MONOGRAPHIC SERIES
«EUROPEAN SCIENCE»

BOOK 31
PART 3

SWorld
Germany

Prylipko T.M., Babushko S., Holovko I.O., Myshkarova S., Mahdysiuk L.I. et al.

ENTWICKLUNG DES WISSENSCHAFTLICHEN DENKENS

PÄDAGOGIK UND PÄDAGOGIK, PSYCHOLOGIE UND SOZIOLOGIE, PHILOSOPHIE, PHILOLOGIE

SCIENTIFIC THOUGHT DEVELOPMENT

EDUCATION AND PEDAGOGY, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY, PHILOSOPHY, PHILOLOGY

Monographic series «European Science»
Book 31. Part 3.

In internationalen wissenschaftlich-geometrischen Datenbanken enthalten
Included in International scientometric databases

MONOGRAPHIE

MONOGRAPH

ScientificWorld-NetAkhatAV
Karlsruhe 2024

Authors:
Holovko I.O. (1), Prylipko T.M. (2), Rusnak L.V. (2), Koval T.V. (2),
Myshkarova S. (3), Babushko S. (4), Karpenko Y.P. (5), Mahdysiuk L.I. (6),
Fedorenko R.P. (6), Mahdysiuk D.E. (6), Mahdysiuk I.E. (6), Oleksenko S. (7),
Savchenko S. (7), Matviienko I. (8), Sabitova A.P. (9), Yukhnovets N.P. (9),
Dyshleva S.M. (9)

Reviewers:
Petrenko Oksana, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Rivne State University of Humanities *(3)*

Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens: Pädagogik und Pädagogik, Psychologie und Soziologie, Philosophie, Philologie. Monografische Reihe «Europäische Wissenschaft». Buch 31. Teil 3. 2024.

Scientific thought development: Education and pedagogy, Psychology and sociology, Philosophy, Philology. Monographic series «European Science». Book 31. Part 3. 2024.

ISBN 978-3-98924-055-1
DOI: 10.30890/2709-2313.2024-31-03

Published by:
ScientificWorld-NetAkhatAV
Lußstr. 13
76227 Karlsruhe, Germany
e-mail: *editor@promonograph.org*
site: https://desymp.promonograph.org

Copyright © Authors, 2024
Copyright © Drawing up & Design. ScientificWorld-NetAkhatAV, 2024

ÜBER DIE AUTOREN / ABOUT THE AUTHORS

1. *Holovko Iryna Olexiivna,* Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Central Ukrainian National Technical University Kropyvnytskyi - *Chapter 1*
2. *Prylipko T.M.,* Doctor of Agricultural Sciences, Professor, Higher education institution «Podolsk State University» - *Chapter 2 (co-authored)*
3. *Rusnak L.V.,* Candidate of Legal Sciences, Separate structural unit "Kamyants-Podilskyi Vocational College of the Institution of Higher Education "Podilskyi State University" - *Chapter 2 (co-authored)*
4. *Koval T.V.,* Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Higher education institution «Podolsk State University» - *Chapter 2 (co-authored)*
5. *Myshkarova Svitlana,* Candidate of Pedagogical Sciences, Rivne State University of Humanities - *Chapter 3*
6. *Babushko Svitlana,* Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University of Ukraine on Physical Education and Sport - *Chapter 4*
7. *Karpenko Yuliia Petrivna,* Candidate of Pedagogical Sciences, Cherkasy Medical Academy - *Chapter 5*
8. *Mahdysiuk Liudmyla Ivanivna,* Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University - *Chapter 6 (co-authored)*
9. *Fedorenko Raisa Petrivna,* Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University - *Chapter 6 (co-authored)*
10. *Mahdysiuk Denis Eduardovych,* student, Lesya Ukrainka Volyn National University - *Chapter 6 (co-authored)*
11. *Mahdysiuk Iryna Eduardivna,* student, Lesya Ukrainka Volyn National University - *Chapter 6 (co-authored)*
12. *Oleksenko Svitlana,* Senior Lecturer, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Institute of In-Service Training - *Chapter 7 (co-authored)*
13. *Savchenko Svitlana,* Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Institute of In-Service Training - *Chapter 7 (co-authored)*
14. *Matviienko Iryna,* Candidate of Philosophy, Associate Professor, The National University of life and environmental sciences of Ukraine - *Chapter 8*
15. *Sabitova Alla Pavlivna,* Senior Lecturer, National Aviation University - *Chapter 9 (co-authored)*
16. *Yukhnovets Nataliia Pavlivna,* Senior Lecturer, National Aviation University - *Chapter 9 (co-authored)*
17. *Dyshleva Svitlana Mykolayivna,* Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, National Aviation University - *Chapter 9 (co-authored)*

Inhalt / Content

CHAPTER 1
VISUAL MIND MAPPING FOR PRACTICING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING
Introduction 7
1.1. Visual Mind Mapping technology as a methodological concept..... 8
1.2. Visual Mind Mapping as a teaching technology..... 14
1.3. Visual Mind Mapping interactive technology in teaching foreign language to students of technical specialties..... 16
1.4. Lexical mind map as a basis for developing foreign speech skills..... 19
1.5. Visual Mind Mapping technology for mastering foreign monologue speech skills 24
1.6. Visual Mind Mapping technology for mastering foreign dialogical speech skills..... 33
Conclusions 39

CHAPTER 2
USE OF MOBILE LEARNING TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS……...42

CHAPTER 3
THE MAIN TRENDS OF THE EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE ORTHODOX BROTHERHOODS OF WESTERN UKRAINE DURING THE INTERWAR PERIOD (1921-1939)…..60

CHAPTER 4
ANALYSIS OF INTERNATIONAL DOCUMENTS ON MIGRANTS' EDUCATION AND LEARNING
Introduction 72
4.1. Terminology 73
4.2. The agenda in the field of sustainable development until 2030 73
4.3. Education strategy 2012-2016..... 74
4.4. The Inchon Declaration and Education 2030: Framework for Action 75
4.5. Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion..... 77
4.6. Global Compact on Refugees 2018..... 78
Conclusions 81

CHAPTER 5
ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL EMPHASIS IN THE STUDY OF CHEMICAL DISCIPLINES
Introduction 82
5.1. Importance of chemical disciplines for medical education..... 82
5.2. Organizational approaches to teaching chemistry in institutions of higher medical education 83
5.3. Experience of teaching chemical disciplines 87
5.4. Methodology of using innovative teaching aids 90
Conclusions 92

CHAPTER 6
PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MARRIED LIFE IN YOUNG MARRIED COUPLES AND ITS INFLUENCE ON SATISFACTION.....93

CHAPTER 7
FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE CONTENT OF TEACHERS' CIVIL COMPETENCE ACCORDING TO THE "PROFESSIONAL TEACHER STANDARD"
Introduction 104
7.1. Analysis of the problem of developing civic competence of teachers 105
7.2. Research on the development of civic competence of teachers in the context of the implementation of the "Teacher's Professional Standard". 106
7.3. Leading factors influencing the development of teachers' civic competence..... 108
Conclusions 110

CHAPTER 8
INTERCULTURAL COMMUNICATION AND EDUCATION: THE MAIN TRENDS OF MODERN INTERACTION
Introduction 112
8.1. Historical processes in education and intercultural communication 112
8.2. Intercultural communication: interaction and transformation 117
Conclusions 120

KAPITEL 3 / *CHAPTER 3* [3]
THE MAIN TRENDS OF THE EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE ORTHODOX BROTHERHOODS OF WESTERN UKRAINE DURING THE INTERWAR PERIOD (1921-1939)

DOI: 10.30890/2709-2313.2024-31-00-020

Православ'я в Україні відігравало й відіграє провідну роль у духовному становленні та всебічному розвитку суспільства. На сьогодні практичний досвід його інституцій набуває загальнокультурного значення у сучасному суспільстві, особливо важливою є діяльність православних братств. Водночас найменш вивченим у діяльності братств на території західної України є міжвоєнний період (1921-1939 рр.), хоча у 20-30-х роках XX ст. православне духовенство відігравало провідну роль у духовному, національно-культурному і освітньо-виховному поступі українців. Саме тому проблематика діяльності православних братств досліджуваного періоду є вкрай актуальною.

Концептуальне підґрунтя духовно-морального виховання представлено в науковому доробку А. Герасимчука, П. Сауха, Л. Шугаєвої та ін. Розвиток українського православного життя в зазначений період на західноукраїнських землях знайшов своє відображення у працях сучасних вітчизняних науковців (Н. Стоколос, В. Борщевич, Б. Савчук, Т. Міненко та ін.).

Проте аналіз діяльності православних братств щодо виокремлення основних тенденцій їх освітньо-виховної діяльності представлено вперше.

У контексті нашого дослідження, аналізуючи розмаїття церковних братств, а серед них і православних, що діяли на території Західної України, вважаємо за доцільне виявити загальне, особливе та одиничне в реалізації ними освітньо-виховної діяльності. У цьому контексті зазначимо, що одним із базових теоретичних підходів, реалізованих нами у дослідженні, став історико-педагогічний регіоналізм, необхідність якого викликана, на нашу думку, специфічними соціокультурними та соціально-політичними умовами, в яких опинилася територія Західної України у досліджуваний період.

[3] ***Authors:*** *Myshkarova Svitlana*

Виходячи із зазначеного вище, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на конкретно-історичних положеннях. Територія Західної України історично знаходилася під впливом декількох християнських конфесій, найбільш значущими з яких для українців у Галичині була греко-католицька, а на Волині, Північній Буковині та Закарпатті – православна (Польська, Румунська, Сербська православні церкви). На території Румунії здійснювалася тотальна румунізація православ'я, тому яскравих прикладів діяльності нерумунських православних братств ми не знаходимо. На українське населення Закарпаття значний вплив здійснювала Сербська православна церква. Лояльність держави до організації конфесійного життя не спричиняла до необхідності у гуртуванні вірних. На території II Речі Посполитої державна політика щодо православних виявилася у процесах ревіндикації (судова акція польського католицького єпископату з метою повернення і привласнення церков, інших сакральних об'єктів, земельних угідь, маєтків, якими володіла православна церква на Волині, Поліссі, Підляшші після поділів Польщі наприкінці XVIII ст.), пацифікації (урядова політика, спрямована на утихомирення насильницьким методом національних меншин, акція проведена урядом Польщі у другій половині 1930 року), неоунії (нове об'єднання церков, запроваджене польським римо-католицьким єпископату на українських і білоруських землях, що входили у 20-30рр. XX ст. до складу Польщі, яка мала за мету просування католицизму на Схід), тощо. З огляду на те, що для українців Західної України підґрунтям їхньої ідентичності була приналежність до своєї церкви, що однаковою мірою стосувалося як греко-католиків Галичини, так і православного населення Волині, Полісся, Закарпаття і Буковини, церква стала центральним об'єктом асиміляції. Державна політика Польщі щодо православ'я формалізувалася трьома основними концептуальними ідеями:

– *концепція єпископату православної церкви* (полягала в тому, що церква мала бути за своїм характером російською, за устроєм – синодально-консисторською, водночас, із можливістю участі різних світських осіб в її управлінні; окрім того, церква мала бути незалежною від державної влади,

користуватися в повному обсязі всім своїм майном і відповідними правами, здобутими в колишній Російській державі; щодо внутрішнього устрою, то це мала бути церква автокефальна, але з дозволом на це Московського патріархату);

– *ідеєю національної церкви* передбачала її український національний характер, а за устроєм – соборність, що гарантувало участь мирян в управлінні її справами;

– *концепція продержавної православної церкви*, яку підтримували представники державної влади Польщі, передбачала обмеження в правах власності на церковне майно і землі, автокефальність і цілковиту підпорядкованість державній владі.

Виходячи з того, що територіальні межі дослідження охоплюють історичну територію Західної України, яка у досліджуваний період входила до складу Польщі, Чехословаччини і Румунії, та з урахуванням різноманітності впливів (на території Галичини – Греко-католицької церкви, у Північній Буковині – Румунської православної церкви, а в Закарпатті – Сербської православної церкви) основну увагу приділено території історичної Волині, де православ'я як релігійна конфесія набула найбільшого поширення, що і визначило сутність *територіальної тенденції* до концентрації освітньо-виховної діяльності православних братств на території Західної Волині.

У контексті теми дослідження вважаємо необхідним здійснити історико-педагогічний огляд організації навчання і виховання на західноукраїнських землях (1921–1939 рр.) як своєрідного тла формування і реалізації феномена освітньо-виховної діяльності православних братств. Розуміння протиріч у галузях навчання і виховання дасть можливість чіткіше і більш предметно виявити необхідність та історичну доцільність існування досліджуваного історико-педагогічного явища.

Зважаючи на те, що у міжвоєнний період (1921–1939 рр.) західноукраїнські землі знаходилися у складі трьох держав (Галичина, Західна Волинь, Полісся та Холмщина у складі Польщі (II Речі Посполитої), Закарпаття – Чехословаччини, Північна Буковина – Румунії), система освіти була досить розгалуженою. Влада

держав, до складу яких увійшли українські землі, намагалася долучити шкільну освіту до сфери впливу державної ідеології, мови, культури тощо. Так, зайнявши Буковину у 1918 р., румуни ввели в 1919 р. «стан облоги» і почали румунізацію українського шкільництва, закінчивши її в 1927 р. [11].

Постійних утисків і переслідувань зазнавали українські культурно-освітні організації і товариства, видавництва, періодична преса. Було замінено майже все керівництво православної митрополії, ліквідовано українську мову навчання на богословському факультеті Чернівецького університету [4].

Лише після скасування стану облоги в листопаді 1928 р. виникла можливість боротися за українську народну школу. У період з 20 липня 1928 р. і до 3 січня 1929 р. по всій українській частині Буковини пройшли великі віча з гаслом повернення української мови навчання в школах (94 громади склали близько 10 000 підписів) [5, арк. 26]. Цей рух розповсюдився і в Бессарабії (до 1920-27 рр. там була шкільна автономія і діяло до 120 українських шкіл). З приходом у 1934 р. до влади ворожого українцям уряду лібералів і ці незначні здобутки у шкільництві на Буковині було ліквідовано. Лише в окремих селах, де були українські директори й учителі, українську мову вчили потайки [7, с. 950]. Одночасно з народними школами було ліквідовано українську середню і професійну освіту.

Румунська влада також заборонила українську культурно-освітню діяльність. Відбулося згортання діяльності найстарішого культурно-освітнього товариства «Руська Бесіда», що втратило все своє майно, а всі його читальні влада закрила. Його роботу частково перебрали «Народний Дім» і «Українська Школа», яка випустила кілька підручників, вела курси української мови (заборонені в 1934 р.) і видавала дитячий журнал «Українська Ластівка»; філій в краї вона не мала з огляду на заборону влади. З давніших товариств існували ще з мізерною кількістю членів «Буковинський Кобзар», «Жіноча Громада», що здійснювали соціальний захист дітей, а також «Мироносиці», «Міщанська Читальня», «Міщанський Хор» і два студентські товариства «Запоріжжя» і «Чорномор'я». Новостворенними товариствами були: спортивне «Довбуш»,

«Український театр», «Українська книгозбірня», «Український музей», «Народоусвідомлення», «Український мужеський хор», «Українська видавнича спілка» [7, с. 950].

Культурно-освітню діяльність здійснювала також за власною ініціативою українська інтелігенція, засновуючи сільські театральні гуртки, хори, курси української мови. Кращим в освітньому контексті було становище української освіти в Закарпатті. Після включення його території до Чехословаччини у 1919 р. умови розвитку українського шкільництва були більш сприятливі на сході, на, так званій Підкарпатській Русі, ніж на заході (Пряшівщина), включеній до Словаччини.

Завдяки підтримці громадськості та за ініціативою визначних представників української еміграції в 20–30-х рр. були створені й успішно діяли десятки українських наукових установ, закладів освіти, організацій, спілок і видавництв: «Український вільний університет», «Українська господарська академія», «Український високий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова», «Українська студія пластичного мистецтва», Музей визвольної боротьби України, Український громадський видавничий фонд та ін., в яких об'єдналися кращі сили української інтелігенції, що своєю творчою працею збагатили українську та світову науку й культуру [7, с. 949]. Більше того, в міжвоєнні роки Прага поряд із Харковом, Києвом і Львовом стала центром українського культурного, наукового і навіть громадсько-політичного життя й до 1945 року залишалася найзначнішим осередком української еміграції в Європі.

На тлі цих процесів відбувався і розвиток освіти у II Речі Посполитій, до складу якої входила переважна більшість західноукраїнських земель. Звернемося до аналізу історичних джерел та наукової літератури для формування авторського бачення процесів розвитку української освіти у Польщі в міжвоєнний період. Так, із розпадом у жовтні 1918 р. Австро-Угорської імперії українці Галичини отримали реальну можливість для утворення незалежної держави та створили Західноукраїнську Народну Республіку (ЗУНР) [8].

Варто зазначити, що за доби ЗУНР значну роль у створенні національної

концепції розвитку освіти відіграли інститути громадянського суспільства (педагогічні з'їзди, активна участь педагогів та учнів), які мали підтримку з боку державних структур. Щодо правового забезпечення освітньої сфери, то, за висновками Г. Грабовської, держава нормативно впливала на покращення матеріального становища педагогів, запровадження українознавчих дисциплін у заклади освіти, створення народних, середніх і професійних шкіл та їх урядову матеріальну підтримку [3, с. 68].

До захоплення Польщею у 1919 р. Галичини, на її території існувала розвинена мережа українського шкільництва (близько 2500 початкових шкіл і близько 500 на північно-західних землях, захоплених тоді ж поляками). Було також у Західній Україні близько 35 українських середніх шкіл. Спочатку поляки залишили в Галичині систему австрійської освіти, але, починаючи з 1921 р., реформували її на польську.

Друга Річ Посполита, що виникла після закінчення Першої світової війни, провела на захоплених західноукраїнських землях адміністративно-територіальну реформу з метою інтеграції цих територій у новостворену державу. Так, на землях західних повітів колишньої Волинської губернії було створене Волинське воєводство з центром у м. Луцьку. У 1920 р. Східна Галичина була поділена на три воєводства (Львівське, Тернопільське, Станіславське). Ця територія отримала офіційну назву «Malopolska Wschodna» (Східна Малопольща). Владою було заборонено офіційно використовувати назви «Західна Україна» і «Східна Галичина» [15, с. 94].

Польський уряд дбав про освіту лише на початковому її рівні, особливо на територіях Волині, Полісся та Холмщини. Середня освіта існувала в переважній більшості для поляків. Як свідчать статистичні дані, у 1931 р. одна польська гімназія припадала на 116 тис. поляків, а одна українська – на 230 тис. українців. Зазнавали українці дискримінації й на рівні вищої освіти [7, с. 943]. В основу політики полонізації і колонізації влади Другої Речі Посполитої на західноукраїнських землях було покладено концепцію Національно-демократичної партії (з 1928 р. офіційна назва партії – Стронніцтво народове –

СН (Національна партія)) щодо полонізації східних територій держави шляхом поступової асиміляції слов'янських меншостей. Як зазначають дослідники, політика польської шкільної адміністрації полягала у централізації й полонізації освітньо-виховної діяльності за такими напрямами: всі шкільні документи (акти, каталоги, протоколи та ін.) мали вестися польською мовою; у процесі навчання передбачалося використовувати польські навчальні плани і підручники; польська мова вводилася як основна мова навчання, за обмеження української; усувалися з посад прогресивні українські вчителі [14, с. 35].

Аналіз джерел дав можливість визначити *етнічну тенденцію* до ускладнення умов освітньо-виховної діяльності православних братств у зв'язку з полонізацією і румунізацією Західної України.

Аналіз архівних джерел свідчить про значний вплив діяльності приватних українських шкіл на визначення змісту освітньо-виховної діяльності православних братств Західної України у досліджуваний період. Так, у розпорядженні міністра віросповідань і освіти Польщі у справі мови публічних і приватних шкіл від 12 квітня 1927 р. зазначалося, що мовою шкільної документації, педагогічних нарад та конференцій проголошувалася державна, тобто польська мова [12, с 9].

Викладання української мови в школі передбачалося лише за наявності в громаді не менше як 25% українського населення і якщо батьки не менше ніж 40 учнів подавали відповідні прохання-декларації. За інших умов така школа ставала двомовною, в усіх інших випадках переходила на суто польську мову навчання. Для відкриття середніх шкіл з українською мовою навчання вимагалися декларації від батьків 150 учнів [7, с. 944].

Утиск освітніх прав українського населення в Другій Речі Посполитій викликав значний супротив українських політичних партій та різноманітних об'єднань профспілкового, економічного, культурно-освітнього, спортивного характеру на західноукраїнських землях [13, с 68]. До організацій, які підтримували українську за змістом і формою освіту, побудовану на християнських засадах, можна віднести і православні братства.

На освітньо-виховну діяльність православних братств значною мірою впливала просвітницька й організаційна робота, яку здійснювало Українське Педагогічне Товариство, яке було в 1926 р. перейменоване на товариство «Рідна Школа». Завдяки зусиллям Українського Педагогічного Товариства зросла кількість і якість українських приватних шкіл. Польська влада зі зрозумілих причин не дозволила поширювати діяльність «Рідної Школи» поза Галичиною.

Як наслідок державної політики Польщі у Галичині, в цей період значно погіршився стан видання української книги. На 300 польських і єврейських книгарень у краї було лише 7 українських, причому три з них – у Львові. А це означало, за словами М. Галущинського, що «лихо в тому, що польська книжка найде купця в українському громадянині, і гріш українського громадянина скріплятиме культурну силу польську. І все тому, що теперішні батьки не любили книжки, чули до неї нехіть. Польська книжка повинна бути в публічних бібліотеках і позичальнях, українська в кожному домі. Таке правило відповідає народній гідності і почуттю народної честі» [2. с. 77].

У 1930-х рр. загострилася проблема фінансування українських педагогічних видань товариства «Взаїмна Поміч українського Вчительства» (ВПУВ). Педагогічно-наукова комісія ВПУВ зробила спробу видавати щокварталу «Педагогічну бібліотеку». Цю комісію, яка була створена при ВПУВ у грудні 1922 р., очолив Іван Ющишин, колишній редактор часопису «Учитель», а пізніше редактор усіх періодичних видань ВПУВ («Учительське Слово», «Шлях виховання й навчання», «Методика»). Щоквартальне видання «Педагогічної бібліотеки» планувалося на членські внески учасників товариства. А за це кожен з них мав отримувати щороку чотири збірки «Педагогічної бібліотеки». «Квартальник» був призначений для «популяризації педагогічних наук серед українського вчительства, головно народного». На жаль, видання «Педагогічної бібліотеки» не здійснилось, вийшла тільки у 1928 р. брошура С. Сірополка «Дальтон-Плян в шкільному вихованню та навчанню» [6, с. 189].

Простежується тенденція до зростання науково-методичного забезпечення освітньо-виховного процесу православних братств, що реалізується в контексті

обговорення проблем української шкільної освіти і виховання учасниками Першого українського педагогічного конгресу (Львів, 2–3 листопада 1935 р.), де йшлося про «пройняті національним духом науки українознавства, до складу якого входила мова, література, історія, пластичне мистецтво, музика українського народу та географія земель, заселених українцями» [10].

Українські педагоги Галичини, які здійснювали свою педагогічну діяльність у православних братствах, не обмежувалися декларативними теоретичними положеннями, але й нагромаджували значний практичний досвід: розробляли навчальні плани, альтернативні програми, створювали навчальну літературу для різних типів шкіл.

Як зазначає О. Галамай, православна освіта у навчальних закладах українських земель під владою Другої Речі Посполитої була пов'язана із загальним станом православ'я. Польська влада, організовуючи на своїй території Православну церкву, впливала й на релігійне навчання, що позначився на рівні викладання Закону Божого. Така ситуація склалася через певні проблеми, пов'язані з особливостями викладацького складу, віддаленістю шкіл від парафій, відсутністю підручників [1].

Саме тому Священний Синод Православної Церкви в Польщі спільно з Міністерством Віросповідань і Народної Освіти із залученням кращих православних богословів Польщі розробив у середині 20-х років нову навчальну програму православного Закону Божого для загальноосвітніх семикласних шкіл та визначив основні організаційні і методичні підходи до її реалізації в практиці освітньої діяльності. Ця програма була затверджена Священним Синодом Православної Церкви в Польщі в 1926 році.

Друкований орган Братства православних богословів «Вісник» у перших номерах за 1934 рік опублікував програму та методичні рекомендації до неї. Митрополит Діонісій проаналізував шкільну реформу 11 березня 1932 року і її принципи, згідно якої були внесені зміни у викладання Православного Закону Божого, який вважався пріоритетним. Так, у статті митрополит пропонував приблизний розподіл матеріалу на всі 4 класи гімназії, тематичний розподіл для

першого класу у першому номері, для 2–4 класів – у другому номері часопису [9].

Аналіз програми дає підстави стверджувати, що основними завданнями навчання Закону Божого були:

– формування у дітей основ християнської моралі;

– сприяння прояву релігійних почуттів шляхом ознайомлення учнів із церковними обрядами та поясненням сутності і значення останніх;

– вплив на розвиток волі і свідомості дитини у напрямі здійснення завдань християнського життя;

– пробудження усвідомлення своєї приналежності до Православної Церкви-Матері.

Метою законоучіння було християнське моральне виховання особистості, котре здійснювалося у процесі навчання, курс якого розподілявся за всіма класами семирічної загальноосвітньої школи. Якщо йшлося про навчання в шести-, п'яти-, чотири-, три-, дво- і однокласних школах, то часовий розподіл змісту програми здійснювався відповідно до типу цих шкіл [9, с.19]. У першому відділенні (класі) дітей знайомлили з початковими поняттями про Бога, ангелів, про створення світу і людини, про первородний гріх і його спокуту. Передбачалося, що педагог-законоучитель мав активізувати у процесі навчання ті знання дітей, які вони отримали у дошкільному віці.

Братчики-законовчителі відповідно до вимог програмиу першому класі здійснювали навчальну діяльність виключно усно. Від дітей вимагалося знання тільки того, що вони вивчили і запам'ятали на уроці в класі, оскільки аксіоматичним визнавалося те, що діти в такому віці ще не вміють читати не тільки церковно-слов'янською мовою, але й рідною.

Учні мали ознайомитися на уроках із Господніми та Богородичними святами, початковими молитвами та найбільш простими і поширеними обрядами. Педагог знайомив дітей із загальними поняттями про Божих Угодників, про святі ікони, храми, хресне знамення, поклони, благословення. Від законоучителя вимагалося максимально просте пояснення початкових молитв.

Так, законовчитель пояснював, що представляють святі ікони, чому і як вони пошановуються, що означають молитви перед образами. Вивчення і пояснення початкових і найбільш простих молитв полягало в ознайомленні з загальним поняттям про молитву, в характеристиці обставин, які спричиняють молитву, у тлумаченні її змісту тощо. Окрім того, пояснювалося, які зовнішні дії чиняться під час молитви. Як результат – учні вивчали низку найбільш вживаних молитв і могли пояснити все те, що з ними пов'язувалося.

У бесідах про Бога, про створення світу і людини педагог коротко характеризував життя людей після першородного гріха до пришестя на Землю Спасителя. Господні і Богородичні свята тлумачилися у хронологічному порядку з коротким описом тогочасних умов життя та основних історичних подій.

Варто зазначити, що у «Віснику» Братства православних богословів значна увага приділялася методиці викладання Закону Божого, оскільки братчики брали участь у цьому процесі і, окрім того, методично допомагали парафіяльним священникам, залученим до навчальної законовчительської діяльності. На сторінках видання пропонувалися методичні настанови законовчителям. Так, наголошувалося, що мета курсу полягає не стільки у навчанні, скільки у вихованні, що вимагало поєднання цих взаємопов'язаних процесів.

У процесі навчання рекомендувалося вводити релігійні поняття поступово, відповідно до їх змісту і складності шляхом догматичного навчання. Передбачалася можливість залежно від рівня розвитку дитини і відведеного на викладання часу семирічний курс Закону Божого розподілити за концентричною системою на три частини. Законоучитель мав розуміти, що його завдання полягало не стільки у переказі навчального матеріалу, скільки у вихованні та сприянні реалізації християнських моральних істин у поведінці та повсякденному житті учнів.

Аналізуючи зазначене вище, можна стверджувати про тенденцію щодо зростання значущості виховного компонента у порівнянні з освітнім у діяльності православних братств Західної України.

У православно-християнській антропології є міцні засади для будівництва

системи православної педагогіки, що визначає мету виховання у світлі православ'я – надання допомоги дітям у вивільненні їх від влади гріха через Церкву, в розкритті образу Божого, залучення дітей до вічного життя в емпіричному бутті. Розвиток емпіричної особистості в дитині, усвідомлення в світлі вчення про духовне начало має слугувати меті спасіння особистості через освячення та преображення емпіричної сутності. Ідея узагальненої «особистісності» в людині дозволяє формулювати завдання виховання дитини як розвиток її особистості у фізичному, психічному і соціальному аспектах.

Отже, здійснений аналіз дає підстави стверджувати про сутність основних тенденцій у діяльності православних братств Західної України у міжвоєнний період (1921-1939 рр.). А саме, простежується тенденція до концентрації освітньо-виховної діяльності православних братств на території Західної Волині; тенденція до ускладнення умов освітньо-виховної діяльності православних братств у зв'язку з полонізацією і румунізацією Західної України; тенденція до зростання наукового забезпечення освітньо-виховного процесу православних братств; *тенденція* щодо зростання значущості виховного компонента у порівнянні з освітнім у діяльності православних братств Західної України.

KAPITEL 4 / *CHAPTER 4* [4]
ANALYSIS OF INTERNATIONAL DOCUMENTS ON MIGRANTS' EDUCATION AND LEARNING

DOI: 10.30890/2709-2313.2024-31-00-016

Вступ

Міграційні потоки в світі є доволі потужними і зростають з кожним роком, причому причини міграції – різні: переслідування, конфлікт, насилля, порушення прав людини та події, що серйозно порушували громадський порядок. За даними Управління верховного комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН) у 2019 р. налічувалося понад 70 млн мігрантів, а у 2022 р. ця цифра збільшилася вже до 108,4 млн осіб [7]. Таке різке збільшення чисельності мігрантів у всьому світі актуалізувало питання надання їм матеріально-фінансової та соціально-гуманітарної допомоги, а також здійснення досліджень міграційних процесів та можливостей їх успішної інтеграції в суспільство приймаючих їх країн.

Варто зауважити, що при аналізі міграційних процесів дослідники переважно звертають свою увагу на «вигодах, ризиках і втратах, які міграційні потоки привносять до країни спрямування» [1].

Такі гуманітарні питання, як освіта мігрантів та їх інтеграція в нове суспільство через навчання та освіту, часто залишаються поза увагою науковців. Тим більше, що країни, які приймають мігрантів, при розробленні законодавчих і нормативних документів приділяють увагу питанням, що допомагають максимізувати соціально-економічні вигоди та мінімізувати втрати від міграції, залишаючи освітні питання для вирішення «на потім». Проте багато країн світу, які приймають мігрантів, набули достатнього досвіду з їх успішної інтеграції, у тому числі й через освіту. Крім того, у своїй діяльності ці країни керуються законодавчим і нормативно-правовим забезпеченням, розробленим на основі міжнародних документів.

З огляду на зазначене, доцільним видається аналіз міжнародних документів з освіти мігрантів, якими керуються в своїй освітній політиці уряди країн, що їх

[4] ***Authors:*** *Babushko Svitlana*

приймають, для забезпечення їх адаптації та подальшої інтеграції в нове суспільство через освіту.

4.1. Термінологія

У статті використовується термін «мігранти» як найбільш узагальнюючий, що охоплює біженців, шукачів притулку, осіб, що повернулися, осіб без громадянства, переміщені особи та інші вразливі категорії. Проте у багатьох міжнародних документах найчастіше використовується термін «refugee», що в дослівному перекладі означає «біженець», і під яким мається на увазі особа, що змушена залишити своє постійне місце проживання через низку несприятливих об'єктивних чинників: війну, насилля, переслідування тощо.

4.2. Порядок денний в області сталого розвитку до 2030 року

Насамперед, варто згадати, що країни світу нині у своїй діяльності керуються Резолюцією Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року» (англ. – Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development), ухвалену 25 вересня 2015 р. В цьому документі викладено план дій до 2030 р., метою якого є виведення світу на траєкторію сталого та життєстійкого розвитку. Одна із глобальних цілей сталого розвитку, а саме ЦСР 4, стосується забезпечення всеохоплючої та справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж життя для всіх [3].

Питання освіти мігрантів, у тому числі біженців і переміщених осіб, є одним із пріоритетних напрямів діяльності Управління Верховного комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН), зокрема з метою формування переносних знань і навичок, які б сприяли відновленню життя мігрантів та їх спільнот у приймаючій їх країні.

4.3. Стратегія освіти 2012-2016

Один із ключових документів, розроблених під егідою УВКБ ООН, є Стратегія освіти 2012-2016 (англ. Education Strategy 2012-2016), розроблена на основі Конвенції про біженців 1951 року (англ. 1951 Refugee Convention) та відповідних документах з прав людини. УВКБ ООН вбачає в освіті та навчанні ефективний інструмент захисту та добробуту для мігрантів, що й відображено в цій освітній стратегії.

У Стратегії освіти закцентовано на забезпеченні надання освіти для мігрантів не як периферійної окремої послуги, а як основного компонента мандату УВКБ ООН із захисту та довгострокових рішень. Якісна освіта, завдяки якій формуються відповідні навички та знання, дозволяє мігрантам жити здоровим, продуктивним життям і розвивати навички самозабезпечення.

В документі зазначено, що нині багато мігрантів не мають доступу до якісної освіти, яка б забезпечувала їм фізичний захист і розвиток особистих можливостей. Це особливо стосується маргіналізованих груп, включаючи дітей і молодих людей з фізичними та когнітивними вадами; учнів старшого віку, які мають пропущені роки навчання через міграцію. Крім того, мігранти також можуть бути маргіналізовані за ознаками статі, етнічного походження, мови та бідності [6].

Зважаючи на викладене, УВКБ ООН визначає пріоритетні завдання на 2012-2016 рр., зокрема:

- забезпечити доступ до початкової освіти 3 млн дітям з родин мігрантів-біженців;
- розширити доступ до середньої освіти для 1 млн осіб молодого віку;
- забезпечити безпечні школи і навчальне середовище для усіх молодих учнів;
- надати 70% дівчатам і хлопцям з родин мігрантів-біженців якісну освіту в початковій школі;
- забезпечити навчання педагогічного персоналу з отриманням професійної

кваліфікації для 89% учителів;

- забезпечити для 40% молодих осіб чоловічої та жіночої статі можливості неформальної освіти і навчання;

- збільшити на 100% чисельність студентів вищої школи;

- сприяти отриманню дошкільної освіти 500 тис. дітьми віком від 3 до 5 років;

- збільшити рівень функціональної грамотності серед дорослих мігрантів-біженців на 50% [6].

Для виконання поставлених завдань УВКБ ООН залучає партнерів, зокрема з метою:

- розвивати міцні робочі зв'язки з міністерствами освіти на національному та локальному рівнях;

- посилювати спроможності національних партнерів і персоналу та забезпечувати, щоб усі партнери мали досвід роботи в освіті та належні професійну кваліфікацію;

- збирати та керувати даними таким чином, щоб освітні програми для мігрантів-біженців контролювалися, оцінювалися на їх якість, інклюзивність та ефективність, а також покращувалися;

- долучатися до інноваційного використання інформаційних і комунікаційних технологій для розширення освітніх можливостей як у формальній, так і в неформальній освіті [6].

Таким чином, у Стратегії окреслено головні завдання та види діяльності, які відображають, що пріоритетною діяльністю УВКБ ООН є отримання якісної освіти мігрантами-біженцями, яка, на його думку, є дієвим інструментом їх захисту.

4.4. Інчхонська декларація та Освіта 2030: Рамкова програма дій

Тому, недивно, що УВКБ ООН було учасником розроблення «Порядку денного в області сталого розвитку на період до 2030 року», зокрема

формулювання ЦСР. Варто відзначити, що УВКБ ООН активно долучилося до планування та реалізації ЦСР 4 на глобальному рівні щодо отримання якісної освіти та можливості навчання упродовж життя для всіх [5]. Так, спільно із іншими агентствами ООН та Світовим банком, УВКБ ООН було одним із організаторів Всесвітнього освітнього форуму в Інчхоні (Південна Корея) у травні 2015 р. Його експерти брали участь у розробленні стратегічних міжнародних документів: «Інчхонська декларація» (англ. – Incheon Declaration) та «Освіта 2030: Рамкова програма дій» (англ. – Education 2030: Framework for Action). Отже, саме ці два документи лягли в основу діяльності УВКБ ООН для досягнення ЦСР 4.

Інчхонська декларація є політичним документом про зобов'язання щодо ЦСР 4. У пункті 11 акцентовано на стурбованості людства питаннями освіти в умовах кризи та можливості отримання освіти для мігрантів-біженців. Зокрема, зазначається зобов'язаність «розвивати більш інклюзивні, чутливі та стійкі системи освіти для задоволення потреб дітей, молоді і дорослих у цих контекстах, у тому числі внутрішньо переміщених осіб та біженців» [2].

Натомість, «Освіта 2030: Рамкова програма дій» є, за своєю сутністю, програмою, що регламентує конкретні практичні дії та заходи з досягнення намічених цілей. В ній визначено керівні принципи та підходи, а також орієнтовні стратегії для кожного із семи окреслених завдань і трьох засобів реалізації для досягнення ЦСР 4 [2].

Усі завдання, що зазначені в «Освіті 2030: Рамкова програма дій», мають відношення до освіти в надзвичайних ситуаціях, а отже, і до мігрантів-біженців. Однак, завдання 4.5. безпосередньо торкається питання справедливості та заходів із забезпечення освіти для вразливих груп: «До 2030 року ліквідувати гендерну нерівність в освіті та забезпечити рівний доступ до всіх рівнів освіти та професійної підготовки для вразливих верств населення, включаючи осіб з обмеженими можливостями, корінних народів та дітей в уразливих ситуаціях» [5].

4.5. Освіта біженців 2030: стратегія для інклюзії біженців

Зазначені документи стали основою для розроблення ще одного міжнародного документу, що стосується освіти мігрантів-біженців на глобальному рівні – «Освіта біженців 2030: стратегія для інклюзії біженців» (англ. – Refuge Education 2030: a Strategy for Refugee Inclusion). Документ було прийнято УВКБ ООН у 2019 р. після кількох напружених років спільної праці зі стейкхолдерами: партнерами УВКБ, агентствами ООН, міжнародними організаціями, урядами країн, освітніми мережами, приватним сектором і громадами біженців.

Оскільки міграційні процеси у всьому світі посилюються, результатом залучення такого різноманіття стейкхолдерів до вирішення викликів і проблем, пов'язаних з міграцією населення, став обмін практичним досвідом, що і знайшло своє відображення у стратегії «Освіта біженців 2030». Таким чином, цей документ є живим, адаптованим, посиленим і масштабованим [4].

У стратегії відзначено, що її візією є інклюзія в рівноправній якісній освіті в національних системах, результатом якої є сприяння витривалості, підготовка дітей і молоді до участі в житті суспільства та є найкращим варіантом політики для мігрантів – біженців, переміщених осіб, осіб без громадянства та приймаючих їх громад.

В контексті реалізації ЦСР, місія цієї стратегії полягає в тому, щоб сприяти створенню належних умов, партнерства, співпраці і підходів, які забезпечували б у приймаючих їх спільнотах всіх біженців, шукачів притулку, осіб без громадянства та інших мігрантів доступом до рівноправної і справедливої якісної освіти, що дозволила б їм вчитися, процвітати та розвивати свій потенціал, будувати індивідуальну та колективну стійкість, сприяти мирному співіснуванню та громадянському суспільству [4].

Очікується, що до 2030 р. країни зможуть відзвітувати за певними показниками, що вже ними виконано на рівні дошкільної, початкової та середньої школи у громадах, що приймають мігрантів. У показниках буде

розмежовано стать і вік мігрантів, до прикладу дівчата та молоді жінки; діти і молоді люди з інвалідністю. Такий підхід дозволить партнерам та УВКБ ООН простежувати тенденції в специфічному контексті населення, чия чисельність за останні роки істотно змінилася.

Щодо вищої освіти, то у стратегії передбачено до 2030 р. зарахування 15% біженців, які мають право на вступ до коледжу, закладів вищої, технічної та професійно-технічної освіти та навчання або на освітні програми, що пропонуються приймаючими країнами чи третіми країнами. Причому, вища школа має забезпечити рівноправне представництво обох статей [4].

Аналіз цього міжнародного документу дозволив виокремити три пріоритетні цілі стосовно освіти мігрантів-біженців:

- сприяти справедливому та сталому включенню в національні системи освіти таких категорій мігрантів, як біженці, шукачі притулку, особи, які повернулися, особи без громадянства та внутрішньо переміщені особи;

- створювати безпечне, сприятливе середовище, яке підтримує навчання для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їх правового статусу, статі чи інвалідності;

- дати можливість учням використовувати свою освіту для сталого майбутнього.

У тексті цього документу повністю описано цілі, а також шляхи їх досягнення через стратегічні підходи партнерства, спільне навчання, розвиток потенціалу, інновації, докази та показники розвитку. Вони призначені для стейкхолдерів і можуть слугувати орієнтирами для їх практичних дій.

4.6. Глобальний договір про біженців 2018

Питання освіти мігрантів також частково висвітлено ще в одному міжнародному документі – Глобальному договорі про біженців 2018 року (англ. – 2018 Global Compact on Refugees). У пп. 68-69 зазначено, що питання

підвищення якості та інклюзивності національних систем освіти для полегшення доступу до початкової, середньої та вищої освіти біженцям на рівні з дітьми, підлітками і молоддю приймаючих громад, а також ресурси для цього мають бути законодавчо урегульовані національними законами. Важливо, залучати більше прямої фінансової підтримки та докладати додаткові зусилля, щоб мінімізувати час, який діти мігрантів проводять поза освітою. Рекомендовано, щоб діти мігрантів максимум через три місяці після прибуття в приймаючу їх країну почали навчатися [8].

Необхідно відзначити, що у документі також визначено види додаткової підтримки. До прикладу, для розширення технічної чи професійно-технічної підготовки мігрантів; для додаткової підготовки педагогічного персоналу для роботи з мігрантами-біженцями; для задоволення конкретних освітніх потреб біженців, у тому числі через «безпечні школи» та інноваційні методи, такі як онлайн освіта; для подолання перешкод для зарахування та відвідування освітніх закладів мігрантами, у тому числі через гнучкі сертифіковані програми навчання, особливо для дівчат і молодих жінок, а також осіб з обмеженими можливостями чи психо-соціальними травмами [8].

Викладене вище уможливило систематизацію міжнародних документів, в яких висвітлюється питання освіти мігрантів та окреслено завдання з її забезпечення (таблиця 1).

Таблиця 1 - Аналіз міжнародних документів з освіти і навчання мігрантів

№ з/п	Назва документу українською мовою	Назва документу англійською мовою	Дата прийняття	Розробник	Основна теза
.	Стратегія освіти 2012-2016	Education Strategy 2012-2016	1 січня 2012 р.	УВКБ ООН	Надання освіти для біженців не як периферійної окремої послуги, а як основного компонента діяльності УВКБ ООН із захисту мігрантів
2.	Перетворення нашого світу: Порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року	Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development	25 вересня 2015 р.	Генеральна Асамблея ООН, у партнерстві з УВКБ ООН, іншими агентствами ООН, Світовим банком	Глобальна ціль сталого розвитку 4: забезпечення всеохоплючої та справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж життя для всіх
3.	нчхонська декларація	Incheon Declaration	19-22 травня 2015 р.	ЮНЕСКО	Політичний документ про зобов'язання щодо ЦСР 4, зокрема розвивати більш інклюзивні, чутливі та стійкі системи освіти для задоволення потреб дітей, молоді і дорослих у цих контекстах, у тому числі внутрішньо переміщених осіб та біженців
4.	Освіта 2030: Рамкова програма дій	Education 2030: Framework for Action	19-22 травня 2015 р.	ЮНЕСКО	Програма, що регламентує конкретні практичні дії та заходи з досягнення намічених цілей, зокрема завдання 4.5. безпосередньо торкається питання справедливості та заходів із забезпечення освіти для вразливих груп, у тому числі біженців
5.	Освіта біженців 2030: стратегія для інклюзії біженців	Refuge Education 2030: a Strategy for Refugee Inclusion	2019 р.	УВКБ ООН	Забезпечення інклюзії в ріноправній якісній освіті в національних системах, результатом якої має стати сприяння витривалості, підготовка дітей і молоді до участі в житті суспільства, зокрема біженців, переміщених осіб, осіб без громадянства та приймаючих їх громад
6.	Глобальний договір про біженців 2018 року	2018 Global Compact on Refugees	2018 р.	УВКБ ООН	Питання підвищення якості та інклюзивності національних систем освіти для полегшення доступу до початкової, середньої та вищої освіти біженцям на рівні з дітьми, підлітками і молоддю приймаючих громад

Авторська розробка.

Висновки

Таким чином, вивчення міжнародних документів, в яких йдеться про освіту і навчання мігрантів засвідчило, що це питання є важливим і достатньо обґрунтованим. Міжнародні організації під егідою ООН та ЮНЕСКО у партнерстві з іншими стейкхолдерами розробили низку документів, програм, стратегій, що можуть слугувати орієнтиром для національних урядів та міністерств освіти для розроблення відповідного законодавчого забезпечення з урегулювання питань освіти і навчання мігрантів на локальному рівні.

Перспективами подальших досліджень цього питання можуть стати аналіз законодавства окремо взятої країни, привабливої для мігрантів, чи порівняльний аналіз законодавств кількох країн з метою виокремлення конструктивних ідей щодо унормування освіти і навчання мігрантів будь-якого віку, статі, правового статусу.

SCIENTIFIC EDITION

MONOGRAPH

ENTWICKLUNG DES WISSENSCHAFTLICHEN DENKENS

PÄDAGOGIK UND PÄDAGOGIK, PSYCHOLOGIE UND SOZIOLOGIE, PHILOSOPHIE, PHILOLOGIE

SCIENTIFIC THOUGHT DEVELOPMENT

EDUCATION AND PEDAGOGY, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY, PHILOSOPHY, PHILOLOGY

MONOGRAPHIC SERIES «EUROPEAN SCIENCE»

BOOK 31. PART 3

Authors:

Holovko I.O. (1), Prylipko T.M. (2), Rusnak L.V. (2), Koval T.V. (2), Myshkarova S. (3), Babushko S. (4), Karpenko Y.P. (5), Mahdysiuk L.I. (6), Fedorenko R.P. (6), Mahdysiuk D.E. (6), Mahdysiuk I.E. (6), Oleksenko S. (7), Savchenko S. (7), Matviienko I. (8), Sabitova A.P. (9), Yukhnovets N.P. (9), Dyshleva S.M. (9)

The scientific achievements of the authors of the monograph were also reviewed and recommended for publication at the international scientific symposium
«Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens / Scientific thought development '2024»
(June 30, 2024)

Monograph published in the author's edition

The monograph is included in
International scientometric databases

500 copies
June, 2024

Published:
ScientificWorld -NetAkhatAV
Lußstr 13,
Karlsruhe, Germany

e-mail: editor@promonograph.org
https://desymp.promonograph.org

ISBN 978-3-989240-55-1

https://desymp.promonograph.org

e-mail: editor@promonograph.org