelligence and open science in education. *Physical and Mathematical Education*, 1(38), 48–53. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>
- Palamar, S., & Naumenko, M. (2024). Artificial intelligence in education: use without violating the principles of academic integrity. *Educological Discourse*, 1(44), 68–83. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15>
- Panukhnyk, O. (2023). Artificial intelligence in the educational process and scientific research of higher education applicants: responsible boundaries of AI content. *Galician Economic Journal*, 4(83), 202–211. https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202
- The Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020, Грудень 02). Approval of the Concept for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine (№ 1556-p). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
- Samoilenko, O. A., Stupak, O. P., & Yuzyk, M. A. (2023). Opportunities and Challenges of Artificial Intelligence for Higher Education Institutions in Ukraine. *Innovative Pedagogy*, 60, 140–143. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/60.28>
- Filipenko, L. V., Dumanskyi, O. V., & Kozak, O. V. (2023). Academic integrity in the scientific and educational environment of educational institutions of Ukraine: a view through the prism of the presence of artificial intelligence. *Academic Visions*, 19. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7966703>
- Fratavchan, V. H., Fratavchan, T. M., Lukashiv, T. O., & Litvinchuk, Yu. A. (2023). *Methods and systems of artificial intelligence: a study guide*. Chernivtsi: ChNU
- Sharov, S. V. (2023). The current state of artificial intelligence development and directions of its use. *Ukrainian Studies in the European Context*, 6, 136–144.
- Baidoo-Anu, D., Asamoah, D., Amoako, I., & Mahama, I. (2024). Exploring student perspectives on generative artificial intelligence in higher education learning. *Discover Education*, 3(98). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00173-z>

- Gentile, M., Città, G., Marfisi-Schottman, I., Dignum, F., & Allegra, M. (2023). Editorial: artificial intelligence for education. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1276546>
- Khan, B., Fatima, H., Qureshi, A., Kumar, S., Hanan, A., Hussain, J., & Abdullah, S. (2023). Drawbacks of artificial intelligence and their potential solutions in the healthcare sector. *Biomedical Materials & Devices*, 8. <https://doi.org/10.1007/s44174-023-00063-2>
- Moreno-Guerrero, A.-J., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.-A., & Soler-Costa, R. (2020). Scientific development of educational artificial intelligence in Web of Science. *Future Internet*, 12(8). <https://doi.org/10.3390/fi12080124>
- Okagbue, E., Ezeachikulo, U., Akintunde, T., Tsakuwa, M., Ilokanulo, S., Obiasoanya, K., Ilodibe, C., & Ouattara, C. (2023). A comprehensive overview of artificial intelligence and machine learning in education pedagogy: 21 Years (2000–2021) of research indexed in the Scopus database. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100655>
- Qu, J., Zhao, Y., & Xie, Y. (2022). Artificial intelligence leads the reform of education models. *Systems Research and Behavioral Science*, 39(3), 581–588. <https://doi.org/10.1002/sres.2864>
- Reiss, M. (2021). The use of AI in education: practicalities and ethical considerations. *London Review of Education*, 19(1). <https://doi.org/10.14324/lre.19.1.05>
- Ryzheva, N., Nefodov, D., Romanyuk, S., Marynchenko, H., & Kudla, M. (2024). Artificial intelligence in higher education: opportunities and challenges. *Amazonia Investiga*, 13(73), 284–296. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.73.01.24>

Liubomyra Iliichuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,

Ivano-Frankivsk, Ukraine

ORCID ID: 0000-0003-4274-6903

ResearcherID: AHE-9858-2022

e-mail: liubomyra.iliichuk@pnu.edu.ua

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE QUALITY OF EDUCATION: OPPORTUNITIES, CHALLENGES AND THREATS

Abstract. The article substantiates the relevance of the issue of development of Artificial Intelligence technologies and their implementation in the educational sector. On the basis of systematic analysis of scientific sources, the essence of the definition of «Artificial Intelligence» is defined, the theoretical foundations of the problem of using Artificial Intelligence technologies in education are outlined, the role of AI in the educational process and its potential as an effective tool for improving the quality of education are highlighted. The possibilities and ways of applying Artificial Intelligence in educational institutions in the context of their impact on the quality of educational services are identified. It is established that AI technologies have great potential for personalising learning, creating an adaptive, interactive and inclusive educational environment, developing learning materials and digital resources, automated

assessment and feedback, predicting academic performance and data analysis, providing additional support through intelligent tutors and virtual assistants, and using virtual and augmented reality in the educational process, which has a positive impact on the quality of education. The challenges and threats of introducing Artificial Intelligence in the educational process, which can lead to a decrease in the quality of education, related to the standardisation of education, loss of contact between participants in the educational process, reduced motivation to learn, violation of academic integrity, algorithmic errors and unreliability of AI data, social isolation, insufficient training of educators to implement artificial intelligence technologies, cyber threats and data security. It is emphasized that despite all the potential opportunities that AI technologies have to improve the quality of education, Artificial Intelligence should be used only as an assistant to the teacher, who remains not only a source of knowledge, but also a mentor, tutor, facilitator and partner, significantly influencing the development of personal and socially important qualities and abilities of each individual. It is concluded that the rapid popularity of Artificial Intelligence technologies and their widespread use in the educational process and scientific research require the educational and scientific community to rethink not only the key approaches to teaching, learning, assessment and control, but also the entire paradigm of education, given the need to preserve and improve the quality of education.

Keywords: Artificial Intelligence, Artificial Intelligence in education, quality of education, educational innovations, transformation of educational processes.

Оксана Матвійчук,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу науково-інформаційних освітніх ресурсів
ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського,
м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0002-8555-3645
e-mail: osvita-teka@ukt.net

Наталія Петрошук,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри історичної та громадянської освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0002-0906-0603
e-mail: n.petroshchuk@kubg.edu.ua

ІНФОРМАЦІЙНО-РЕСУРСНА ПІДТРИМКА ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ СТАРШОКЛАСНИКАМИ В УМОВАХ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність і доцільність профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти в умовах проектування освітнього середовища із врахуванням результатів аналізу професійних орієнтацій учнів старшої школи. З'ясовано, що усвідомлений професії є важливим кроком до успішної особистісної та професійної самореалізації учнівської молоді, розвитку майбутньої кар'єри та життєвих пріоритетів. Проаналізовано дослідження й публікації з цієї теми, а також існуючі дефініції понять «профорієнтаційна робота», «профорієнтація». Визначено, що профорієнтаційна робота та профорієнтація найчастіше трактуються як психолого-педагогічна діяльність закладів загальної середньої освіти, спрямована на підготовку особистості до свідомого вибору професії, визначення свого місця в суспільстві. Аргументовано, що формування в особистості готовності до професійного самовизначення, у тому числі з застосуванням педагогічних технологій, потребує створення системної роботи в умовах проектування освітнього середовища. Така системна діяльність можлива лише за умови розвитку партнерських відносин між загальноосвітніми установами та низкою інших суспільних інституцій, зокрема таких, як бібліотека, служба зайнятості, громадські організації тощо. Виокремлено методи і форми профорієнтаційної роботи, які можна поділити за змістом і спрямованістю. Запропоновано інформаційно-методичні ресурси для профорієнтаційної діяльності в закладах загальної середньої освіти в умовах проектування освітнього

середовища від державних установ, громадських організацій, які подано у формі консультацій щодо освітнього та кар'єрного планування. Проаналізовано результати опитування учнів старших класів у київських закладах загальної середньої освіти, зазначено, що старшокласники відчують зростання психологічної напруги у виборі професії. Наведено приклади профорієнтаційної роботи в сучасних закладах загальної середньої освіти, які інтегрували профорієнтаційний складник в освітній процес, у бібліотечні форми такої діяльності. Окреслено перспективні шляхи розвитку профорієнтаційної роботи з учнями старших класів у закладах загальної середньої освіти в умовах проєктування освітнього середовища щодо модернізації змісту профорієнтації, пошуку нових форм профорієнтаційної діяльності.

Ключові слова: профорієнтаційна робота, профорієнтація, учні старших класів, заклади загальної середньої освіти, проєктування освітнього середовища.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціально-економічна та військова ситуація в Україні та світі стрімко змінюються, що призводить до трансформацій у структурі зайнятості та зумовлює зникнення одних професій та появу інших як наслідок вивільнення працівників з одних сфер та підвищення попиту в інших. Це суттєво ускладнює професійне самовизначення учнівської молоді та її успішну адаптацію на ринку праці. Реформування освіти та концепція «нової української школи» (Гриневич et al., 2016), в основу якої закладено формування ключових компетентностей і наскрізних умінь випускника школи, що створюють канву для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина і фахівця, на яких і базується профорієнтація, потребують нових підходів до профорієнтаційної роботи в закладі загальної середньої освіти з метою виховання людини компетентної в сучасному світі, людини, яка б отримувала задоволення від майбутньої професії, оскільки така людина не тільки успішно самореалізується, а й ефективно працює на благо всього суспільства. Важливим складником реалізації реформи Нової української школи є проєктування освітнього середовища з урахуванням профорієнтаційної роботи з учнями. Такий складник діяльності закладу загальної середньої

освіти допомагає зорієнтувати та підготувати учнів до професійної діяльності, надаючи корисну інформацію щодо розуміння світу праці, у тому числі бачення власної кар'єрної траєкторії. Найбільш актуальним це є для учнів старших класів, які завершують навчання в середній школі та вступають у важливий етап формування особистості, готовності до дорослого життя та вибору майбутнього. Тож важливо постійно проводити аналіз професійних орієнтацій учнів старшої школи, щоб сприяти активізації професійного самовизначення старшокласників. Доцільно вивчати інформаційно-методичні ресурси з цієї проблематики й досвід закладів загальної середньої освіти, які мають успішні кейси профорієнтаційної роботи з учнями старших класів. Вагому інформаційну підтримку в профорієнтаційній роботі закладу загальної середньої освіти може надавати шкільна бібліотека.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вибору професії стосуються майже кожної людини, тому вони стали предметом досить ґрунтовного дослідження та привернули увагу багатьох фахівців: Б. Федоришина (2006), Н. Побірченко, О. Мерзлякової (2009), Н. Гончарової (2010). Фундатор психолого-педагогічної школи професійної орієнтації Б. Федоришин розглядав систему професійної орієнтації як чинник формування особистості. На думку Н. Побірченко, О. Мерзлякової прийняття рішення в процесі вибору професії має певні етапи свого розвитку: спочатку учні навчаються формулювати проблему, що означає вміння сприймати, виокремлювати, обґрунтовувати й визначати критерії успішного її розв'язання. Далі школярі навчаються виробляти критерії успішного її розв'язання і вже потім вчать виконувати рішення, аналізувати, контролювати. Дослідниці зазначають, що прийняття рішення в процесі вибору професії залежить від вольових якостей особистості. Основи професійної орієнтації ґрунтовно в навчальному посібнику представила Н. Гончарова (2010). Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів досліджували Г. Балл (2004), Т. Ананко (2014). Питанням

особливостей професійного самовизначення школярів в Україні, професійної орієнтації старшокласників присвятили посібники та монографії М. Скиба, (2007), М. Піддячий (2008), О. Мельник (2009), Д. Закатнов (2012). Зокрема, фахівці на чолі з Д.Закатновим розробили нову концепцію професійної орієнтації, яка знайшла визнання як у наукових колах, так і в практичній діяльності. Згідно з цією концепцією, «особистість є центром процесу профорієнтації». Цю тему висвітлено і в низці дисертацій, де увагу дослідників спрямовано на вивчення проблем професійної орієнтації та вибору професії О. Вітковська (2002), аналізу стану проблеми професійного самовизначення старшокласників у педагогічній теорії та на практиці О. Капустіна (2004), проблем підготовки старшокласників до вибору професії за умов профільного навчання Л. Турчиної (2011). В усіх дослідженнях вчені висувають велику кількість концепцій та теорій щодо мотивації у виборі професії. В одному думки фахівців збігаються: пізнавальна мотивація, інтерес до професії та її опанування є один із найважливіших чинників успішного професійного майбутнього. Тему розвитку професійної орієнтації в Україні представлено в науково-допоміжному бібліографічному покажчику фахівців Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, упорядники Л. Пономаренко, Н. Стельмах та Л. Ніколюк (2009). На сучасному етапі Український інститут розвитку освіти підготував посібник «Професійна орієнтація у новій українській школі» (2020), «Методичні рекомендації щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які здійснюють профорієнтаційну роботу у закладах загальної середньої освіти, в тому числі з учнями з ООП» (2022). ДНУ Інститут модернізації змісту освіти на своєму сайті представив матеріали експерименту всеукраїнського рівня «Професійна орієнтація у Новій українській школі». Проєктуванням освітнього середовища займаються українські вчені: В. Кремень, В. Биков, (2013), С. Трубачева, А. Цимбалару, Д. Пузіков, К. Гораш, О. Мезенцева,

І. Климчук (2022); С. Трубачева, О. Мушка, П. Замаскіна (2023). Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу висвітлено в монографії Л. Гуцан, О. Моріна, З. Охріменко, О. Пархоменко, Л. Гриценко (2016). Тему профорієнтаційної роботи з учнями старших класів в закладах загальної середньої освіти в умовах проектування освітнього середовища висвітлено в наукових збірниках щорічних конференцій «Профорієнтація: стан і перспективи розвитку» українськими дослідниками А. Шевенко, Н. Бельською, Г.Вороніною (Павлик, 2020, 2023). В умовах проектування освітнього середовища корисним може бути і європейський досвід професійної орієнтації учнівської молоді представлений в дослідженні Ю. Могильної (2021). Форми профорієнтаційної роботи в сучасних закладах загальної середньої освіти, окреслено в дослідженнях О. Мельник (2008), З. Охріменко (2013). Бібліотечні форми такої діяльності висвітлено в публікаціях В. Калініна, Л. Калініної (2022), О. Матвійчук (2020).

Мета статті. Дослідити та проаналізувати профорієнтаційну роботу з учнями старших класів в закладах загальної середньої освіти в умовах проектування освітнього середовища, представити результати аналізу професійних орієнтацій учнів старшої школи.

Завдання статті. Проаналізувати літературу з теми профорієнтаційної роботи з учнями старших класів, уточнити поняття «профорієнтаційна робота», «профорієнтація»;

- представити інформаційно-методичні ресурси з теми профорієнтаційної роботи з учнями;
- охарактеризувати результати опитування учнів старших класів;
- продемонструвати можливості профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти; запропонувати форми роботи шкільної бібліотеки щодо профорієнтації учнів;
- накреслити перспективні шляхи розвитку профорієнтаційної роботи з учнями старших класів в закладах загальної середньої освіти в умовах

проектування освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Одним із найважливіших кроків у житті кожної особистості є вибір професії. Допомогти учням обрати життєвий шлях, адаптуватися до професії покликана система профорієнтації в закладі загальної середньої освіти, яка реалізується відповідно до Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», Концепції профільного навчання у старшій школі (затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки України № 1456 від 21.10.2013 року).

Дослідники найчастіше ототожнюють поняття «профорієнтаційна робота» та «профорієнтація» в закладі загальної середньої освіти та розглядають їх як допомогу учням у виборі професії з урахуванням їхніх інтересів і нахилів, надання можливості учням перевірити ступінь власної внутрішньої готовності до вибраної професії, вміння самостійно й усвідомлено застосовувати здобуті знання і навички стосовно майбутньої професії (Калінін, Калініна, 2022). Як зазначає дослідниця Т.Ананко професійна орієнтація визначається як науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення, що відповідає індивідуальним особливостям і потребам суспільства. Дослідниця зазначає також, що у виборі професії для випускника школи важливо врахувати всі особисті й функціональні властивості, які сформовані в процесі виховної роботи, і ті, які визначаються психологічними особливостями особистості. Тільки в цьому разі можна дібрати для людини таку професійну діяльність, за якої особистість максимально реалізує свої можливості та здібності (Ананко, 2014). Професійна орієнтація – це система, яка забезпечує підготовку учнів загальноосвітніх навчальних закладів до оптимального вибору професії, професійного навчання та визначення напрямів професійної діяльності. У

центрі системи професійної орієнтації має перебувати учень, якому потрібно допомогти сформувати знання, особисті якості, внутрішні мотиваційні установки, навички, що сприяють його саморозвитку (Мельник, 2009; Закатнов, 2012). Найбільшу увагу у виборі професії приділяють саме учням старших класів, оскільки від цього залежить їх подальший особистий і професійний шлях. Метою профорієнтаційної роботи в закладах освіти є розвиток і соціалізація здобувачів освіти, формування світоглядних орієнтирів, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, життєвих компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в житті, навчанні й праці. Провідним завданням профорієнтаційної роботи в закладі освіти є формування профорієнтаційного спрямування у здобувачів освіти з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів, з перспективою професійного зростання в майбутньому.

Для реалізації профорієнтаційної роботи потрібно застосовувати профорієнтаційні технології – сукупність способів, прийомів, принципів і методів профорієнтації, обумовлених її метою і завданнями, послідовністю їх реалізації, наявністю відповідного інструментарію. За змістом і спрямованістю методів і форм профорієнтаційної роботи можна виокремити: а) інформаційно-довідкові; б) діагностичні; в) морально-емоційної підтримки; г) активізації професійного самовизначення; д) надання допомоги в конкретному виборі й прийнятті рішення щодо вибору професії. Інформаційно-довідкові методи і форми профорієнтаційної роботи забезпечують розв'язання завдань за допомогою: професіограм (важливо добирати компактні й зрозумілі для сприйняття форми опису професій); довідкової літератури (за умови достовірності довідкової інформації); інформаційно-пошукових комп'ютерних систем (для оптимізації пошуку професій, навчальних закладів, вакансій тощо); професіографічних екскурсій, зустрічей із фахівцями; спеціальних лекцій, бесід, диспутів з питань розв'язання проблеми вибору професії; профорієнтаційних уроків з учнівською молоддю як системи занять, а не як

окремих заходів; різних фільмів і відеофільмів про професії; різних ярмарків професій та їх модифікацій, які показали свою ефективність у профорієнтаційній роботі з різними категоріями населення тощо. Діагностичні методи спрямовані на самопізнання особистості, виявлення й оцінювання її індивідуально-психологічних особливостей, здібностей, інтересів, можливостей, до цієї роботи підключаються психологи, класні керівники та бібліотечні фахівці. Методи морально-емоційної підтримки пов'язані з психологічною підтримкою особистості у ситуації вибору чи зміни професії, працевлаштуванні. До активізуючих методів професійного самовизначення можна віднести: профорієнтаційні ігри з учнівською молоддю; ігрові профорієнтаційні вправи; профорієнтаційні опитувальники; ціннісно-сміслові опитувальники (головний акцент робиться на моральний бік професійного самовизначення) та ін. У процесі професійної орієнтації особистості серед форм профорієнтаційної роботи виокремлюють: за тривалістю (разові, короткочасні, довготривалі), за кількістю учасників (індивідуальні, групові, колективні), за напрямом допомоги (учнівська молодь, батьки, педагоги), за характером допомоги (інформаційна, формувальна). Найчастіше в профорієнтаційній роботі використовують такі форми роботи: бесіди, диспути, творчі вечори, конкурси, вікторини, круглі столи, семінари, усні журнали, зустрічі з професіоналами, інтерактивні (ділові та рольові) ігри, презентації професій тощо. З метою підвищення ефективності проведення цих форм профорієнтаційної роботи до них залучають батьків, представників різних професій, роботодавців (Охріменко, 2013; Мельник, 2008). Упродовж тривалого часу профорієнтаційну роботу розглядали як суто шкільний аспект загальноосвітнього процесу. В умовах проєктування освітнього середовища фахівці констатують: системна діяльність можлива лише за умови розвитку партнерських відносин між загальноосвітніми установами та низкою інших суспільних інституцій, таких як бібліотека, служба зайнятості, громадські

організації тощо. Як зазначають науковці, повне розкриття спрямованості задатків людини є можливим, коли вона правильно підготується до майбутньої професійної діяльності, обере професію, оцінить свої здібності та визначить свою придатність (Вітковська, 2002; Капустіна, 2004).

Значною підтримкою для проведення профорієнтаційної роботи в закладі загальної середньої освіти можуть стати інформаційно-методичні ресурси від різних інституцій. Як приклад інформаційно-методичної підтримки профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти можна навести матеріали Лабораторії Виховання Готовності До Ринку Праці Інституту проблем виховання НАПН України (<https://ipv.org.ua/category/about-labs/le-lab/>). Науковці лабораторії проводять всеукраїнські конференції, семінари, вебінари, презентують досвід застосування профорієнтаційних стратегій в освітньому процесі, надають консультаційну підтримку педагогам, батькам та учням з актуальних тем: «Впровадження профорієнтаційних стратегій в сучасний освітній процес: сутність і перспективи»; «Ціннісне професійне самовизначення і кар'єрне становлення учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану і повоєнного відновлення країни» (Павлик, 2020; 2023). Інформаційно-методичну підтримку усім, хто долучений до профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти, надає Український інститут розвитку освіти (<https://uied.org.ua/>). Фахівці інституту підготували посібник «Професійна орієнтація у новій українській школі» (2020), у якому опубліковано корисні ресурси та інтерактивні вправи щодо профорієнтації. У методичних рекомендаціях зазначено, що профорієнтаційне середовище має враховувати вікові особливості розвитку, психофізіологічні особливості та потреби дітей, потенціал їх розвитку, напрями та умови, в яких цей розвиток буде найбільш ефективним та прийнятним для кожної дитини. Зроблено акцент на тому, що профорієнтаційна програма має бути вільною від гендерних стереотипів та спрямованою на задоволення потреб усіх здобувачів освіти (Косенчук,

2022). Корисними для проведення профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти в умовах проєктування освітнього середовища може бути онлайн-курс «З учнями про освіту та кар'єру», розміщений на онлайн-платформі EdEra (<https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EducationUSA+CO2502+2020/about>). На сайті Міністерства освіти і науки України в розділі «Профорієнтація школярів» представлено матеріали для інформування учнів щодо профорієнтаційного визначення: як визначитися з професією, буклет для фахівців, які допомагають молоді з професійним самовизначенням, буклет для профорієнтації молоді (<https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/proforientatsiya-shkolyariv>). Інформаційно-практичний кейс щодо профорієнтаційного спрямування учнівської молоді розміщено на офіційному сайті ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/psycholohichnyj-suprovid-ta-sotsialnopedahohichnarobota/proforiientatsiyna-robota/>. На платформі кар'єрного розвитку Career Hub можна ознайомитись з методичним комплексом із професійного самовизначення та планування кар'єри «Бесіди про кар'єру» з метою ознайомлення й застосування на практиці найкращих практик, що ґрунтуються на практичному досвіді бізнесу, дидактичних матеріалів з інтерактивними методами навчання, тематичних планів, конспектів занять. Увагу доцільно звернути на матеріали проєкту «Карта професій». Career Hub – експертна платформа Центру «Розвиток КСВ», яка об'єднує молодь, роботодавців, державні органи та освітні заклади для кар'єрного розвитку молоді – від школи до успішної реалізації у професії (<https://careerhub.in.ua/about-us/>). На їх сайті розміщено посібник «На кого вчитись після школи?» (<https://careerhub.in.ua/na-kogo-vchytys-pislya-shkoly-v-ukrayini-stvoryly-gajd-pro-perspektyvni-profesiyi/>). На онлайн-платформі «Освітній хаб м.Києва» представлено курс «Профорієнтація для школярів», створений для полегшення вибору професії школярам старших класів перед

вступом до вищих навчальних закладів (<https://eduhub.in.ua/courses/scorm-kurs-15-proforiyentaciya-dlya-shkolyariv-1>). На сучасному етапі триває інноваційний експеримент «Професійна орієнтація в НУШ», який здійснюється за підтримки ЄС і його держав-членів Німеччини, Фінляндії, Польщі та Естонії у межах Програми ЄС «EU4Skills: кращі навички для сучасної України». З його матеріалами можна ознайомитись на сайті <https://kariera.in.ua/uk/courses/course/737>. В організації профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти важливо враховувати результати моніторингу запитів учнів. Таку роботу здійснюють як навчальні заклади, так і регіональні центри зайнятості, громадські інституції. Наприклад, Миколаївський регіональний центр зайнятості опублікував дослідження «Вибір професії – думка школярів» (<https://mik.dcz.gov.ua/publikaciya/vybir-profesiyi-dumka-shkolyariv>) (Дікусар, б. д.).

З метою дослідження професійних уподобань випускників школи та їх ставлення до професійної орієнтації як складової системи освіти в закладі загальної середньої освіти проведено опитування старшокласників щодо їхніх поглядів на професійне майбутнє в ЗЗСО № 111 м. Києва. Для проведення дослідження використано метод анонімного анкетування, оскільки вважали, що саме цей метод дасть змогу найбільш повно й адекватно представити результати. Саме завдяки анонімності опитування учні старших класів змогли відповідати на запитання відверто. Дослідження проводили під час змішаної форми навчання, тому частина учнів мали змогу заповнити роздану анкету, а частині учнів було запропоновано заповнити Google Форму. Опрацювавши та проаналізувавши здобуті результати, прийшли до певних висновків. Для опанування майбутньої професії після закінчення школи випускники планують продовжити навчання як в середніх спеціальних, так і в вищих навчальних закладах, але вагомим залишається відсоток тих учнів, які ще не визначились у питаннях щодо подальшої освіти. Для успішного здобуття подальшої освіти й успішного

працевлаштування випускники 11-х класів вважають важливими знання з предметів, які потрібні для національного мультипредметного тесту. Більшість старшокласників вважає, що для кращого опанування майбутньою професією необхідно дати можливість учням самостійно обирати предмети для поглибленого вивчення. На вибір професії сучасної молоді людини впливає не тільки можливість отримати за свою працю гідну платню, а й мати можливість самореалізуватись. Не останнім чинником, який впливає на вибір професії, також є її престижність. Наголосили старшокласники і на зростанні психологічної напруги у виборі професії та на потребі в збільшенні занять зі шкільним психологом. На думку переважної більшості випускників, питанню вибору майбутньої професії приділяють недостатню увагу в шкільній освіті. Крім того, старшокласники вважають себе недостатньо обізнаними щодо попиту на певні професії в Україні та світі. При цьому значний відсоток молоді отримує інформацію щодо свого професійного майбутнього за допомогою інтернету. Випускники зазначають, що на вибір ними майбутньої професії великий вплив мають батьки. Отже, результати таких опитувань є важливими в організації профорієнтаційної роботи в закладі загальної середньої освіти, оскільки впливають на зміст такої роботи і допомагають у виборі форм і методів. Тож сьогодні чимало шкіл в Україні, використовуючи наявний інструментарій профорієнтації, шукають власний підхід у цій діяльності. Як приклад ефективної профорієнтаційної роботи з учнями старших класів в закладах загальної середньої освіти в умовах проєктування освітнього середовища можна навести Новопечерську школу в м. Києві, яка впровадила програму професійної орієнтації для 8-10 класів, здійснюючи індивідуальну та групову профорієнтаційну роботу з учнями. Профорієнтацію проводять у школі з 5 класу. Вивчають історії успіху в професіях. З 8 класу відбувається профорієнтаційна практика. Учні закріплюють за працівниками школи (охорона, вчителі, бібліотека), а після

завершення практики вони звітують про результати роботи. У 9 класі учні проходять профтестування, після чого адміністрація організовує індивідуальні зустрічі з батьками для обговорення результатів тестів. У 10 класі учні навчаються писати резюме, заповнювати ділові папери, створювати окремі документи. Влітку старшокласники проходять практику на підприємствах з подальшим наданням звіту шкільній адміністрації, яка шукає компанії, що готові залучати учнів до своєї діяльності. Такий досвід має позитивні результати (Профорієнтація: як ми готуємось до майбутнього, 2017).

Інформаційно-ресурсну підтримку з профорієнтаційної роботи в умовах проектування освітнього середовища надають шкільні бібліотеки з використанням різних форм. Зокрема, можна навести як приклад «живу бібліотеку» – нову форму профорієнтаційної роботи в старших класах закладів середньої освіти (Калінін, Калініна, 2022). На думку дослідниці О. Матвійчук, в арсеналі бібліотечних працівників чимало традиційних та інноваційних форм та методів роботи:

– книжкові виставки: «Професія: шлях до успіху», «Людина і світ за вибором професій», «Побудова кар'єри», «Країна майбутніх майстрів», «Вибрати професію – вибрати долю», «Перспективи престижних професій» тощо;

– бібліографічні огляди літератури та інтернет-ресурсів: «Класифікатор професій»; «Вибір професії», «ТОП-10 найбільш затребуваних професій», «Професії, що мають майбутнє», «Нові професії – XXI століття»;

– бесіди, діалогові форми (аукціони, ігри, вікторини, конкурси, паради, вечори-зустрічі поколінь): «Зроби свідомий вибір!», «Шляхи здобуття професії», «Азбука професії», «Вибір професії», «Алгоритм професій», «Ярмарка вакансій», «Мотиви вибору професій», «Професія – не тільки діяльність, а й сфера прояву особистості», «Професії великої перспективи», «Як перетворити мрію на мету, а мету – на реальність»,

- «Нова професія на ринку праці», «Професія моїх батьків»;
- круглі столи: «Старт до професії», «Твій вибір!»;
 - Дні інформації, Дні професій: «Бесіди про кар'єру», «Майстер успіху», «Бізнес та кар'єра»;
 - бібліотечні проєкти: «Карта професій», «Вибір на користь», «Старт до професійного успіху»; рольові ігри: «Карта інтересів», «Карнавал професій»; підготовка буклетів, презентацій з профорієнтаційної тематики; проведення інформаційних зустрічей з представниками навчальних закладів та підприємств: «Акцент на все життя», «У пошуках майбутнього».

Приділяють увагу бібліотекарі й організації бібліотечного простору. Це, зокрема, виокремлення тематичних зон: «Калейдоскоп професій», «Світ професій», «Вернісаж професій», «Профорієнтаційна біржа»; оформлення бібліотечних стендів, куточків профорієнтації: «Профорієнтація: крок за кроком», «Інформбюро», «Орієнтир». «Профнавігатор», «Профкар'єра», «Профконсультант», «Профорієнтація. Інформація. Освіта», «Ким стати? Куди піти навчатись?», «Вибираємо професію разом» (Матвійчук, 2020).

Таким чином, профорієнтація у старших класах має допомагати старшокласникам формувати готовність до обґрунтованого вибору професії та планування перспектив здобуття подальшої освіти. А також розвивати здібності до аналізу сучасного ринку праці через засвоєння понять, що належать до планування професійної діяльності.

Висновки.

Питання профорієнтаційної роботи учнів старших класів привертали увагу багатьох українських вчених, які дійшли висновку, що профорієнтаційна робота і профорієнтація є тотожними поняттями. Така діяльність проводиться в закладах загальної середньої освіти з метою підготовки учнів до професійної діяльності, надання їм корисної інформації щодо розуміння світу праці, і зокрема, бачення власної кар'єрної траєкторії.

Наше дослідження показало, що в сучасних наукових джерелах існує досить багато робіт, присвячених формам і методам профорієнтаційної роботи з учнями старших класів, але системних публікацій щодо впровадження ефективного профорієнтаційного супроводу з учнями в умовах проєктування освітнього середовища недостатньо. Особливості проєктування освітнього середовища полягають у максимально повному використанні можливостей профорієнтації. Більшість дослідників зазначають, що профорієнтаційна робота – це не набір різноманітних заходів, а логічна та узгоджена програма з відповідністю між цілями, змістом й очікуваними результатами навчання, орієнтована на формування компетентностей для успішної самореалізації у суспільстві. Дієва профорієнтація потребує інформаційно-методичного супроводу. Корисними можуть стати практичні кейси з проведення профорієнтаційної роботи в сучасних закладах освіти, а також інформаційно-методичні матеріали від різних інституцій з теми профорієнтаційної роботи з учнями: Лабораторії Виховання Готовності До Ринку Праці Інституту проблем виховання НАПН України, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, Українського інституту розвитку освіти, ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», Миколаївського регіонального центру зайнятості, онлайн-платформа EdEra, платформа Центру «Розвиток КСВ» Career Hub, онлайн-платформа «Освітній хаб м. Києва». З метою підвищення ефективності профорієнтації з учнями старших класів у закладах загальної середньої освіти в умовах проєктування освітнього середовища доцільно періодично проводити мінідослідження їх професійних інтересів. Результати дослідження, проведеного нами в одному з київських закладів загальної середньої освіти засвідчили, що мотивація вибору професії є динамічною. Учні старших класів позитивно ставляться до свого професійного майбутнього, мають активну життєву позицію, прагнуть самореалізуватись. Можливості профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти досить різні: ігри, проєкти, екскурсії,

бесіди про професії, майстер-класи, конкурси, тренінги та заняття із сучасних навичок командної роботи, лідерства, створення презентацій, публічних промов. Важливо при цьому проводити особистісно-профорієнтаційну діагностику учнів, співпрацювати з батьками, роботодавцями, громадськими інституціями, бібліотеками. Дієву допомогу в проведенні профорієнтаційної роботи закладів загальної середньої освіти можуть надавати шкільні бібліотеки на основі використання арсеналу бібліотечних форм роботи.

Перспективи подальших досліджень. Актуальним вважаємо продовження досліджень, спрямованих на модернізацію змісту, пошук нових форм профорієнтаційної діяльності закладів загальної середньої освіти в умовах проєктування освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Ананко, Т. В. (2014). Професійна орієнтація у системі підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів України до професійної діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 18 (1), 25–33. <https://zbirnyk.ipv.org.ua/ua/arkhiv-vipuskiv/product/view/3/59>
- Балл, Г. О. (2004). Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів. У Т. Гончаренко (упоряд.), *Професійна діагностика* (с. 4–19). Ред. Загальнопед. газ.
- Вітковська, О. І. (2002). *Психологічні умови професійного самовизначення визначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультування*: дис. канд. психол. наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України.
- Гончарова, Н. О. (2010). Основи професійної орієнтації: навч. посіб. Слово. https://pano.pl.ua/images/FILES/pidrozdily/tsentr_prakt_psy_i_soc_robory/biblioteka/1/honcharova-osnovy_proforientatsii.pdf
- Гриневич, Л., Елькін, О., Калашнікова, С., Коберник, І., Ковтунець, В., Макаренко, О., Малахова, О., Нанаєва, Т., Усатенко, Г., Хобзей, П., & Шиян, Р. (упоряд.). (2016). *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Гуцан, Л. А., Морін, О. Л., Охріменко, З. В., Пархоменко, О. М., Гриценюк, Л. І., & Ткачук, І. І. (2016). *Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу*: монографія (за ред. О. Л. Моріна). Друкарня Мадрид. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704718/1/Monograph_ПРОФСАМОВИЗН_УЧНІВ_МО_ЛОДІ.pdf
- Дікусар, Т. (б. д.). *Вибір професії – думка школярів*. Миколаївський регіональний центр зайнятості. <https://mik.dcz.gov.ua/publikaciya/vybir-profesiyi-dumka-shkolyariv>.
- Закатнов, Д. О. (2012). *Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення*: монографія. Пед. думка.

- https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2192/1/монографія_Технології_професійного_самовизначення.pdf
- Інститут модернізації змісту освіти. (2024). *Експеримент всеукраїнського рівня «Професійна орієнтація у Новій українській школі»*. <https://imzo.gov.ua/osvitni-proekti/eksperyment-vseukrains-koho-rivnia-profesiyna-orientatsiia-u-noviy-ukrains-kiy-shkoli/>
- Калінін, В. О., & Калініна, Л. В. (2022). «Жива бібліотека» як форма профорієнтаційної роботи у старших класах закладів середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*, (1), 200–205. <https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/2815>
- Капустіна, О. В. (2004). *Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Інститут проблем виховання НАПН України.
- Косенчук, Ю. (2022). *Методичні рекомендації щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які здійснюють профорієнтаційну роботу у закладах загальної середньої освіти, в тому числі з учнями з ООП*. Український інститут розвитку освіти. https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/копууа_mr_proforyentaczijna_robota_5_5.pdf
- Кремень, В. Г., & Биков, В. Ю. (2013). Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 2, 3–16. <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/6de34856-f598-41b5-97a8-ddc25505beaa>
- Матвійчук, О. Є. (2020). Діяльність шкільної бібліотеки з професійної орієнтації учнів. У Н. В. Павлик (ред.), *Профорієнтація: стан і перспективи розвитку*: збірник матеріалів Х ювілейних Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича. (с. 70–74). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. <http://ipood.com.ua/e-library/programi--zbirniki-materialiv/proforntacya-stand-perspektivi-rozvitku-zbirnik-materialiv/>
- Мельник, О. В. (2008). Зміст, форми та методи профконсультативної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання : *наук.-метод. посіб.* [для вчителів]. Мегапринт. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7639/>
- Мельник, О. В. (Ред.). (2009). *Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика*: науково-методичний посібник [для вчителів] (Вип. 1). Четверта хвиля. <https://core.ac.uk/download/pdf/32307523.pdf>.
- Могильна, Ю. (2021). Європейський досвід професійної орієнтації учнівської молоді. *Український педагогічний журнал*, (4), 88–95. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/258>
- Охріменко, З. В. (2013). Професійне консультування в системі підготовки старшокласників до професійного самовизначення. У *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал* : матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2012 рік (Вип. 3, с. 427–431). НАІР. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3917/>
- Павлик, Н. В. (Ред.). (2020). *Профорієнтація: стан і перспективи розвитку*: збірник матеріалів Х ювілейних Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича, Київ. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. http://ipood.com.ua/data/NDR/Programy_zbirnyky/2020_Zbirnyk_Fedoryshyn.pdf
- Павлик, Н. В. (Ред.). (2023). Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: *збірник матеріалів XIII Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича*,

- Київ. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. <http://ipood.com.ua/novini/proforientaciya-stan-i-perspektivi-rozvitku---2023/>
- Піддячий, М. І. (2008). Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: монографія. Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11290/1/08_29_PIDDYACHIIY_NEW.pdf
- Побірченко, Н., & Мерзлякова, О. (2009). Успішна професія – як її обирають: нові підходи до організації проф. самовизначення учнівської молоді. *Психолог*, (1), 12–16. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7640/1/4.pdf>
- Пономаренко, Л. О., Стельмах Н. А., Ніколюк, Л. І. (Упоряд.). (2009). *Розвиток професійної орієнтації в Україні*: наук.-допом. бібліогр. покажч. (Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського, Ін-т проблем виховання АПН України, Черкас. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. працівників). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7640/1/4.pdf>
- Професійна орієнтація у новій українській школі.* (2020). «EU4Skills»: кращі навички для сучасної України, Укр. ін-т розвитку освіти. https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepczija-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf
- Профорієнтація: як ми готуємось до майбутнього.* Як Новопечерська школа допомагає учням старших класів обрати професію. (2017). <https://novoshkola.com.ua/uk/news/career-guidance-2017>
- Скиба, М. Є. (2007). *Теорія і практика професійно-орієнтаційної роботи з молоддю*: навч. посіб. Хмельницький: ХНУ.
- Трубачева, С. Е., Цимбалару, А. Д., Пузіков, Д. О., Гораш, К. В., Мезенцева, О. І., Климчук, І. О. (2022). *Проектування освітнього середовища гімназії: теорія і практика*: практичний посібник. Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/Proiektuvannia-teoriia-i-praktyka-posibnyk-innovatsiy-1.pdf>
- Трубачева, С., Мушка, О., & Замаскіна, П. (2023). Особливості проектування освітнього середовища в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану в Україні. *Український педагогічний журнал*, (4), 46–52. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-46-52>
- Федоришин, Б. (2006). Система професійної орієнтації як фактор формування особистості: історично-психологічний аспект: [профорієнтац. робота в Україні та зарубіж. країнах]. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр., (9), 215–219. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/1330>

REFERENCES

- Ananko, T. V. (2014). Profesiina oriientatsiia u systemi pidhotovky uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy do profesiinoi diialnosti. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 18 (1), 25–33. <https://zbirnyk.ipv.org.ua/ua/arkhiv-vipuskiv/product/view/3/59> [in Ukrainian].
- Ball, H. O. (2004). Psykholoho-pedahohichni zasady profesiinoi oriientatsii shkoliariv. In T. Honcharenko (comp.), *Profesiina diahnostryka* (pp. 4–19). Redaktsiia zahalnopedahohichnykh hazet. [in Ukrainian].
- Vitkovska, O. I. (2002). *Psykhologichni umovy profesiinoho samovyznachennia vyznachennia vypusknykh serednikh shkil u protsesi profkonsultuvannia*: dys. kand. psykol. nauk. Instytut pedahohiky i psykhologii profesiinoi osvity NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Honcharova, N. O. (2010). *Osnovy profesiinoi oriientatsii*: navchalnyi posibnyk. Slovo. https://pano.pl.ua/images/FILES/pidrozdily/tsentr_prakt_psy_i_soc_robory/biblioteka/1/honcharova-osnovy_proforientatsii.pdf [in Ukrainian].

- Hrynevych, L., Elkin, O., Kalashnikova, S., Kobernyk, I., Kovtunets, V., Makarenko, O., Malakhova, O., Nanaieva, T., Usatenko, H., Khobzei, P., & Shyian, R. (comps.). (2016). *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Hutsan, L. A., Morin, O. L., Okhrimenko, Z. V., Parkhomenko, O. M., Hrytsenok, L. I., & Tkachuk, I. I. (2016). *Profesiine samovyznachennia uchnivskoi molodi v umovakh osvitnoho okruhu: monohrafiia* (za red. O. L. Morina). Drukarnia Madryd. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704718/1/Monograph_ПРОФСАМОВИЗН_УЧНІВ_МО_ЛЮДІ.pdf [in Ukrainian].
- Dikusar, T. (n. d.). *Vybir profesii – dumka shkoliariv*. Mykolaivskiy rehionalnyi tsentr zainiatosti. <https://mik.dcz.gov.ua/publikaciya/vybir-profesiyi-dumka-shkolyariv> [in Ukrainian].
- Zakatnov, D. O. (2012). *Tekhnolohii pidhotovky uchnivskoi molodi do profesiinoho samovyznachennia: monohrafiia*. Pedahohichna dumka. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2192/1/монографія_Технології_професійного_самовизначення.pdf [in Ukrainian].
- Institut modernizatsii zmistu osvity. (2024). *Ekspyryment vseukrainskoho rivnia «Profesiina oriientsatsiia u Novii ukrainskii shkoli»*. <https://imzo.gov.ua/osvitni-proekti/ekspyryment-vseukrains-koho-rivnia-profesiyna-oriientsatsiia-u-noviy-ukrains-kiy-shkoli/> [in Ukrainian].
- Kalinin, V. O., & Kalinina, L. V. (2022). «Zhyva biblioteka» yak forma proforiientatsiinoi roboty u starshykh klasakh zakladiv serednoi osvity. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, (1), 200–205. <https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/2815> [in Ukrainian].
- Kapustina, O. V. (2004). *Pedahohichni umovy aktyvizatsii profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv u navchalno-vykhovnii diialnosti shkoly: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk*. Institute of Educational Problems National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
- Kosenchuk, Yu. (2022). *Metodychni rekomendatsii shchodo pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv, yaki zdiisniuiut proforiientatsiinu robotu u zakladakh zahalnoi serednoi osvity, v tomu chysli z uchniamy z OOP*. Ukrainskyi instytut rozvytku osvity. https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/kopyya_mr_proforyentaczijna_robota_5_5.pdf [in Ukrainian].
- Kremen, V. H., & Bykov, V. Yu. (2013). Katehorii «prostir» i «seredovyshe»: osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy: filosofii, psykhologii, pedahohika, sotsiologii*, 2, 3–16. <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/6de34856-f598-41b5-97a8-ddc25505bea> [in Ukrainian].
- Matviichuk, O. Ye. (2020). Diialnist shkilnoi biblioteki z profesiinoi oriientsatsii uchniv. In N. V. Pavlyk (ed.), *Proforiientatsiia: stan i perspektyvy rozvytku: zbirnyk materialiv X yuvileinykh Vseukrainskykh psykhologo-pedahohichnykh chytan, prysviachenykh pamiaty pedahohichnykh nauk, profesora Fedoryshyna Borysa Oleksiiovycha*. (pp. 70–74). Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. <http://ipood.com.ua/e-library/programi--zborniki-materialiv/proforntacya-stand-perspektivi-rozvitku-zbirnik-materialiv/> [in Ukrainian].
- Melnyk, O. V. (2008). *Zmist, formy ta metody profkonsultatyvnoi roboty zi starshoklasnykamy v protsesi profilnoho navchannia : nauково-metodychnyi posibnyk [dlia vchyteliv]*. Mehaprynt. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7639/> [in Ukrainian].
- Melnyk, O. V. (ed.). (2009). *Profesiina oriientsatsiia starshoklasnykiv: teoriia i praktyka: nauково-metodychnyi posibnyk [dlia vchyteliv]* (Vol. 1). Chetverta khvyliia.

- <https://core.ac.uk/download/pdf/32307523.pdf> [in Ukrainian].
- Mohylina, Yu. (2021). Yevropeyskyi dosvid profesiinoi orientatsii uchnivskoi molodi. *Ukrainian Educational Journal*, (4), 88–95. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/258> [in Ukrainian].
- Okhrimenko, S. V. (2013). Profesiine konsultuvannya v systemi pidhotovky starshoklasnykiv do profesiinoho samovyznachennia. In *Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial* : materialy zvitnoi naukovo-praktychnoi konferentsii Instytutu problem vykhovannia NAPN Ukrainy za 2012 rik (Vol. 3, pp. 427–431). NAIR. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3917/> [in Ukrainian].
- Pavlyk, N. V. (ed.). (2020). *Proforiientatsiia: stan i perspektyvy rozvytku*: zbirnyk materialiv Kh yuvileinykh Vseukrainskykh psykholoho-pedahohichnykh chytan, prysviachenykh pamiaty doktora pedahohichnykh nauk, profesora Fedoryshyna Borysa Oleksiiovycha, Kyiv. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. http://ipood.com.ua/data/NDR/Programy_zbirnyky/2020_Zbirnyk_Fedoryshyn.pdf [in Ukrainian].
- Pavlyk, N. V. (ed.). (2023). *Proforiientatsiia: stan i perspektyvy rozvytku*: zbirnyk materialiv KhIII Vseukrainskykh psykholoho-pedahohichnykh chytan, prysviachenykh pamiaty doktora pedahohichnykh nauk, profesora Fedoryshyna Borysa Oleksiiovycha, Kyiv. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. <http://ipood.com.ua/novini/proforientaciya-stand-i-perspektivi-rozvitku---2023/> [in Ukrainian].
- Piddiachyi, M. I. (2008). *Pidhotovka starshoklasnykiv do profesiinoi diialnosti v umovakh profilnoho navchannia: monohrafiia*. Pedahohichna dumka. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11290/1/08_29_PIDDYACHIIY_NEW.pdf [in Ukrainian].
- Pobirchenko, N., & Merzliakova, O. (2009). Uspishna profesiia – yak yii obyraiut: novi pidkhody do orhanizatsii prof. samovyznachennia uchnivskoi molodi. *Psykholoh*, (1), 12–16. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7640/1/4.pdf> [in Ukrainian].
- Ponomarenko, L. O., Stelmakh N. A., Nikoliuk, L. I. (comps.). (2009). *Rozvytok profesiinoi oriientatsii v Ukraini: naukovo-dopomizhnyi bibliohrafichnyi pokazhchyk*. (V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Institute of Educational Problems Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Teachers). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7640/1/4.pdf> [in Ukrainian].
- Profesiina oriientatsiia u novii ukrainskii shkoli*. (2020). «EU4Skills»: krashchi navychky dlia suchasnoi Ukrainy, Ukrainskyi instytut rozvytku osvity. https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepczija-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlya-gromadskogo-obgovorennia-16_12_20-.pdf [in Ukrainian].
- Proforiientatsiia: yak my hotuiemos do maibutnoho*. Yak Novopecherska shkola dopomohaie uchniam starshykh klasiv obraty profesiiu. (2017). <https://novoshkola.com.ua/uk/news/career-guidance-2017> [in Ukrainian].
- Skyba, M. Ye. (2007). *Teoriia i praktyka profesiino-oriientatsiinoi roboty z moloddu* : navchalnyi posibnyk. Khmelnytskyi: KhNU. [in Ukrainian].
- Trubacheva, S. E., Tymbalaru, A. D., Puzikov, D. O., Horash, K. V., Mezentseva, O. I., Klymchuk, I. O. (2022). *Projektuvannia osvitnoho seredovysshcha himnazii: teoriia i praktyka: praktychnyi posibnyk*. Pedahohichna dumka. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/Proiektuvannia-teoriia-i-praktyka-posibnyk-innovatsiy-1.pdf> [in Ukrainian].
- Trubacheva, S., Mushka, O., & Zamaskina, P. (2023). Osoblyvosti proiektuvannia osvitnoho seredovysshcha v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva pid chas voiennoho stanu v Ukraini. *Ukrainian Educational Journal*, (4), 46–52. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4->

[46-52](#) [in Ukrainian].

Fedoryshyn, B. (2006). Systema profesiinoi orientatsii yak faktor formuvannia osobystosti: istorychno-psykholohichni aspekt: [proforiientats. robota v Ukraini ta zarubizh. krainakh]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zbirnyk naukovykh prats*, (9), 215–219. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/1330> [in Ukrainian].

Oksana Matviichuk,

Candidate of Pedagogical Sciences

V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-8555-3645

e-mail: osvita-teka@ukr.net

Natalia Petroshchuk,

Associate Professor, Department of Historical
and Civic Education, Institute Advanced Training,

Borys Hrinchenko University of Kyiv,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-0906-0603

e-mail: n.petroshchuk@kubg.edu.ua

INFORMATION AND RESOURCE SUPPORT FOR CAREER GUIDANCE WORK WITH HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT DESIGN

Abstract. The article substantiates the relevance and expediency of career orientation work in general secondary education institutions in the conditions of designing an educational environment, taking into account the results of the analysis of professional orientations of high school students. It was found that the informed choice of a profession is an important step towards the successful personal and professional self-realization of student youth, the development of a future career and life priorities. The research and publications on this topic, as well as the existing definitions of the concepts of 'career guidance work' and 'career guidance' are analysed. It is determined that career guidance and vocational guidance are most often interpreted as psychological and pedagogical activities of general secondary education institutions aimed at preparing a person for a conscious choice of profession and determining their place in society. It is argued that the formation of a person's readiness for professional self-determination, including the use of pedagogical technologies, requires the creation of systematic work, which becomes possible in the conditions of designing an educational environment. Such systemic activity is possible only under the condition of the development of partnership relations between general educational institutions and a number of other public institutions, such as the library, employment service, public organizations, etc. The methods and forms of

vocational guidance work, which can be divided according to content and direction, are singled out. Informational and methodological resources for career guidance activities in institutions of general secondary education in terms of designing an educational environment from state institutions and public organizations are offered, which are presented in the form of consultations on educational and career planning. The results of the survey of high school students in Kyiv institutions of general secondary education are characterized, and it is noted that high school students experience an increase in psychological stress when choosing a profession. Examples of career guidance work in modern institutions of general secondary education, which integrated the career guidance component into the educational process, are given, library forms of such activity are highlighted. Prospective ways of developing career guidance work with high school students in institutions of general secondary education in terms of designing an educational environment are outlined, aimed at modernizing the content of career guidance, searching for new forms of career guidance activity.

Keywords : career guidance work, career guidance, high school students, general secondary education institutions, educational environment design.

Тетяна Павленко,
науковий співробітник
відділу науково-освітніх інформаційних ресурсів
ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0003-3244-7897
e-mail: tetana1806@gmail.com

ОСВІТЯНСЬКІ БІБЛІОТЕКИ ЯК ЦЕНТР ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. У статті досліджено діяльність освітнянських бібліотек в умовах війни. Проаналізовано наукові праці з цієї проблеми, виокремлено студії Л. Березівської, О. Вдовіної, С. Герасимової, Т. Кулаковської, А. Потіхи, С. Сердюк, Г. Солоіденко, Л. Туровської. Розкрито важливі аспекти інформаційно-комунікаційної підтримки користувачів бібліотек: науковців, учителів, волонтерів, вимушено переміщених осіб. Висвітлено інформацію про тематичні колекції інформаційних ресурсів на вебсайтах бібліотек, що забезпечують користувачів актуальною та корисною інформацією.

Зазначено, що інформаційно-комунікативна підтримка бібліотек України в умовах війни набуває особливого значення. Активізувались нові форми й методи просвітницької роботи, затребувані бібліотечні послуги, що відповідають запитам населення та вимогам сьогодення. Бібліотеки стали майданчиками популяризації освіти, правової грамотності, психологічної підтримки.

На вебсайтах освітнянських бібліотек з'явилися ресурси, на яких можна отримати онлайн-консультацію професійного психолога, контакти, посилання, поради, техніки та методики, що допоможуть опанувувати стрес, тривогу, гнів, піклуватися про ментальне здоров'я – своє та людей поруч. Наголошено, що психологічна підтримка є надзвичайно важливою для людей, травмованих ментально й фізично, які переживають перманентний стрес. Попри повномасштабну війну бібліотеки продовжують виконувати функцію центрів культури, представляють виставки-огляди, відеопрезентації, що відображають на вебсайтах напрями діяльності бібліотек мережі (ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Львівської обласної науково-педагогічної бібліотеки, бібліотеки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, Кам'янець-Подільського університету ім. І. Огієнка, Київського університету ім. Б. Грінченка та ін.) під час війни та адаптацію засобів інформаційної, соціокультурної роботи до злободенних потреб.

Розкрито роль бібліотек в інформаційному освітньо-науковому просторі України в реаліях сьогодення. З'ясовано, що під час війни бібліотеки переходять від традиційного середовища до соціального простору, який може успішно протистояти впливам ворожих інформаційних, культурних та психологічних стратегій.

Ключові слова: освітнянські бібліотеки, воєнний стан, інформаційно-комунікаційна підтримка, ресурси, трансформація, ментальне здоров'я.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному світі роль освітнянських бібліотек для навчання, дослідницької діяльності та саморозвитку є вкрай важливою. Це, зокрема, власне центри знань, де студенти, вчителі й дослідники знайдуть інформацію, ресурси та підтримку для самовдосконалення і досліджень. Адже бібліотечні установи не лише місця для зберігання та вивчення культурної спадщини, а й місце, де можна отримати різноманітну важливу, верифіковану інформацію, ознайомитися з документами, які допомагають осмислити ситуацію, а також забезпечують психологічну підтримку.

Війна в Україні радикально змінила й порушила усталений ритм функціонування бібліотек. Хоча і під час війни бібліотека залишилася важливим каналом передавання, обміну та трансформації інформації у різних сферах науково-дослідницької діяльності, освіти та соціального життя.

У контексті негативного впливу такого чинника, як «воєнний стан», Міжнародною федерацією бібліотечних асоціацій та установ (ІФЛА) у співпраці з Міжнародною радою архівів (ІСА) досліджено бібліотеки та архіви, знищені у ХХ ст. Результати під назвою «Втрачена пам'ять» опублікували Ганс ван дер Ховен та Джоан ван Альбада. Вони навели жахливу статистику втрачених фондів через природні катаклізми, агресивну політику та війни (Hoeven, 1996). Коли почалася війна в Україні, вебархів Об'єднаного Королівства (UK Web Archive.UKWA) (Великобританія), з яким співпрацюють Англія, Шотландія, Уельс, Північна Ірландія, ініціював архівацію вебсайтів

своєї країни, що відображають цю війну. Нині у вебархіві створено окреме зібрання з цієї теми (Стрішенець, 2023).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідження про діяльність бібліотечних установ України в умовах російського повномасштабного вторгнення розкривають такі важливі аспекти, як роль бібліотек у підтримці громад, збереженні культурних цінностей та забезпеченні доступу до інформації під час кризових ситуацій. Нині ця тема – на початковому етапі досліджень.

Зарубіжні й українські дослідники особливу увагу приділяють ролі бібліотеки в наукових і соціальних комунікаціях, вивчають, як бібліотеки функціонують, підтримують громади та зберігають інформацію під час воєнних конфліктів, стають важливими центрами стабільності, освіти та інформації навіть у найважчі часи.

У закордонних публікаціях про бібліотеки в умовах воєнних дій розглянуто питання моніторингу втрат, збереження бібліотечних фондів. У цьому контексті привертає увагу публікація британського бібліотекаря Бодліанської бібліотеки Оксфордського університету Річарда Овендена, автора книжки «Спалення книг: історія навмисного знищення знань», де йдеться про збереження контролю над інституційними сховищами пам'яті України (репозиторії національної культури та свідомості, бібліотеки та архіви), які стали мішенню російської агресії. Важливою є теза його досліджень: «Бібліотекарі та архівісти відіграють вирішальну роль у битві за контроль над минулим країни – заради її майбутнього» (Овенден, 2023).

Нігерійські дослідники Адепегба Ітуну Мері та Адедокун Ісеолува вивчали використання різноманітних джерел інформації (сучасні інформаційні технології) для ефективної роботи військової бібліотеки (Adepegba, 2022).

Роботу академічних бібліотек у кризових ситуаціях досліджували Стефані Ганік Браунштейн, Дженна Райан, Вілл Хайрз із США, які зазначають, що завдяки досвіду академічних бібліотекарів з їхніми особливими

можливостями в організації, управлінні та обслуговуванні інформацією бібліотеки можуть і мають ініціювати допомогу громадянам (Braunstein, 2012).

Українські дослідники С. Сердюк, С. Герасимова, Г. Солоіденко, Т. Кулаковська (2022, 2023) розглядали актуальні напрями діяльності бібліотек різних видів та їх адаптацію до потреб часу, а також місію бібліотек та їхнє значення для українського суспільства під час повномасштабної війни в Україні.

Моніторинг стану публічних бібліотек регіонів (сільських, селищних, міських, обласних) в умовах російської збройної агресії (втрати фондів, матеріально-технічної бази тощо) та аналіз впливу агресії на діяльність публічних бібліотек України досліджували фахівці Національної бібліотеки України імені Ярослава Мудрого С. Кравченко, Н. Розколупа, В. Здановська (2023).

Л. Туровська у статті «Трансформація діяльності наукової бібліотеки в умовах воєнного стану» (2023) визначила загальні тенденції та напрями трансформації бібліотечно-інформаційної діяльності наукової бібліотеки в умовах воєнного стану, виснувавши, що роль українських бібліотек на «інформаційному фронті» України є винятково важливою та значущою, а комунікаційна політика в період воєнного стану сприяє налагодженню діалогу між інформаційними установами, громадянами, органами влади, волонтерами та громадськими організаціями.

Місію бібліотек у налагодженні соціально-комунікаційних зв'язків досліджувала О. Вдовіна (2022), яка зазначила, що українські бібліотеки ефективно працюють у царині інформаційної, гуманітарної, психологічної, юридичної сфер.

Основні напрями науково-інформаційної та бібліотечної роботи ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського в умовах воєнного стану зорієнтовано на забезпечення інформаційних потреб насамперед учасників освітнього процесу, актуалізацію дистанційної освіти. Про це йдеться в колективному дослідженні

Л. Березівської, Д. Закатнова, С. Гарнавської та І. Лобановської (2022), в якому акцентовано увагу на тому, що вебпортал слугує основною платформою комунікації з користувачами бібліотеки.

Важливим для розкриття теми є дослідження А. Потіхи (2022) про волонтерський аспект діяльності бібліотек, надання додаткових послуг, зокрема психологічної реабілітації військових і тим, хто постраждав від російської агресії.

Мета дослідження – проаналізувати й висвітлити інформаційно-комунікативну діяльність освітянських книгозбірень України в умовах воєнної агресії РФ.

Виклад основного матеріалу. Під час війни освітянські бібліотеки стають життєво важливими осередками підтримки, які допомагають людям відшукати актуальну і правдиву інформацію про поточні події, самоосвічуватися та професійно розвиватися й зберігати ментальну рівновагу, зв'язок з освітою, культурою та інформацією, сприяючи у такий спосіб стійкості та відновленню громад, залишаються джерелом наукової, освітньої та культурної інформації.

Підтримка психічного здоров'я. Війна – це стрес, а бібліотеки можуть бути місцем відпочинку та реабілітації. Читання відволікає, допомагає хоч на якийсь час забути про душевний біль і тривогу.

Нині освітянські бібліотеки активно розвивають різноманітну інформаційно-консультативну діяльність. Вони консультують із правових, соціальних, психологічних питань та з питань охорони здоров'я. Для цього книгозбірні створюють тематичні колекції інформаційних ресурсів та співпрацюють з відповідними фахівцями.

Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського (далі – ДНПБ), як координатор науково-методичного центру мережі освітянських бібліотек МОН України та НАПН в умовах війни всебічно підтримує громадян, започаткувала на вебсайті в рубриці «Бібліотечному фахівцю» нову сторінку «Бібліотеки в реаліях війни»

<https://dnpb.gov.ua/ua/biblioteku-v-realiyakh-viyny/>, де пропонує добірку нормативних документів із мережі інтернет та ресурси, корисні для освітян, науковців, бібліотекарів, батьків.

Сьогодні, як ніколи раніше, активізувалася участь бібліотек в реалізації державної інформаційної політики. Завдяки ресурсу «Бібліотеки в реаліях війни» користувачі мають доступ до офіційної інформації (електронні джерела) про діяльність органів державної влади: «Нормативні документи та юридичні поради на період воєнного стану», «Збереження культурної спадщини українських установ. Пропозиції зарубіжних партнерів», «Про оплату праці працівників закладів освіти», методичні рекомендації «Безпечне освітнє середовище: Надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки для реагування на надзвичайні ситуації».

На сторінці «Бібліотеки в реаліях війни» зібрано корисні ресурси, що допоможуть освітянам, науковцям, бібліотекарям, батькам. Так, з'ясовуються питання, що робити, коли зник мобільний зв'язок, куди звертатися, якщо опинились у скрутних обставинах, як знайти житло, юридичний порадник для ВПО, надання допомоги бібліотекарям. Корисні посилання на платформу легкого пошуку інформації можна знайти на сторінках електронного ресурсу «На допомогу біженцям та вимушено переміщеним особам».

Сьогодні діти потребують підвищеної нашої уваги. Колектив ДНПБ у ресурсі «Корисні посилання та поради» зібрав низку посилань і настанов, які розповідають дітям про мінну небезпеку, радять батькам, як розмовляти з дітьми про війну, чим зайняти дитину в сховищі. Запропоновано рекомендації для батьків від Світлани Ройз: як подбати про дитину, якщо ви в укритті, якщо батько чи мати захищає країну, правила підтримки, якщо родина евакуюється з дитиною та ін. <https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vSezogda-Hba6IE7R8TOz1Y9BQio2ylDIXEhrcIJGIFK2R7ZAzgL7S8L9HMcWgC1g/pub?start=true&loop=false&delayms=3000&slide=id.p10>

У ресурсі «Діяльність бібліотек в умовах війни» зібрано фотоматеріали про бібліотеки, які постраждали внаслідок бойових дій, є посилання на сайт, створений Міністерством культури та інформаційної політики України <https://culturecrimes.mkip.gov.ua>, де можна розмістити інформацію про зафіксовані воєнні злочини проти людяності, скоєні армією росії.

Відеопрезентація «Інформаційний фронт освітянських бібліотек» <https://tinyurl.com/y7dhc53k> представляє актуальну інформацію з вебсайтів бібліотек мережі (ДНПБ, Львівської обласної науково-педагогічної бібліотеки, бібліотеки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, Кам'янець-Подільського університету ім. І. Огієнка, Київського університету ім. Б. Грінченка та ін.) про діяльність під час війни та адаптацію актуальних напрямів інформаційної, соціокультурної діяльності до потреб часу.

На сторінці ресурсу «Бібліотеки в реаліях війни» представлено «Мапу з 388 просторами за кордоном, де розміщено українські книжки», відеопрезентацію збірника «З Україною в серці», до якого увійшли патріотичні вірші учнів.

Для військовослужбовців, які виконують бойові завдання, перебувають на навчальних полігонах, задля покращення їхнього психологічного стану та рівня самоосвіти на сайті бібліотеки ДНВЗ Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» створено ресурс «Електронна військова бібліотека» <https://www.ukrmilitary.com/p/military-library.html>, а також у відкритому доступі видання «Біла книга. Збройні Сили України», яку видають для систематичного інформування суспільства про процеси, що відбуваються в ЗСУ.

Наукова бібліотека Рівненського державного гуманітарного університету створила ресурс, на якому зібрано корисні лінки: сайти нормативно-правових документів України; Освітні ресурси; сайти бібліотек України, зокрема бібліотек ЗВО; сайти педагогічних ЗВО; педагогічні інформаційні ресурси; на допомогу науковцям; архіви, репозитарії, періодичні видання у відкритому

доступі <https://library.rshu.edu.ua/index.php/informatsiini-resursy-posluhy/korysni-linky>.

Бібліотеки попри повномасштабну війну і продовжують виконувати функцію центрів культури, сприяють вихованню поваги до рідної мови. Гарним прикладом є ресурс «Нація нескорених» (мобілізація думок або слів) <http://www.library.tnpu.edu.ua/index.php/natsiya-neskorenikh> наукової бібліотеки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Користувачам запропоновано вірші та відеоролики, що підтримують дух спротиву та патріотизму, стимулюють до оборони своєї країни та виступають проти будь-яких форм вторгнення російського агресора в Україну.

Заслуговує на увагу проєкт «Життя, обірване війною: книга пам'яті Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя» <https://library.ndu.edu.ua/index.php/2015-02-17-13-01-25/item/1359-книга-пам'яті-загиблих-ніжинського-державного-університету-імені-миколи-гоголя>, започаткований бібліотекою ім. академіка М. О. Лавровського Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя, аби вшанувати та зберегти пам'ять про студентів, випускників, співробітників, викладачів – про всіх загиблих через збройну навалу російської федерації на Україну.

Останнім часом наше суспільство переживає високий рівень тривожності та стресу, українські громадяни дедалі частіше потребують психологічної підтримки. На сайті бібліотеки імені А. Ф. Залевської Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <https://sites.google.com/view/library-ip-ua/> представлено ресурси з психологічної допомоги під час війни: «Ти як?», «Поруч», «Хаб стійкості», «Разом», «Розкажи мені», «#ВАРТОЖИТИ». Ресурс «Ти як?» (howareu_program) <http://howareu.com> створено в межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я, ініційованої першою леді України Оленою Зеленською. Тут є контакти, посилання, поради, техніки та методики, які допоможуть знаходити сили на щодення, навчання, опановування

стресом, тривогою, гнівом, піклування про себе, про ментальне здоров'я як власне, так і близьких людей.

Зменшити психологічне навантаження, відновити емоційний стан підлітків та їхніх батьків, вчителів, які зараз продовжують працювати з дітьми і потребують підтримки, допоможуть психологи проєкту «Поруч» (<https://poruch.me>).

Роль волонтерів в Україні сьогодні є надзвичайно важливою і багатогранною. Кожен із нас хоча б раз у житті був волонтером. Хтось робить це зважено й цілеспрямовано, а хтось спонтанно. Бібліотекарі активно і системно беруть участь у волонтерській діяльності. На сайті наукової бібліотеки Мукачівського державного університету створено ресурс «Волонтерство» <https://msu.edu.ua/library/volontery/>. У рубриці «Допомога ВПО» надано матеріали про акцію «Один студент-одна книга», під час якої працівники Наукової бібліотеки Мукачівського державного університету організували збір та відправку книжок для бібліотечних куточків в укриттях Херсонщини. До Всесвітнього дня дитини (20 листопада) в межах благодійної акції «Подаруй дитині радість» відправлено подарунки дітям в @misto.dobra та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, за результатами проведеного дослідження з'ясовано, що у цей непростий для нашої країни історичний період бібліотечні установи стали потужними науково-освітніми, інформаційно-комунікаційними центрами, відкритими для співпраці та допомоги, які науково та інформаційно супроводжують освіту та науку. Набутий українськими бібліотеками досвід за період війни дає підстави стверджувати, що навіть у кризових умовах освітянські бібліотеки працюють і виконують свою важливу функцію – інформувати, забезпечувати доступною літературою і послугами, сприяти психологічному добробуту населення. Освітянські бібліотеки розширили діапазон інформаційних послуг і ресурсів (доступ до офіційної інформації, добірки корисних порад, відеоматеріали тощо), освоїли незвичні форми роботи (проєкти колективної пам'яті та меморіальної

роботи, волонтерської діяльності). Бібліотечно-інформаційна діяльність в умовах воєнного стану розвивається, її роль під час кризи зростає.

У перспективі вважаємо, що проведені дослідження ролі освітянських бібліотек в інформаційно-комунікаційній підтримці населення в умовах війни не вичерпує всіх аспектів окресленого напрямку. І надалі у цьому контексті доцільно аналізувати світовий і вітчизняний досвід.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Березівська, Л. Д., Закатнов, Д. О., Гарнавська, С. В., & Лобановська, І. Г. (2022). Діяльність державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4128>

Вдовіна, О. О. (2022, 23–24 червня). Діяльність бібліотек в умовах російської агресії проти України. *Інформація, комунікація та управління знаннями в глобалізованому світі* : зб. матеріалів П'ятої міжнар. наук. конф., Київ (с. 53–55). https://drive.google.com/file/d/18l_qn-Mhu1fULfUduSINvCfRU9JMbk/view

Кравченко, С., Розколупа, Н., & Здановська, В. (2023). Публічні бібліотеки України в умовах російської збройної агресії (результати VI етапу дослідження). *Блог Національної бібліотеки України ім. Ярослава Мудрого*. <https://oth.nlu.org.ua/?p=8301>.

Овенден, Річард. (2023). Війна Пугіна проти Української пам'яті. *Бібліотечний фонд «Бібліотечна країна»*. (<https://livelibrary.com.ua/news/putins-war-on-ukrainian-memory>)

Потіха, Андрій. (2022). Діяльність бібліотек України в умовах російської воєнної агресії. *Наук. праці Нац. бібліотеки України ім. В. І. Вернадського*, (64), 55–73. https://nbuviap.gov.ua/images/e_biblioteka/naukovi_resursi/voenni_konflikti/Potikha%20A.%20Dzialnist%20bibliotek%20Ukrainy%20v%20umovakh%20rosiiskoi%20voiennoi%20ahresii.pdf

Сердюк, Світлана, & Герасимова, Світлана. (2022). Бібліотеки України під час війни: адаптація до нових реалій та визначення пріоритетів. *Бібліотечний форум: історія, теорія і практика*, 3 (29), 9–14. https://odnb.odessa.ua/img/novini_2016/645/serdyuk.pdf

Солоіденко, Г., & Кулаковська, Т. (2023). Діяльність бібліотек наукових установ НАН України в умовах російсько-української війни. *Бібліотечний форум: історія, теорія і практика*, 4, 6–11.

Стришенець Н. (2023). Міжнародна допомога українським бібліотекам у час війни: приклад Британської бібліотеки. *Бібліотечний вісник*, 2, 114-120. <http://jnas.nbu.gov.ua/article/UJRN-0001402944>

Туровська, Леся. (2023). Трансформація діяльності наукової бібліотеки в умовах воєнного стану (на прикладі Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського). *Вісник Книжкової палати*, 1, 31–37. [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.1\(318\).31-37](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.1(318).31-37)

Adepegba, Itunu Mary, & Adedokun, Iseoluwa. (2022). An Evaluative Study of Library use by Military Personnel. *Library Philosophy and Practice* (e-journal). <https://core.ac.uk/download/pdf/533928845.pdf>

Braunstein, Stephanie Ganic, Ryan, Jenna, & Hires, Will. (2012). 10 Academic libraries in crisis situations: roles, responses, and lessons learned in providing crisis-related information and services. *Communication and Technologies. Professional Series : Chandos Information*, 175–191. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-647-0.50016-3>

Hoeven, Hans van der, & Albada, J. Van. (1996). *Memory of the world : lost memory : libraries and archives destroyed in the twentieth century*, Unesco General Information Programme, UNISIST (Program), International Federation of Library Associations and Institutions, General Information Programme and UNISIST, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.

REFERENCES

Berezivska, L. D., Zakatnov, D. O., Tarnavska, S. V., & Lobanovska, I. H. (2022). Diialnist derzhavnoi naukovo-pedahohichnoi biblioteki Ukrainy imeni V.O. Sukhomlynskoho v umovakh voiennoho stanu. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4128>

Vdovina, O. O. (2022, 23–24 chervnia). Diialnist bibliotek v umovakh rosiiskoi ahresii proty Ukrainy. *Informatsiia, komunikatsiia ta upravlinnia znanniamy v hlobalizovanomu sviti : zb. materialiv Piatoi mizhnar. nauk. konf.*, Kyiv (pp. 53–55). https://drive.google.com/file/d/18l_qn-Mhu1fULfUduSINvCfRU9JMbK/view

Kravchenko, S., Rozkolupa, N., & Zdanovska, V. (2023). Publichni biblioteki Ukrainy v umovakh rosiiskoi zbroinoi ahresii (rezultaty VI etapu doslidzhennia). *Bloh Natsionalnoi biblioteki Ukrainy im. Yaroslava Mudroho*. <https://oth.nlu.org.ua/?p=8301>.

Ovenden, Richard. (2023). Viina Putina proty Ukrainy: pam'iaty. *Bibliotechnyi fond «Bibliotechna kraina»*. <https://livelibrary.com.ua/news/putins-war-on-ukrainian-memory>

Potikha, Andrii. (2022). Diialnist bibliotek Ukrainy v umovakh rosiiskoi voiennoi ahresii. *Nauk. pratsi Nats. biblioteki Ukrainy im. V. I. Vernadskoho*, (64), 55–73. https://nbuviap.gov.ua/images/e_biblioteka/naukovi_resursi/voenni_konflikty/Potikha%20A.%20Diialnist%20bibliotek%20Ukrainy%20v%20umovakh%20rosiiskoi%20voiennoi%20ahresii.pdf

Serdiuk, Svitlana, & Herasymova, Svitlana. (2022). Biblioteki Ukrainy pid chas viiny: adaptatsiia do novykh realii ta vyznachennia prioritetiv. *Bibliotechnyi forum: istoriia, teoriia i praktyka*, 3 (29), 9–14. https://odnb.odessa.ua/img/novini_2016/645/serdyuk.pdf

Soloidenko, H., & Kulakovska, T. (2023). Diialnist bibliotek naukovykh ustanov NAN Ukrainy v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny. *Bibliotechnyi forum: istoriia, teoriia i praktyka*, 4, 6–11.

Strishenets N. (2023). Mizhnarodna dopomoha ukrainskym bibliotekam u chas viiny: pryklad Brytanskoi biblioteki. *Bibliotechnyi visnyk*, 2, 114–120. <http://jnas.nbu.gov.ua/article/UJRN-0001402944>

Turovska, Lesia. (2023). Transformatsiia diialnosti naukovoï biblioteki v umovakh voiennoho stanu (na prykladi Natsionalnoi biblioteki Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho). *Visnyk Knyzhkovoï palaty*, 1, 31–37. [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.1\(318\).31-37](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.1(318).31-37)

Adepegba, Itunu Mary, & Adedokun, Iseoluwa. (2022). An Evaluative Study of Library use by Military Personnel. *Library Philosophy and Practice* (e-journal). <https://core.ac.uk/download/pdf/533928845.pdf>

Braunstein, Stephanie Ganic, Ryan, Jenna, & Hires, Will. (2012). 10 Academic libraries in crisis situations: roles, responses, and lessons learned in providing crisis-related information and services. *Communication and Technologies. Professional Series : Chandos Information*, 175–191. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-647-0.50016-3>

Hoeven, Hans van der, & Albada, J. Van. (1996). *Memory of the world : lost memory : libraries and archives destroyed in the twentieth century*, Unesco General Information Programme, UNISIST (Program), International Federation of Library Associations and Institutions, General Information Programme and UNISIST, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.

Tetyana Pavlenko,

Researcher at the Department of

Scientific and Educational Information Resources, V. Sukhomlynskyi State
Scientific and Educational Library of Ukraine,
Kyiv, Ukraine,
ORCID ID: 0000-0003-3244-7897
e-mail: tetana1806@gmail.com

EDUCATIONAL LIBRARIES AS A CENTER OF INFORMATION AND COMMUNICATION SUPPORT IN TODAY'S REALITIES

Abstract. The article examines the activities of educational libraries in wartime. The literature on this issue is analyzed, the studies of S. Serdiuk, S. Gerasymova, H. Solodenko, T. Kulakovska, L. Turovska, O. Vdovina, A. Potikha, L. Berezivska are highlighted. Important aspects of information and communication support for library users: researchers, teachers, volunteers, and internally displaced persons are revealed. The information about thematic collections of information resources on library websites that provide users with relevant and useful information is highlighted. It is emphasized that the information and communication support of Ukrainian libraries in wartime are of particular importance. New forms and methods of educational work have been activated, and library services that meet the needs of the population and the requirements of today are in demand. Libraries have become platforms for promoting education, legal literacy, and psychological support. The websites of educational libraries have resources where you can get online advice from a professional psychologist, contacts, links, tips, techniques and methods to help you cope with stress, anxiety, anger, and take care of your own and others' mental health. It is noted that psychological support is extremely important for people who are mentally and physically traumatized and experiencing permanent stress. It is emphasized that despite the full-scale war, libraries continue to be cultural centers, presenting exhibitions, reviews, and video presentations that reflect the activities of the network libraries on their websites (V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Lviv Regional Scientific and Educational Library of Ukraine, libraries of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Kamianets-Podilskyi I. Ohienko National University, B. Grinchenko Kyiv Metropolitan University, etc.) during the war and adaptation of information and socio-cultural work to the current needs.

The role of libraries in the information, educational and scientific space of Ukraine in the realities of today is revealed. It is proved that during the war, libraries move from a traditional environment to a social space that can successfully resist the influence of enemy information, cultural and psychological strategies.

Keywords: educational libraries, martial law, information and communication support, resources, transformation, mental health.

Марина Ростока,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
завідувач відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу
освіти
ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна
ORCID ID: 0000-0002-1891-5482
ResearcherID: O-6224-2018
Scopus-Author ID: 57222157431
e-mail: marilvross@gmail.com

Юлія Кравченко,
молодший науковий співробітник
відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти
ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна
ORCID ID: 0009-0008-6147-4599
e-mail: krav.ju.a@gmail.com

ФЕНОМЕН ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СИСТЕМІ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОГО СУПРОВОДУ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

Анотація. У контексті виконання наукового дослідження «Інформаційно-аналітичний супровід освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід» (2023–2025 рр.) відділом наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського проаналізовано науковий доробок українських учених щодо проблематики використання штучного інтелекту в освітній галузі. Зосереджено увагу на заходах, які спрямовано на розвиток штучного інтелекту в Україні, зокрема у сфері освіти. Наголошено на важливості законодавчої бази, яка регламентує основні положення щодо реалізації планів впровадження штучного інтелекту в освіту. Проаналізовано стан дослідження таких питань, як переваги та недоліки використання штучного інтелекту, розвиток ШІ-компетентності освітян, принципи академічної доброчесності у застосуванні штучного інтелекту в освітній й дослідницькій діяльності, впровадження інструментарію штучного інтелекту в освітній процес. Акцентовано на поточних результатах аналізу джерельної бази, які свідчать про те, що нині багато вчених і дослідників-практиків акумулюють у науковому доробку цікаві напрацювання про досягнення та виклики впровадження штучного інтелекту в освіті, різні аспекти використання штучного інтелекту в освітньому процесі, у тому числі аналітику навчання та персоналізоване навчання. Здійснено аналітичний огляд зазначених наукових праць та аналіз доцільності

використання технологій штучного інтелекту в освіті. Визначено певні можливі потенційні переваги й недоліки застосування штучного інтелекту в освітній практиці та констатовано, що в епоху цифрових технологій штучний інтелект є одним з актуальних чинників розвитку інновацій у галузях і секторах освіти, зокрема в системі інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти й педагогіки. Зауважено, що проблема застосування технології штучного інтелекту в системі інформаційно-аналітичного супроводу освіти, педагогіки і психології є інноваційним напрямом, який активно досліджується й розробляється в науковому середовищі. Зазначено, що дослідження можливостей використання інструментів штучного інтелекту як в освітньому середовищі, так й у дослідницькому просторі інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти й педагогіки є актуальним і своєчасним аспектом розвитку освітньо-наукового простору.

Ключові слова: інформаційно-аналітичний супровід, штучний інтелект, цифрова трансформація освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В Україні, як і в усьому світі, триває ажітаж у застосуванні штучного інтелекту (далі – ШІ). Адже технологія ШІ стрімко інтегрується в усі сфери людського життя, і галузь освіти не є винятком. Науковці досліджують різні аспекти використання ШІ в освіті, а уряд України активно спрямовує свої дії на реалізацію ідей упровадження інтелектуальних інформаційних технологій, зокрема ШІ, в освітню діяльність. Тож проблема ШІ є актуальною та заслуговує на увагу в освітньо-науковому просторі України. Слід також зазначити, що штучний інтелект є одним із адаптивних інструментів цифрової трансформації освіти.

Зацікавленість дослідників до феномена штучного інтелекту в освіті й науці є стабільною. Чимало наукових праць присвячено саме ШІ, але єдиний підхід до розуміння цього поняття в дослідницькому процесі з інформаційно-аналітичного супроводу освіти вивчено недостатньо. Проте забезпечення системного інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти й педагогіки в цьому контексті є важливим завданням наукових досліджень взагалі та сфери діяльності відділу науково-інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського зокрема.

Аналіз основних досліджень і публікацій дає змогу стверджувати, що проблематика штучного інтелекту в освітньо-дослідницькій практиці є актуальною. Про це свідчить поява багатьох цікавих досліджень із вивчення й застосування ШІ, у тому числі й в освіті, результати яких сфокусовано у науковому доробку дослідників. Це праці зарубіжних колег, зокрема таких, як Й. Бенжіо (Y. Bengio), М. Бялік (M. Bialik), Д. Гінтон (G. Hinton), Ж. Ларуссон (J. Larusson), Я. ЛеКун (Y. LeCun), С. Трун (S. Thrun), Б. Уайт (B. White), Ч. Фадель (Ch. Fadel), В. Холмс (W. Holmes) та ін.

Заслужують на увагу також роботи таких українських учених, як В. Биков, О. Волошин, І. Дерев'янка, С. Доценко, Т. Собченко, О. Котенок, О. Кочерга, В. Мурашко, А. Паталаха, А. Ситник, О. Спірін, Ю. Триус, А. Шевченко, М. Шишкіна та ін. Їхні дослідження сприяють розширенню наукового знання як про використання ШІ, так і про застосування його інструментарію для вдосконалення освітнього процесу. Ученими активно розглядаються можливості ШІ для удосконалення системи освіти.

У цьому контексті важливим аспектом забезпечення освітньої політики в Україні та міжнародному форматі функціонування систем освіти постає аналіз питань інформаційно-аналітичного супроводу освіти й педагогіки в умовах цифрової трансформації. Значущості набувають праці таких суб'єктів аналітичної діяльності:

- Державний комітет статистики України, якому відводиться прерогатива у поданні статистичного обґрунтування кількісно-якісного стану освітньої галузі;
- ЮНЕСКО, ОЕСР, Євростат, які забезпечують світовий освітньо-науковий простір актуальною аналітикою у сенсі компаративних досліджень у векторі розвитку освіти країн світу;
- Інститут освітньої аналітики, який забезпечує системний аналіз функціонування освітньої галузі України;
- Інститут педагогіки НАПН України, який має однією із функцій діяльності розроблення методологій та інструментарію оцінювання якості

освіти;

– Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського, яка забезпечує системний адаптивний інформаційно-аналітичний супровід освіти й педагогіки, зокрема цифрової трансформації тощо.

Зауважимо, що нині є актуальним й використання освітніх платформ, баз даних, певних інформаційних систем управління якістю освіти, які також сприяють отриманню необхідного інформаційно-аналітичного продукту. До них можна віднести:

– електронні журнали (зокрема, наукові фахові видання України) та бази даних наукових публікацій (Google Scholar, Scopus, Web of Science, Index Copernicus та ін.);

– ЄДЕБО (єдина державна електронна база з питань освіти), яка сформована відповідно до основних кількісно-якісних критеріїв щодо показників функціонування системи освіти;

– інші системи моніторингу якості освіти, які є інструментальною базою для інформаційного аналізу й оцінювання якості освіти тощо.

Зазначимо, що основні звіти, концепції й стратегії у галузі української освіти, у тому числі й ті, що стосуються цифрової її трансформації, формує Міністерство освіти і науки України.

Мета та завдання статті. Здійснити проміжні виміри аналітико-синтетичного етапу наукового дослідження “Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід) у векторі аналітичного огляду наукового доробку щодо особливостей використання штучного інтелекту в науці й освітній практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні активно здійснюються заходи, пов’язані з розвитком штучного інтелекту, зокрема й у сфері освіти.

Так, у 2020 р. затверджено Концепцію розвитку штучного інтелекту в

Україні (далі – Концепція), у якій йдеться про те, що «штучний інтелект – організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можна виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань», а «галузь штучного інтелекту – напрям діяльності у сфері інформаційних технологій, який забезпечує створення, впровадження та використання технологій штучного інтелекту». У документі також зазначено проблеми, які потрібно забезпечити, встановлено мету й терміни їх реалізації, окреслено шляхи й підходи до розв'язання цих проблем у ключових сферах державної політики, у тому числі й в освіті, професійному навчанні й науці. У 2021 р. урядом затверджено план реалізації зазначеної Концепції на 2021–2024 рр. У Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні освіту та науку визначено одними з пріоритетних сфер, в яких реалізуються завдання державної політики розвитку галузі штучного інтелекту (Кабінет Міністрів України, 2020).

На базі Концепції розроблено Стратегію розвитку штучного інтелекту в Україні, що передбачає об'єднання зусиль науковців, які займаються питаннями штучного інтелекту. Стратегія є наступним етапом виконання планів щодо реалізації наявних напрацювань для визначення проривних технологій, наукового потенціалу й джерела фінансування (Шевченко, 2023).

За даними мережі LinkedIn, в Україні нараховується понад 2000 компаній, які розробляють програмне забезпечення для використання у сфері штучного інтелекту, серед яких загальноновизнані в усьому світі компанії, створені в Україні – Grammarly, Reface, Ring Ukraine (SQUAD). В Україні створено низку наукових шкіл, які працюють у сфері ШІ. Вивчення питання штучного інтелекту є важливим напрямом для Інституту проблем штучного інтелекту МОН України і НАН України (Міністерство освіти і

науки України, & Національна академія наук України, 2021). Отже, в епоху цифрових технологій ШІ є одним з актуальних чинників розвитку інновацій в галузях і секторах освіти.

Міністерство освіти і науки України разом із Міністерством цифрової трансформації України завершили роботу з розроблення інструктивно-методичних рекомендацій щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. Ці рекомендації сформовано на основі актуальних міжнародних практик. Міністр освіти та науки України Оксен Лісовий зауважив, що «штучний інтелект може дещо спростити та поліпшити роботу вчителів. Наприклад, створювати презентації та допомагати формувати індивідуальні освітні траєкторії для кожного учня. Цим документом ми пояснюємо, як перетворити штучний інтелект на власного помічника. Реалізація рекомендацій допоможе трансформувати українську освіту та зробити її більш інноваційною» (Міністерство освіти і науки України, 2024). Важливим аспектом впровадження штучного інтелекту в освітній процес є розвиток ШІ-компетентності. Як зазначено в рекомендаціях, компетентність у галузі штучного інтелекту характеризується знаннями, навичками й ставленням, необхідними для розуміння та ефективного використання ШІ у різних контекстах: розуміння ролей ШІ в освіті, використання його в навчальних практиках етичним та ефективним способом, а також здатність визначати ШІ та його застосування. ШІ-компетентність є невід'ємним складником цифрової компетентності освітян щодо здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності; ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; використовувати цифрові технології в освітньому процесі (Міністерство цифрової трансформації України & Міністерство освіти і науки України, 2024). Варто зазначити, що залучення штучного

інтелекту в освітній процес спонукають педагогів, науково-педагогічних працівників навчитися по-новому подавати навчальний матеріал. Тобто потрібно активно оволодівати сучасними досягненнями науки і техніки, що імплементуються в освітній процес. На сьогодні у соціальних мережах як на рівні державних структур, так і на рівні громадських організацій, об'єднань популяризується чимало різних курсів, вебінарів з ознайомлення освітян з тими чи іншими програмами, їх можливостями у використанні в освітньому процесі (Поліщук О. С., Поліщук О. В., & Дудченко, 2022).

У монографії «Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні» визначено подальші пріоритетні напрями розвитку ШІ в Україні. Передбачено впровадження методів і технологій ШІ для оптимізації освітнього процесу та профілювання здобувачів освіти за здібностями, а також розвиток міждисциплінарних досліджень на перетині штучного інтелекту та інших галузей науки. Передбачено впровадження навчальних дисциплін, які висвітлюватимуть застосування ШІ на різних етапах освіти. Акцентовано, що буде розширено, уніфіковано й систематизовано мережу навчальних центрів з підготовки висококваліфікованих кадрів для України у сфері штучного інтелекту. Зазначено, що створюватимуться трансдисциплінарні кластери із забезпечення моніторингових досліджень пізнавального й інтелектуального розвитку здобувачів освіти, відповідності навчальних програм і змісту навчальних і методичних матеріалів викликам наукового та науково-технічного розвитку суспільства, якості змісту викладання основ наук. Автори вважають, що це забезпечить формування умов щодо змістовного наповнення освіти як процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою якого є особливим чином організована навчально-дослідницька діяльність (Шевченко, 2023).

Не вщухають дискусії у науково-освітньому просторі щодо повної заміни штучним інтелектом педагога, що завдасть шкоди освіті загалом. Чимало науковців досліджують цю проблему, наголошуючи на перевагах використання штучного інтелекту та звертаючи увагу на ймовірні негативні

впливи на освіту. Дослідники зауважують, що використання педагогами штучного інтелекту сприяє розширенню аудиторії без географічних обмежень, створенню нового іміджу освітянина, якого можна назвати «сучасним педагогом» і який може надати здобувачам якісні знання. На думку науковців, саме такий педагог є цікавим для здобувачів освіти, оскільки перебуває на «одній хвилі» з підростаючим поколінням та своєю чергою підштовхує їх до нових можливостей самовдосконалення й саморозвитку. З іншого боку, як вважають дослідники, існує загроза того, що освіта в умовах інформатизації і входження штучного інтелекту в освітній процес може втратити свій потенціал у частині виховання (Поліщук та ін., 2022).

Дослідники також визначають такі переваги використання штучного інтелекту, як: індивідуалізоване навчання, підвищення доступності освіти, персоналізоване оброблення даних, ефективне оцінювання та звітування (автоматизований процес оцінювання завдань і випробувань). Зазначено, що завдяки використанню штучного інтелекту педагоги матимуть можливість працювати більш ефективно та економити свій час. Науковці звертають увагу на можливі негативні наслідки використання ШІ, зокрема, несамостійність виконання завдань, втрата робочих місць, зменшення необхідності докладання зусиль, вплив на соціальну взаємодію студентів, порушення особистої приватності, залежність від технологій, етичні проблеми та дискримінація, об'єктивність (Москалюк, М. М., Москалюк, Н. В., & Лень, 2023).

У працях деяких українських науковців акцентовано увагу на необхідності критичного оцінювання згенерованих продуктів ШІ та принципах доброчесності при користуванні ними. Так, визначено академічну доброчесність як одну з найперших умов здобуття хорошої репутації будь-яким закладом освіти. Науковець наводить поняття академічної доброчесності, розглядає основні аспекти її дотримання

педагогами й науковцями у закладах освіти та наголошує на відповідальності в разі недотримання принципів академічної доброчесності. Зазначено, що одним із складників академічної недоброчесності останнім часом стало застосування штучного інтелекту (ШІ), зокрема ChatGPT-3. Активне застосування спеціальних програм для визначення плагіату тексту, написаного як людиною, так і штучним інтелектом, навчання академічного письма, дотримання принципів академічної доброчесності є важливими аспектами проблеми академічної недоброчесності в контексті використання ШІ (Горчинський, Софілканич, & Горбенко, 2023; Доценко & Собченко, 2024; Філіпенко, Думанський & Козак, 2023).

Як зауважено в роботі С. Шарова, штучний інтелект знайшов своє використання в освіті для забезпечення кількох педагогічних технологій, таких як адаптивне навчання, персоналізоване навчання, інтервальне навчання, автоматичне оцінювання навчальних досягнень з можливістю аналізу відповідей та надання персоналізованої допомоги, оцінювання здобувачами освіти викладачів/вчителів та ін. (Шаров, 2023).

Зазначимо, що для освітньої діяльності із залученням ШІ використовують різноманітні інтелектуальні інформаційні системи, експертні навчальні системи, мультиагентні навчальні системи, адаптивні навчальні системи, онтологічні бази знань. Значного поширення набули голосові помічники та чатботи.

Заслужують на увагу дослідження, в яких описано використання інструментарію ШІ в освітній галузі для підвищення ефективності освітнього процесу в цілому. Так, у роботі “Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання: аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти” українськими дослідниками проаналізовано різні технології з використанням штучного інтелекту, зокрема, IBM Watson Education, SMART Learning Suite, Cognii, ChatGPT, DreamBox Learning, Midjourney та інші нейромережі й освітні платформи. Зазначено, що ці технології надають широкий набір

інструментів для індивідуальної освіти включно з аналітикою даних, персоналізованими навчальними програмами, функціями інтерактивних віртуальних помічників, персоналізованими програмами для оцінювання знань та розвитку індивідуальних освітніх планів (Певень, Хміль & Макогончук, 2023). Про зазначені інструменти також йдеться в праці «Технології майбутнього: роль штучного інтелекту в персоналізованому навчанні», де особливу увагу зосереджено на описі використання ChatGPT, його переваг, обмежень і ризиків (Сікора, Марчук & Нестеров, 2024).

З'ясовано, що більшість українських дослідників схиляються до визначення поняття «штучний інтелект», яке запропоновано в Національній стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні. У документі зазначено, що штучний інтелект – це «організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можна виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів опрацювання інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також формувати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань» (Міністерство освіти і науки України & Національна академія наук України, 2021).

Таким чином, аналіз джерельної бази свідчить про те, що нині багато учених і дослідників-практиків акумулюють у науковому доробку цікаві результати досліджень, у яких йдеться про:

- використання аналітики навчання, у тому числі технологій ШІ, для підтримки освітнього процесу та персоналізованого навчання й аналітики навчання засобами ШІ (Larusson & White, 2014);
- різні аспекти впровадження ШІ в освітній процес, у тому числі аналітику навчання та персоналізоване навчання, а також перспективи й наслідки застосування ШІ в освіті (Holmes, Bialik & Fadel, 2019);
- досягнення та виклики впровадження ШІ в освіті (Tahiru F., 2021);

– III як трансформаційна технологія в освіті для адаптивного навчання (Gligorea I. et al., 2023).

Різні аспекти використання III, у тому числі й в освіті, зокрема визначення ролі III у трансформації освітніх систем, представлено в звітах Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD, 2019) та Всесвітнього економічного форуму (Artificial Intelligence and the Future of Learning, 2020).

Слід зазначити, що концептуальну модель інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики було представлено ще в 2010 році командою дослідників Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (далі – ДНПБ) (Яценко, 2010). Нині інформаційно-аналітичний супровід освіти набуває динамічного розвитку в системі роботи ДНПБ. Активізовано низку прикладних досліджень, що стосуються визначення пріоритетних напрямів у дослідницьких практиках, зокрема у дослідженні «Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід» (2023–2025). У контексті дослідження одним із векторів виокремлено застосування технологій III як інструментарію цифрової трансформації освіти і педагогіки (Аналітичний вісник..., 2023, 2024).

У процесі наукового дослідження здійснено аналітичний огляд зазначених наукових праць та проаналізовано доцільність використання технологій III в системі інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти, а також визначено певні можливі переваги та недоліки у цьому контексті. З'ясовано, що потенційними перевагами застосування III в галузі освіти, на нашу думку, є такі (Кравченко, 2024): індивідуалізація навчання (допомога освітянам у розробленні індивідуальних навчальних планів для кожного із здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і здібностей; здобувачі набуватимуть оптимізований досвід навчання, що сприятиме кращій продуктивності засвоєння знань); автоматизація процесу

оцінювання (допомога педагогічним працівникам на основі автоматичного оцінювання здійснювати аналіз відповіді, оцінювати роботу та надавати швидкий зворотний зв'язок); забезпечення більшої доступності освіти (для всіх здобувачів без географічних обмежень та із залученням людей з особливими потребами); підвищення рівня якості навчання (допомога педагогам у забезпеченні для здобувачів освіти доступу до новітніх технологій та інтерактивних методів навчання); оптимізація управління аудиторією (програми з ШІ можуть пропонувати рекомендації щодо організації малих груп та добору матеріалів для різних груп здобувачів освіти); удосконалення процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців (застосування технологій ШІ для створення віртуальних тренажерів і симуляторів, що дасть змогу здобувачам набувати професійних компетенцій, практичних навичок і досвіду, особливо в разі відсутності можливості тренуватися на реальних об'єктах, зокрема це може бути корисно для здобувачів професійної освіти); надання допомоги в організації дистанційної форми навчання (системи ШІ можуть підвищити ефективність віддаленого навчання); створення нового іміджу освітянина (педагоги реагують на нові виклики сучасності: здобувають ШІ-компетентності, використовують інноваційні методи та технології навчання, що дає можливість бути більш авторитетними й цікавими для здобувачів освіти).

Незважаючи на переваги використання ШІ, можемо виокремити деякі недоліки його застосування, зокрема: упередженість (ШІ може бути упередженим та надавати спотворену інформацію, якщо в нього введено неправильні дані); відсутність міжособистісної взаємодії (ШІ не може замінити міжособистісну взаємодію між педагогом і здобувачем, яка є важливою для розвитку навичок спілкування та соціальної взаємодії); втрата виховного елемента в освіті; зниження здатності здобувачів критично мислити та самостійно виконувати завдання; нерівність (не всі здобувачі

можуть мати рівний доступ до мережі інтернет та до технологій, що використовуються в освітньому процесі) (Кравченко, 2024).

Одним із проміжних результатів аналітико-синтетичного етапу цього дослідження є синтезування виокремлених під час попереднього (констатувального) етапу дослідження кластерів інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти і педагогіки, що уможлиблює формування і розвиток певних дослідницьких напрямів у майбутньому освіти і науки України. Таким чином, застосування технології ШІ у системі інформаційно-аналітичного супроводу освіти, педагогіки й психології є інноваційним напрямом, який активно досліджується й розробляється у наукових середовищах.

Можемо зауважити, що, незважаючи на те, що в своїх працях науковці описують інструментарій ШІ, все ж таки відсутнє цілісне ґрунтовне дослідження всього інструментарію ШІ, який є актуальним для застосування в освітній галузі. Слід урахувати і швидкість створення та впровадження сучасних технологій ШІ.

Висновки. Отже, у процесі дослідження наукового доробку українських учених здійснено аналіз певної джерельної бази щодо проблематики використання штучного інтелекту в галузі освіти, що є актуальним завданням аналітико-синтетичного етапу дослідження «Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід» (2023–2025) та передбачає здійснення аналітичних розвідок за напрямками цифровізації освіти.

Аналіз наукових джерел дав змогу констатувати, що технологія штучного інтелекту має великий потенціал для використання як інструментарій інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти, педагогіки й психології. Впровадження ШІ, на нашу думку, відкриватиме нові можливості модернізації як освітнього процесу, так й дослідницького простору. Перед освітянами й науковцями стоїть завдання опанувати нові навички, навчитися оптимально використовувати

інструменти ШІ в своїй роботі, тобто активно розвивати ШІ-компетентності. Вважаємо, що використання цифрових технологій з елементами ШІ є потужним інструментом інформаційно-аналітичного супроводу за умови виваженого його впровадження та сприятиме підвищенню рівня якості освітнього й дослідницького середовищ.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження наукового доробку українських учених щодо проблеми використання ШІ в освітній галузі не вичерпує всіх аспектів окресленого напрямку. Тож вважаємо доцільним продовжувати дослідження можливостей використання інструментів ШІ як в освітньому середовищі, так й у дослідницькому просторі інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти й педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Аналітичний вісник у сфері освіти й науки. (2023). Довідковий бюлетень (наук. ред. М. Л. Ростока, НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського). (Вип. 17). ТВОРИ. <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.735560>
- Аналітичний вісник у сфері освіти й науки. (2024). Довідковий бюлетень (наук. ред. М. Л. Ростока, НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського). (Вип. 19). ТВОРИ. <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.741210>
- Горчинський, С. В., Софілканич, М. І., & Горбенко, І. Ф. (2023). Якість української освіти й академічна доброчесність: вплив застосування штучного інтелекту. Академічні візії, 20. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8022979>
- Доценко, С., & Собченко, Т. (2024). Імплементация штучного інтелекту в наукове середовище закладів вищої освіти України. *Новий колегіум*, № 1 (113), 11–16. <https://doi.org/10.34142/nc.2024.1.11>.
- Кабінет Міністрів України. (2020, 2 грудня). Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні (схвалено розпорядженням № 1556-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#n8>
- Кравченко Ю. А. (2024, 1–2 березня). Штучний інтелект у сфері інформаційного супроводу професійної освіти. У А. Яцишин, В. Матусевич, В. Коваленко (упоряд.), Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024) : зб. матеріалів міжнар. наук. конференції (Київ, 1–2 берез.) (с. 123–125). УкрІНТЕІ. <https://lib.iitta.gov.ua/740835/>
- Міністерство освіти і науки України (2024). МОН і Мінцифра розробили проект рекомендацій із використання ШІ в школах. <https://mon.gov.ua/news/mon-i-mintsyfra-rozrobily-proiekt-rekomendatsii-iz-vykorystannia-shi-v-shkolakh>
- Міністерство освіти і науки України, & Національна академія наук України. (2021). Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021–2030: проект. Інститут проблем штучного інтелекту. https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf

- Міністерство цифрової трансформації України & Міністерство освіти і науки України (2024). Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. <https://mon.gov.ua/storage/app/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekome.ndatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf>
- Москалюк, М. М., Москалюк, Н. В., & Лень, А. В. (2023). Штучний інтелект в закладах вищої освіти: переваги та недоліки. *Open Educational E-Environment of Modern University*, 15, 85–96. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.157>
- Певень, К., Хміль, Н., & Макогончук, Н. (2023). Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання: аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти. *Перспективи та інновації науки*, 11(29), 306–316. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11\(29\)-306-316](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29)-306-316)
- Поліщук, О. С., Поліщук, О. В., & Дудченко, В. (2022). Філософія штучного інтелекту в освітньому процесі. *Humanities Studies*, 13 (90), 103–109. <https://doi.org/10.26661/hst-2022-13-90-12>
- Сікора, Я. Б., Марчук, Н. А., & Нестеров, В. Ф. (2024). Технології майбутнього: роль штучного інтелекту у персоналізованому навчанні. *Наука і техніка сьогодні*. (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки»), 1 (29), 526–537. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-1\(29\)-526-537](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-1(29)-526-537)
- Філіпенко, Л. В., Думанський, О. В., & Козак, О. В. (2023). Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України: погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. *Академічні візії*, 19. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7966703>
- Шаров, С. В. (2023). Сучасний стан розвитку штучного інтелекту та напрями його використання. *Українські студії в європейському контексті*, 6, 136–144. http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Sharov_2023_136.pdf
- Шевченко, А. І. (ред.). (2023). Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні: монографія. Інститут проблем штучного інтелекту. https://jai.in.ua/archive/2023/ai_mono.pdf
- Яценко, О. М. (уклад.). (2010). Концептуальна модель системи інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики України (НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського, наук. ред. П. І. Рогова). Інститут обдарованої дитини НАПН України.
- Artificial Intelligence and the Future of Learning by the World Economic Forum (2020–2024). <https://www.weforum.org/communities/global-future-council-on-artificial-intelligence/>
- Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A.-T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive Learning Using Artificial Intelligence in e-Learning: A Literature Review. *Education Sciences*, 13(12), 1216. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, Ch. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education>
- Larsson, J. A., & White, B. (eds). (2015). *Learning Analytics: From Research to Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7>
- OECD. (2019). *Artificial Intelligence in Society*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eedfee77-en>
- Tahiru, F. (2021). AI in Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Cases on Information Technology*, 23 (1), 1-20. <https://doi.org/10.4018/JCIT.2021010101>

REFERENCES

Analytical Herald in the Sphere of Education and Science. (2023). Reference Bulletin (Sci. Ed.

- M. L. Rostoka, NAES of Ukraine, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine). (Is. 17). TVORY. <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.735560> [in Ukrainian].
- Analytical Herald in the Sphere of Education and Science. (2024). Reference Bulletin (Sci. Ed. M. L. Rostoka, NAES of Ukraine, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine). (Is. 19). TVORY. <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.741210> [in Ukrainian].
- Horchynskyi, S. V., Sofilkanych, M. I., & Horbenko, I. F. (2023). Yakist ukrainskoi osvity y akademichna dobrochesnist: vplyv zastosuvannya shtuchnoho intelektu. Akademichni vizii, 20. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8022979>
- Dotsenko, S., & Sobchenko, T. (2024). Implementatsiia shtuchnoho intelektu v naukovu seredovyshe zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy. Novyi kolehium, № 1 (113), 11–16. <https://doi.org/10.34142/nc.2024.1.11>
- Cabinet of Ministers of Ukraine (2020, December 02). Kontseptsiiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini (skhvaleno rozporiadzhenniam № 1556-r). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#n8>
- Kravchenko, Yu. A. (2024, March 1–2). Shtuchnyi intelekt u sferi informatsiinoho suprovodu profesiinoi osvity. In A. Yatsyshyn, V. Matushevych, V. Kovalenko (comps.), Shtuchnyi intelekt u nautsi ta osviti (AISE 2024) : zbirnyk materialiv mizhnarodnoi naukovoï konferentsii (Kyiv, 1–2 bereznia) (pp. 123–125). UkrINTEI. <https://lib.iitta.gov.ua/740835/>.
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). MON i Mintsyfra rozrobyly proiekt rekomendatsii iz vykorystannia SHI v shkolakh. <https://mon.gov.ua/news/mon-i-mintsyfra-rozrobyly-proiekt-rekomendatsii-iz-vykorystannia-shi-v-shkolakh>
- Ministry of Education and Science of Ukraine, & National Academy of Sciences of Ukraine. (2021). Natsionalna stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini 2021–2030: proiekt. Instytut problem shtuchnoho intelektu. https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf
- Ministry of Digital Transformation of Ukraine, & Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity. <https://mon.gov.ua/storage/app/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf>
- Moskaliuk, M. M., Moskaliuk, & N. V., Len, A. V. (2023). Shtuchnyi intelekt v zakladakh vyshchoi osvity: perevahy ta nedoliky. Open Educational E-Environment of Modern University, 15, 85–96. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.157>
- Peven, K., Khmil, N., & Makohonchuk, N. (2023). Vplyv shtuchnoho intelektu na zminu tradytsiinykh modelei navchannia ta vykladannia: analiz tekhnolohii dlia zabezpechennia efektyvnosti indyvidualnoi osvity. Perspektyvy ta innovatsii nauky, 11 (29), 306–316. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11\(29\)-306-316](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29)-306-316)
- Polishchuk, O., Polishchuk, O., & Dudchenko, V. (2022). Filosofiia shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi. Humanities Studies, 13 (90), 103–109. <https://doi.org/10.26661/hst-2022-13-90-12>
- Sikora, Ya. B., Marchuk, N. A., & Nesterov, V. F. (2024). Tekhnolohii maibutnoho: rol shtuchnoho intelektu u personalizovanomu navchanni. Nauka i tekhnika sohodni. (Seriiia «Pedahohika». Seriiia «Pravo». Seriiia «Ekonomika». Seriiia «Fyzyko-matematychni nauky»), №1 (29), 526–537. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-1\(29\)-526-537](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-1(29)-526-537)
- Filipenko, L. V., Dumanskyi, O. V., Kozak, O. V. (2023). Akademichna dobrochesnist v naukovomu ta osvitnomu seredovysheï zakladiv osvity Ukrainy: pohliad kriz pryzmu naiavnosti shtuchnoho intelektu. Akademichni vizii, 19.

- <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7966703>
- Sharov, S. V. (2023). Suchasnyi stan rozvytku shtuchnoho intelektu ta napriamy yoho vykorystannia. *Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti*, 6, 136–144. http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Sharov_2023_136.pdf
- Shevchenko, A. I. (ed.). (2023). *Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini: monohrafiia*. Institute of Artificial Intelligence Problems. https://jai.in.ua/archive/2023/ai_mono.pdf
- Yatsenko, O. M. (comp.) *Kontseptualna model systemy informatsiino-analitychnoho zabezpechennia pedahohichnoi nauky, osvity i praktyky Ukrainy (NAPN Ukrainy, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, nauk. ed. P. I. Rohova)*. Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy.
- Artificial Intelligence and the Future of Learning by the World Economic Forum. <https://www.weforum.org/communities/global-future-council-on-artificial-intelligence/>
- Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A.-T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive Learning Using Artificial Intelligence in e-Learning: A Literature Review. *Education Sciences*, 13 (12), 1216. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, Ch. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education>
- Larusson, J. A., & White, B. (eds). (2015). *Learning Analytics: From Research to Practice*. Springer, <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7>
- OECD (2019). *Report on Artificial Intelligence in Society*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eedfee77-en>
- Tahiru, F. (2021). AI in Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Cases on Information Technology*, 23 (1), 1-20. <https://doi.org/10.4018/JCIT.2021010101>

Marina Rostoka

Ph. D in Education (Pedagogy), Senior Researcher, Head of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine
Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-1891-5482

e-mail: marilvross@gmail.com

Julia Kravchenko

Junior Researcher of the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine

ORCID ID: 0009-0008-6147-4599

e-mail: krav.ju.a@gmail.com

THE PHENOMENON OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE SYSTEM OF INFORMATION AND ANALYTICAL SUPPORT FOR THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION AND PEDAGOGY

Abstract. In the context of the research “Information and Analytical Support of Education and Pedagogy: Domestic and Foreign Experience” (2023-2025) the Department of Scientific Information and Analytical Support of

Education of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine analysed the scientific achievements of Ukrainian scientists on the use of Artificial Intelligence in the educational sector. The attention is focused on the measures aimed at the development of Artificial Intelligence in Ukraine, in particular, in the field of education. The author focuses on the legislative framework that regulates the main provisions for the implementation of plans for the introduction of Artificial Intelligence in education. The state of research on such issues as the advantages and disadvantages of using Artificial Intelligence, the development of AI competence of educators, the principles of academic integrity in the application of Artificial Intelligence in education and research, and the introduction of Artificial Intelligence tools in the educational process is analysed.

Emphasis is placed on the current results of the analysis of the source base, which indicate that many scientists and researchers-practitioners are currently accumulating interesting developments in their scientific work on the achievements and challenges of introducing artificial intelligence in education, various aspects of the use of Artificial Intelligence in the educational process, including learning analytics and personalised learning. An analytical review of these scientific works and an analysis of the feasibility of using Artificial Intelligence technologies in education are carried out. Certain possible potential advantages and disadvantages of applying artificial intelligence in educational practice are identified, and it is stated that in the digital age, Artificial Intelligence is one of the relevant factors in the development of innovations in the fields and sectors of education, in particular in the system of information and analytical support for the digital transformation of education and pedagogy. It is noted that the problem of applying Artificial Intelligence technology in the system of information and analytical support for education, pedagogy and psychology is an innovative area that is actively being researched and developed in the scientific community. It is emphasized that the study of the possibilities of using AI tools both in the educational environment and in the research space of information and analytical support for the digital transformation of education and pedagogy is a relevant and timely aspect of the development of the educational and scientific space.

Keywords: Information and Analytical Support, Artificial Intelligence, Digital Transformation of Education.

Олексій Шило,

науковий співробітник відділу
цифрових технологій та комп'ютерного забезпечення,
ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна
ORCID ID: 0009-0009-7904-7410
e-mail: alex@n-t.ru

Катерина Щегельська,

молодший науковий співробітник відділу
науково-освітніх інформаційних ресурсів,
ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна
ORCID ID: 0009-0006-2752-7023
e-mail: katrusya.yalta@gmail.com

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ АВТОМАТИЗОВАНОЇ БІБЛІОТЕЧНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ КОHA

Анотація. Стаття присвячена розгляду світових тенденцій впровадження автоматизованих бібліотечних інформаційних систем (АБІС), зокрема АБІС Коha.

Зазначено, що АБІС є складними інформаційними системами, процес розроблення, тестування й впровадження яких є тривалим і займає кілька років. Цей процес, як правило, здійснюється за участі великих команд програмістів, що тісно співпрацюють з фахівцями бібліотечної справи. Основною вимогою до АБІС є підтримка сучасних міжнародних стандартів, що зумовлює можливість їх взаємодії та стандартизує технології роботи із ними. АБІС Коha являє собою комплексне веборієнтоване програмне рішення на основі відкритих кодів за технологією Web 2.0, що використовує вдосконалене системне програмне забезпечення та передові програмні технології.

Проаналізовано поширення АБІС Коha у бібліотеках світу та наголошено, що Коha є однією із найбільш затребуваних бібліотечно-інформаційних систем. На основі доповіді міжнародної спільноти про використання АБІС Коha з'ясовано, що рівень задоволеності сервісами АБІС Коha зростає протягом останніх 15 років.

Сьогодні АБІС Коha є найпопулярнішою бібліотечною системою з відкритим кодом у світі та перспективною альтернативою пропрієтарним АБІС, таким як ІРБІС та ін.

Визначено, що використання АБІС Коha в бібліотеках зарубіжних країн виявляє позитивну динамку як у підвищенні задоволеності роботою із системою Коha, так і в зростанні переходів в управлінні бібліотекою на

АБІС Кона від інших інформаційних систем. Суттєві переваги Кона над пропрієтарними АБІС зумовлюють дедалі більшу кількість переходів на цю систему.

Ключові слова: АБІС Кона, автоматизація бібліотек, бібліотечні системи, світовий досвід, міжнародні бібліотечні стандарти.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні бібліотеки є потужними й розгалуженими системи взаємодії між багатьма учасниками бібліотечних процесів. Велику кількість інформації представлено в електронному вигляді, яка використовується як для внутрішнього користування, так і для зовнішніх потреб, що складаються із запитів віддалених користувачів, обміну документацією із сторонніми організаціями, різноманітною просвітницькою та рекламною діяльністю, поповненням фондів тощо. Усе це потребує обов'язкового впровадження автоматизованої бібліотечної інформаційної системи (АБІС).

Світовий досвід свідчить про те, що процес розроблення, тестування та впровадження автоматизованих бібліотечних інформаційних систем (АБІС) є тривалим і здійснюється протягом кількох років за участі великих команд програмістів, які тісно співпрацюють з фахівцями бібліотечної справи. Натомість український досвід розроблення програмного забезпечення для автоматизації бібліотек виявився недостатньо ефективним. Бібліотеки змушені використовувати наявні рішення через брак фінансування для придбання більш потужних та ефективних систем.

Серед АБІС, що впроваджені в бібліотеках, можна виокремити такі, як ALEPH 500, Кона, Ірбіс, УФД (Український фондний дім), UniLib, MAPK-SQL, та Absotheque UNICODE. Варто зазначити, що деякі з них, зокрема MAPK-SQL, Ірбіс та Absotheque UNICODE, розроблено компаніями з російським походженням, що може створювати додаткові ризики (Бруй, 2021).

Основною вимогою до АБІС є підтримка сучасних міжнародних стандартів, що уможлиблює інтеграцію бібліотечних баз даних, обмін бібліографічними та авторитетними записами, а також участь у

національних і міжнародних проєктах, таких як WorldCat та VIAF. Згадані системи ALEPH 500 та Koha повністю відповідають цим вимогам, тоді як інші мають певні обмеження. Проте Koha має істотну відмінність – систему АБІС створено у відкритих кодах, тобто її можна встановити безкоштовно і безкоштовно налаштувати під потреби конкретної бібліотеки.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Особливості застосування АБІС Koha досліджували К. Бережна, Н. Вараксіна, С. Дубик, Г. Онисько, С. Писаренко, О. Круп'як та ін. Це, зокрема, питання використання АБІС та репозитарію в освітньому й науковому процесах у вищих навчальних закладах, особливості міграції з інших платформ тощо.

Серед зарубіжних авторів, що присвятили свої праці роботі із системою Koha, можна виокремити N. Ahammad, K. Kohn, E. McCloy, K. Chauhan, MR Karno, N. Zakaria, S. Ismail, M. Gupta, PJ Thomas, MJ Alam, M. Mezbah-ul-Islam, AR Benahal, R. Neupane та ін.

Використання хмарних сервісів у роботі АБІС Koha описували CR Nighswonger, NC Engard.

Аналіз відеоконтенту YouTube на Koha й DSpace та аналіз налаштувань коментарів глядачів висвітлювали M Deori, V Kumar та MK Verma.

Порівняльний аналіз із іншими АБІС здійснювали B Masan, G Vanesa Fernandez та J Stojanovski.

Загалом система АБІС Koha широко представлена в зарубіжних публікаціях і значно менше в українських.

Виклад основного матеріалу. Автоматизована бібліотечна інформаційна система (АБІС) Koha є першою бібліотечною системою з відкритим вихідним кодом, яка поширюється безкоштовно. Її розробка підтримується різними типами бібліотек, волонтерами, а також комерційними компаніями з усього світу. Проєкт розпочато в 1999 році в Новій Зеландії, а перша інсталяція системи відбулася в січні 2000 року. Назва «Koha» походить з мови маорі, що означає «подарунок» або «дар».

Систему Koha розроблено для підтримки традиційних бібліотечних технологічних процесів, і базується вона на міжнародних бібліотечних стандартах і протоколах, що забезпечує її сумісність та інтеграцію з іншими бібліотечними системами і технологіями (Вараксіна, 2022).

Система управління бібліотекою Koha є проєктом з відкритим кодом, керованим спільнотою, і сьогодні є найбільш поширеною бібліотечною системою у світі. Систему створено в Новій Зеландії, яка розроблена безпосередньо бібліотеками для забезпечення їхніх потреб. Koha підходить для управління та забезпечення доступу до колекцій різних типів і масштабів, що робить її універсальним рішенням для бібліотечних установ (Rōpū kohinga provides..., б.д.).

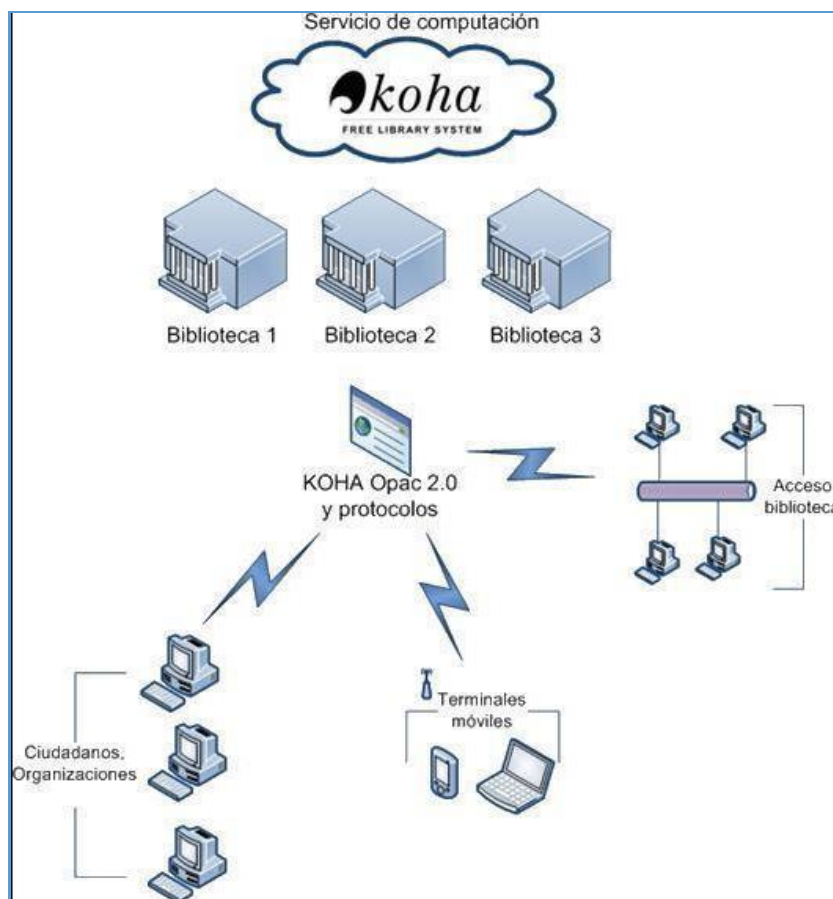


Рис. 1. Структура обчислювального сервісу Koha (Джерело: Koha library management, б.д.).

АБІС Koha являє собою комплексне веборієнтоване програмне рішення на основі технологій Web 2.0. Вона використовує вдосконалене

системне програмне забезпечення RDBMS2 та передові програмні технології, що сприяє ефективному управлінню бібліотечними ресурсами, у тому числі придбання, підтримку та розповсюдження як фізичних, так і цифрових колекцій. Серверна частина Koha реалізована мовою програмування Perl, тоді як клієнтську частину інтерфейсу (електронний каталог) написано на XHTML з використанням CSS 2.0. Для забезпечення роботи інтерфейсу бібліотекарів необхідне налаштування браузера з підтримкою JavaScript.

АБІС Koha як система з відкритим вихідним кодом сприяє розв'язанню проблеми організації бібліотеки. Вона надає набір функцій, які постійно розвиваються та розширюються, щоб задовольнити потреби користувачів. Серед них наведемо такі:

- браузерні рішення на основі Web 2.0 як для керування, так і для доступу до каталогу;
- наявність усіх модулів для автоматизованого управління: комплектування, каталогізація, тираж, інвентаризація, періодичні видання, резерви, міжбібліотечний абонемент і звітність;
- відповідність галузевим стандартам: MARC21, OpenURL, Rss/Atom, Z39.50, SIP2, що забезпечує взаємодію з іншими системами та технологіями;
- використання модуля пошуку бібліографічних записів OPAC 2.0, що має інструменти, які дають змогу користувачам здійснювати зручний спосіб пошуку та знаходити каталог та бібліотечні ресурси.

В АБІС Koha передбачено можливість збагачувати каталог зовнішніми ресурсами та надавати інструменти для соціальної участі, створювати масштабовані та стійкі до збоїв архітектури завдяки своїй природі з відкритим вихідним кодом, адаптуватися до конкретних потреб кожної бібліотеки.

Зазначимо також, що бібліотекар має можливість дистанційного

керування бібліотекою за допомогою мобільного телефону або особистого помічника. В АБІС Коха передбачено оброблення великої кількості різноманітних звітів і статистичних даних, яким сприяє використання реляційної бази даних (Koha library management, б.д.). Крім того, Коха має великі групи підтримки користувачів, основні з яких перелічено у вікі Коха співдружності (https://wiki.koha-community.org/wiki/Koha_Users_Groups). Вісім із них є європейськими.

За даними, близько 4 608 бібліотек використовують бібліотечну систему АБІС Коха. Нижче наведено карту, з якої видно, що найбільша концентрація користувачів Коха міститься в Північній Америці, Західній Європі та Австралії.



Рис. 2. Основні світові бібліотеки, що використовують АБІС Коха/ Джерело (Приклади переходу на Коха..., б.д.).

За даними вебагенції SiteGist, близько 1746 бібліотек використовують АБІС Коха в США. Серед користувачів Коха в США можна виокремити: Big Country Library System, Texas State Law Library, Blue Hill Public Library, Central Kansas Library System, Hawaii State Archives та інші.

У Франції систему Коха встановлено більш ніж у 230 публічних та університетських бібліотеках. Серед них найбільш відомими є публічні

бібліотеки Médiathèque intercommunale Ouest Provence, Network libraries of Beauvaisis , City of Nimes, Library Departmental Meuse, Médiathèque de Roubaix та ін., а також бібліотеки закладів вищої освіти Aix-Marseille , Lyon 2, Lyon 3, Paris South, Paris 8, Rennes 2, BULAC, National School of Charters, Sciences Po Grenoble тощо.

У Фінляндії здійснено понад 167 переходів на систему Коха. Відкриту бібліотечну систему Коха встановили такі установи, як Глобальний музичний центр, Художній музей Куопіо, Новий монастир Валамо, публічна бібліотека Хайлуото тощо. У січні 2018 року Національна бібліотека Фінляндії також долучилася до програми впровадження системи Коха, що реалізовуватиметься спільно з вищими навчальними закладами Фінляндії.

В Іспанії зафіксовано 125 впроваджень системи. Серед головних бібліотек, що працюють за системою Коха Red de Bibliotecas Escolares de Altabix, Universidad de Cadiz Biblioteca, Biblioteca CRAI Dulce Chacón, афілійована бібліотека Universidad Europea de Madrid та ін.

У Туреччині нині це 1 136 публічних бібліотек, які обслуговують щорічно понад 1 800 000 користувачів. У 2008 році Національна бібліотека Філіппін (National Library of the Philippines) першою в країні запровадила систему Коха, після чого, з 2009 року, почалося впровадження системи Коха по всій країні. На сьогодні у Філіппінах зареєстровано понад 460 впроваджень Коха (Приклади переходу на Коха..., б.д.)

Як зазначає Маршал Брідінг у щорічному звіті Library Perceptions 2024: результати сімнадцятого Міжнародного дослідження автоматизації бібліотек, кількість встановлень Aleph і Voyager від Ex Libis, що є частиною Clarivate Library Software Group, швидко зменшується, хоча вони й продовжують підтримуватися. Кількість установок Millennium і Virtua скоротилася ще більш різко. Майже всі бібліотеки, які використовують ці продукти, переходять на нові системи. Натомість продовжує зростати інтерес до продуктів з відкритим кодом, особливо FOLIO та Коха. У планах

міграції бібліотек, які використовують застарілі продукти, більше згадується FOLIO, ніж будь-який інший продукт, окрім Alma. Продукти з відкритим кодом також є звичайним варіантом для публічних і шкільних бібліотек. Як Koha, так і Evergreen демонструють високий рівень задоволеності, хоча деякі постачальники підтримки отримують вищі бали, ніж інші (Breeding, 2024).

У щорічному звіті «Library Perceptions 2024: результати сімнадцятого Міжнародного дослідження автоматизації бібліотек», опублікованому на інтернет-ресурсі Library Technology Guides (<https://librarytechnology.org/perceptions/2023/>), зазначено, що в секторі академічних бібліотек результати опитування виявляють помітні закономірності щодо платформ бібліотечних послуг. Ці продукти дістали хороші оцінки в більшості категорій, але не так високо оцінені за керування ресурсами друку, ніж застарілі продукти АБІС.

Опитування наприкінці 2024 року охопило 217 бібліотек, які використовують АБІС Koha. Респонденти мали можливість оцінити діяльність встановленої в бібліотеці АБІС в межах від 0 до 9 балів (Табл. 1).

Таблиця 1

Показники задоволеності АБІС Koha

2023 Відповіді Koha за секторами																		
Коха	все		Академічний						Громадський						Школа		Консорціум	
			малий		середній		великий		малий		середній		великий					
	N	середнє	N	середнє	N	середнє	N	середнє	N	середнє	N	середнє	N	середнє	N	середнє	N	середнє
Рівень задоволеності	211	7,75	34	7.12	7	8.14	1		75	7,87	21	7,90	2		2		6	8.00
Функціональність	209	7.6	34	6.8	7	7.5	1		74	7,8	21	7.7	2		2		6	7,8

Друк Функціон альність	208	7,89	33	7.48	7	8.14	1	74	7.74	21	8.00	1	2	6	8.50
Електрон на Функціон альність	198	6.33	32	5.16	7	5.29	1	73	6.59	19	7.11	1	2	6	7.33
Задоволе ність Підтримк а клієнтів	205	7,86	33	7.33	6	7,83	1	74	8.15	21	7.52	2	2	6	8.33
Лояльність компанії	203	7,90	33	7.36	7	6.43	1	73	7,96	21	8.10	2	2	6	8,67

Динаміку зміни показників задоволеності роботою з АБІС Коґа відображено на рис 3.

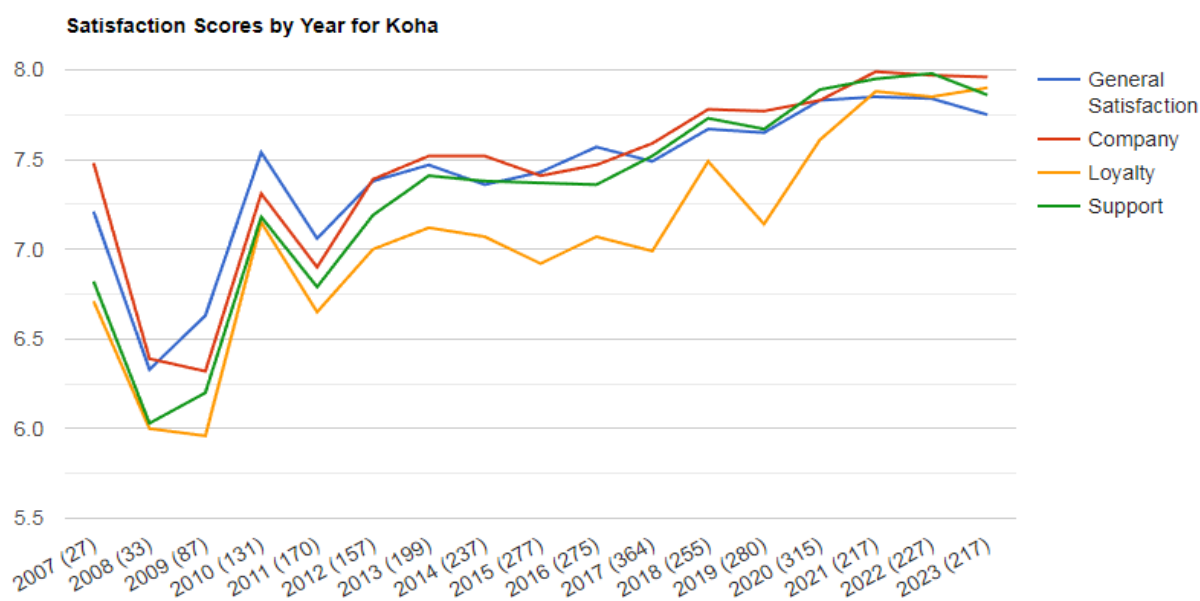


Рис.3. Задоволеність користувачів АБІС Коґа за роками. Джерело (Breeding, 2024).

Якщо підсумувати оцінювання відповідей за всіма механізмами підтримки, рейтинги, надані Коґа, загалом зростали з 2011 року. Оцінювання для всіх реалізацій Коґа було нижчим у 2008 і 2009 роках, ніж у попередні чи наступні роки, головним чином через низьке оцінювання бібліотек, які використовують LibLime Коґа, що була поширеною у США на той час. Починаючи з 2010 року, показники задоволеності всіма

механізмами роботи з Кона, що підтримуються міжнародною спільнотою, постійно зростали. Відповіді цього року продовжили цю тенденцію покращення задоволеності.

Висновки та перспективи. Автоматизація бібліотеки є дуже необхідним процесом для надання послуг користувачам вчасно для економії часу користувача. АБІС Кона дає можливість заощадити час користувача та задовольнити його потреби. Суттєвою перевагою АБІС Кона є те, що це програмне забезпечення дуже приваблює технологією з відкритим вихідним кодом і дружнім до користувача інтерфейсом. Вебінтерфейс Кона простий у використанні як для професійних бібліотекарів, так і для пересічних користувачів (читачів). За наданими даними, рівень задоволеності користувачів представленими сервісами АБІС Кона дуже високий.

Сьогодні АБІС Кона є найпопулярнішою у світі інформаційною бібліотечною системою з відкритим кодом. Вона використовується тисячами шкільних, академічних, спеціальних і публічних бібліотек. Використання АБІС Кона в бібліотеках зарубіжних країн виявляє позитивну динамку як у підвищенні задоволеності роботою із системою Кона, так і в зростанні переходів в управлінні бібліотекою на АБІС Кона від інших інформаційних систем. Суттєві переваги Кона над пропрієтарними АБІС зумовлюють дедалі більшу кількість переходів на цю систему.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бруй, О. (2021, 20 квітня) Як діджиталізувати бібліотечну систему й не наробити помилок. Бібліотечна система. Сайт проекту "Читомо" (культура читання і мистецтво книговидання). <https://chytomo.com/iak-didzhytalizuvaty-bibliotechnu-systemu-j-ne-narobyty-pomylok/>
- Вараксіна, Н. (2022). Використання АБІС у формуванні інформаційних ресурсів. *Інформаційні ресурси бібліотек закладів освіти: формування та використання : практ. посіб. / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського*, (28), С. 118–181. <http://dnpb.gov.ua/ua/?ourpublications=32839>
- Приклади переходу на Коха інших країн (б.д.) Оф. Сайт Веб агенції Sitegist. <https://www.sitegist.com/uk/services/koha/bigtransitions>.
- Breeding, M. (2024, may) Library Perceptions 2024: Results of the seventeenth International Survey of Library Automation. *Library Technology Guides*. <https://librarytechnology.org/perceptions/2023/>

- Koha library management (б. д.). An open source library system used by universities, government and network libraries. *Open-geek*. <https://opengeekservice.cl/sitio/en/bibliotecas/koha.html>
- Rōpū kohinga provides trusted technology solutions for your physical and digital collections (б. д.). *Catalyst*. <https://www.catalyst.net.nz/our-solutions/libraries-collections-and-archives>

REFERENCES

- Bruy, O. (2021, April 20) How to digitalize the library system and not make mistakes. Library system. Website of the Chitomo project (reading culture and the art of book publishing). <https://chytomo.com/iak-didzhytalizuvaty-bibliotechnu-systemu-j-ne-narobyty-pomylok/> [in Ukrainian].
- Varaksina, N. (2022). The use of ABIS in the formation of information resources. Information resources of libraries of educational institutions: formation and use: a practical guide / NAES of Ukraine, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, (28), pp. 118–181. <http://dnpb.gov.ua/ua/?ourpublications=32839> [in Ukrainian].
- Examples of transition to Koch from other countries (n.d.) Official website of the web agency Sitegist. <https://www.sitegist.com/uk/services/koha/bigtransitions> [in Ukrainian].
- Breeding, M. (2024, may) Library Perceptions 2024: Results of the seventeenth International Survey of Library Automation. Library Technology Guides. <https://librarytechnology.org/perceptions/2023/>
- Koha library management (n. d.). An open source library system used by universities, government and network libraries. *Open-geek*. <https://opengeekservice.cl/sitio/en/bibliotecas/koha.html>
- Rōpū kohinga provides trusted technology solutions for your physical and digital collections (n. d.). *Catalyst*. <https://www.catalyst.net.nz/our-solutions/libraries-collections-and-archives>

Shilo Oleksii,

Researcher of the Department of Digital Technologies and Computer Support, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine
ORCID ID: 0009-0009-7904-7410
e-mail: alex@n-t.ru

Shchehelska Kateryna

Junior Researcher of the Department of Scientific and Educational Information Resources, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine
ORCID ID: 0009-0006-2752-7023
e-mail: katrusya.yalta@gmail.com

FOREIGN EXPERIENCE OF USING THE AUTOMATED LIBRARY INFORMATION SYSTEM KOHA

Abstract. This article is devoted to the analysis of global trends in the

implementation of automated library information systems (ALIS), in particular, Koha ALIS.

The article shows that ALIS are complex information systems, the process of development, testing and implementation of which is long and takes several years. It is determined that today it is usually carried out with the participation of large teams of programmers who work closely with library professionals. The main requirement for ALIS is to support modern international standards, which makes it possible for them to interact with each other and standardizes technologies for working with them. Koha ALIS is a comprehensive web-based open source software solution based on Web 2.0 technology that uses advanced system software and advanced software technologies.

The authors analyze the distribution of Koha ALIS in libraries around the world and shows that Koha is one of the most popular library information systems. Based on the report of the international community on the use of Koha ALIS, it is found that the level of satisfaction with Koha ALIS services has been growing over the past 15 years.

It has been determined that today Koha is the most popular open source library system in the world and is a promising alternative to proprietary LIS, such as IRBIS and others.

Keywords: ALIS Koha, library automation, library systems, world experience, international library standards.

РЕЦЕНЗІЇ

DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-313-318>

УДК 373.3/.5.014.3(477)"19/200"

Оксана Кравченко,
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
ORCID ID: 0000-0002-1127-9807
e-mail: o.m.shevchuk@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ПРО РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (XX – ПОЧАТОК XXI СТ.): ХРЕСТОМАТІЯ

[Рецензія на хрестоматію: Педагогічний дискурс про реформування загальної середньої освіти в Україні (XX – початок XXI ст.)¹]

Нещодавно побачило світ актуальне і оригінальне, власне перше навчальне видання «Педагогічний дискурс про реформування загальної середньої освіти в Україні (XX – початок



XXI ст.)», яке підготувала доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Лариса Дмитрівна Березівська.

Зазначимо, що ця хрестоматія має логічну структуру (стаття «Від упорядника», п'ять розділів, коротка біографічна інформація про педагогів і освітян, чії праці подано, іменний покажчик). У вступі авторка

¹ Березівська Л. Д. Педагогічний дискурс про реформування загальної середньої освіти в Україні (XX – початок XXI ст.) : хрестоматія / Лариса Березівська ; НАПН України, Від-ня філософії освіти, заг. та дошк. педагогіки, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – Вінниця : Твори, 2024. – 591 с.

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741965/>, <https://dnpb.gov.ua/ua/?ourpublications=40620>

обґрунтовує доцільність видання, підходи до його упорядкування. Кожний розділ розпочинається з короткої оглядової статті, яка дає уявлення про його зміст. Позитивно, що ці складники хрестоматії не лише українською, а й англійською мовою, що сприятиме ознайомленню міжнародної спільноти з виданням.

Рецензовану хрестоматію Л.Д. Березівська уклала за хронологічним принципом відповідно до власної авторської періодизації розвитку педагогічного дискурсу в Україні у XX – на поч. XXI ст.: I період (початок XX ст. – 1917) – вітчизняні педагоги та громадські діячі про реформування шкільної освіти в імперську добу; II період (1917–1921) – ідеї українських педагогів щодо розбудови національної системи шкільної освіти в добу Української революції; III період (1919–1930) – погляди українських педагогів на реформування шкільної освіти в умовах ранньої радянської доби; IV період (1930–1991) – від знищення до відродження української педагогічної думки стосовно шкільних реформ; V період (1991–2017) – українські вчені про реформування загальної середньої освіти Незалежної України. На початку кожної частини дослідниця коротко характеризує педагогічний дискурс про реформування шкільної освіти в Україні у визначених хронологічних і територіальних межах.

Слід зазначити, що посібник містить оригінальні тексти відомих і маловідомих педагогів і освітян окресленого періоду для всебічного та поглибленого осмислення процесів реформування загальної середньої освіти як основної ланки безперервної освіти; розкриття різноманітних явищ, які відбувалися в освітньому просторі у XX – на початку XXI ст. Ця хрестоматія відрізняється від вже наявних з історії педагогіки, яких не так багато, передусім тематичним спрямуванням добору текстів. Більшість текстів Л.Д. Березівська вперше вводить до наукового обігу.

Прикметно, що розпочинається видання працею Бориса Грінченка «На безпросвітному шляху. Про українську школу» (1907), де автор в

умовах антиукраїнської політики Російської імперії на основі ідей вітчизняних і закордонних педагогів довів необхідність створення української школи, впровадження української мови в освітній процес. А завершується працею Василя Кременя (Вступ до збірника наукових праць «Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики», підготовленого до 25-річчя Національної академії педагогічних наук України, 2017), де автор розмірковує над Новою українською школою як перспективним проектом реформування шкільної освіти, що відповідає умовам сучасної України й потребам українських дітей; визначив зовнішні та внутрішні причини змін в освіті, відзначив роль НАПН України в науково-методичному супроводі освітніх реформ.

Вважаю, що зміст хрестоматії доповнює і збагачує історико-освітнє знання, зокрема з історії реформування шкільної освіти в Україні, розвитку української педагогічної думки. Його широко можуть використовувати освітні керівники, наукові працівники під час історико-освітніх досліджень, науково-педагогічні працівники у процесі розроблення і викладання циклу педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Теорія і методика виховання», «Історія педагогіки», «Історія освіти», «Історія освітньо-виховних систем», «Державна освітня політика»), студенти під час їх вивчення, написання магістерських робіт тощо. Посібник допоможе здобувачам освіти осмислити факти, феномени, явища, ідеї щодо трансформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. – на початку ХХІ ст., внесок освітян різних поколінь у розбудову української школи як основи незалежної держави України. Його зміст сприяє формуванню української національної і громадянської ідентичності майбутніх педагогів, їхньої національної самосвідомості.

З огляду на актуальність, наукову новизну та практичне значення видання для розвитку освіти й науки, а особливо під час героїчної боротьби українського народу проти російського агресора, раджу з ним ознайомитися.

Oksana Kravchenko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Social and Psychological Education
of Pavlo Tychyna Uman
State Pedagogical University, Uman, Ukraine.
ORCID ID: 0000-0002-1127-9807
e-mail: o.m.shevchuk@gmail.com

**PEDAGOGICAL DISCOURSE ON REFORMING GENERAL
SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE (XX - EARLY XXI
CENTURIES): A CHRESTOMATHY**

[Review of the chrestomathy: **Pedagogical Discourse on Reforming General
Secondary Education in Ukraine (XX - Early XXI Centuries)**²].

An actual and original first educational edition “Pedagogical Discourse on Reforming General Secondary Education in Ukraine (XX – Early XXI Centuries)”, authored by Doctor of Pedagogical Sciences,



Professor, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Larysa Dmytrivna Berezivska, has recently been published.

It is worth noting that this chrestomathy has a logical structure (the article “From the Compiler”, five chapters, brief biographical information about the pedagogues and educators whose works are presented, and a name index). In the

² Berezivska L. D. “Pedagogical Discourse on the Reform of General Secondary Education in Ukraine (XX – early XXI centuries): a Chrestomathy” / Larysa Berezivska; NAES of Ukraine, Department of Philosophy of Education, General and Secondary Pedagogy, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine – Vinnytsia: Tvory, 2024. 591 p.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741965/>, <https://dnbp.gov.ua/ua/?ourpublications=40620>

introduction, the author justifies the expediency of the publication and the approaches to its compilation. Each section begins with a short review article that gives an idea of its content. It is gratifying that these components of the chrestomathy are available not only in Ukrainian, but also in English, which will help to familiarise the international community with the publication.

L. Berezivska compiled the reviewed chrestomathy on a chronological basis in accordance with her own periodization of the development of pedagogical discourse in Ukraine in the XX and early XXI centuries: I period (early XX century–1917) – national pedagogues and public activists on reforming school education in the imperial era; II period (1917–1921) – ideas of Ukrainian pedagogues on the development of the national school education system during the Ukrainian Revolution; III period (1919–1930) – views of Ukrainian pedagogues on reforming school education in the early Soviet era; IV period (1930–1991) – from destruction to revival of Ukrainian pedagogical thought on school reforms; V period (1991–2017) – Ukrainian scientists on reforming general secondary education in Independent Ukraine. At the beginning of each part the researcher briefly describes the pedagogical discourse on school education reform in Ukraine within the defined chronological and territorial boundaries.

It should be noted that the textbook contains original texts by well-known and little-known pedagogues and educators of the period for a comprehensive and advanced understanding of the processes of reforming general secondary education as the basic link in continuous education; revealing of various phenomena that took place in the educational space in the XX and early XXI centuries. This chrestomathy differs from already available ones from the history of pedagogy, of which there are not so many, primarily in the thematic direction of the selection of texts. Most of the texts are introduced by L. Berezivska for the first time in scientific circulation.

It is noteworthy that the publication begins with the work of Borys Hrinchenko “On the Hopeless Path. On the Ukrainian School” (1907), where the author, in the context of the anti-Ukrainian policy of the Russian Empire, based on the ideas of domestic and foreign pedagogues, proved the need to create a Ukrainian

school and introduce the Ukrainian language into the educational process. And it ends with the work of Vasyl Kremen (Introduction to the collection of scientific works “Scientific Support for the Development of Education in Ukraine: Actual Problems of Theory and Practice”, authored for the 25th anniversary of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2017), where the author reflects on the New Ukrainian School as a promising project of reforming school education that meets the conditions of modern Ukraine and the needs of Ukrainian children; identifies external and internal causes of changes in education, notes the role of the NAES of Ukraine in scientific and methodological support of educational reforms.

I believe that the content of the chrestomathy complements and enriches historical and educational knowledge, in particular on the history of school education reform in Ukraine and the development of Ukrainian pedagogical thought. It can be widely used by educational leaders, researchers in historical and educational research, research and teaching staff in the process of developing and teaching a cycle of pedagogical disciplines (Pedagogy, Theory and Methods of Education, History of Pedagogy, History of Education, History of Educational Systems, State Educational Policy), students in their studies, writing master's theses, etc. The manual will help students to understand the facts, phenomena, concepts, ideas about the transformation of school education in Ukraine in the XX century – early XXI century, the contribution of educators of different generations to the development of the Ukrainian school as the basis of the independent state of Ukraine. Its content contributes to the formation of the Ukrainian national and civic identity of future pedagogues, their national consciousness.

Given the relevance, scientific novelty and practical significance of the publication for the development of education and science, and especially during the heroic struggle of the Ukrainian people against the Russian aggressor, I advise you to read it.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бельтран Галі-Олександра, кандидат педагогічних наук, викладач відділу геофізики Технологічного університету Дуранго, м. Дуранго, Мексика.

Березівська Лариса, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Вараксіна Наталія, науковий співробітник відділу цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Годецька Тетяна, науковий співробітник відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Гуралюк Андрій, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Жижко Олена, доктор педагогічних наук, професор відділу гуманітарних наук Автономного університету Сакатекаса, м. Сакатека, Мексика.

Запотічна Роксолана, кандидат економічних наук, доцент кафедри іноземних мов та культури фахового мовлення Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів, Україна.

Ілійчук Любомира, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Кравченко Оксана, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна.

Кравченко Юлія, молодший науковий співробітник відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Матвійчук Оксана, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу науково-освітніх інформаційних ресурсів ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Міхно Олександр, доктор педагогічних наук, директор Педагогічного музею України, старший науковий співробітник сектору сухомліністики відділу педагогічного джерелознавства та біографістики ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Наровлянський Олександр, кандидат педагогічних наук, заступник директора Українського державного центру національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді, м. Київ, Україна.

Павленко Тетяна, науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Петрощук Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент Київського університету ім. Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Пилипчук Ярослав, доктор історичних наук, старший науковий співробітник відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Пономаренко Лариса, кандидат наук з соціальних комунікацій, науковий співробітник відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Подпльота Світлана, доктор філософії в галузі педагогіки, доцент кафедри методики викладання германських мов Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Прищак Микола, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету, м. Вінниця, Україна.

Ростока Марина, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Сухомлинська Леся, PhD, старший науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Шило Олексій, науковий співробітник відділу цифрових технологій та комп'ютерного забезпечення, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

Щегельська Катерина, молодший науковий співробітник відділу науково-освітніх інформаційних ресурсів, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна.

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

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

Науковий журнал

Випуск 8

Заснований у 2017 році

Науково-педагогічні студії : науковий журнал / гол. ред.: Л. Д. Березівська,
І. М. Шоробура. – Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2024. – Вип. 8.
– 320 с.

Заступники головних редакторів: А. Г. Гуралюк, Б. С. Крищук

Виконавчий редактор – С. В. Тарнавська

Бібліографічний редактор – Л. О. Пономаренко

Вебрерактор та редактор верстки – Х. В. Середа

Літературний редактор – О. А. Бойко, Н. М. Василенко

Редактор – К. Щегельська

Адреса редколегії:

04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9

Тел./факс (044) 239-11-09

e-mail: dnpb@i.ua

web-сайт: www.dnpb.gov.ua

eISSN: 2663-5739