

ISSN 2786-6122 (*Print*)
ISSN 2786-6130 (*Online*)

Випуск 2 (08)
2024 рік

Науковий
журнал

**ГУМАНІТАРНІ СТУДІЇ:
*ІСТОРІЯ
ТА ПЕДАГОГІКА***

**HUMANITARIAN STUDIES:
*HISTORY
AND PEDAGOGY***

Тернопіль
ЗУНУ
2024

**ГУМАНІТАРНІ СТУДІЇ:
історія та педагогіка**

*Науковий журнал.
Заснований від 24 лютого 2021 р.
Виходить двічі на рік.*

**HUMANITARIAN STUDIES:
history and pedagogy**

*Scientific journal
Is published twice a year*

**Випуск 2 (08)
2024**

*Затверджено рішенням Вченої
ради ЗУНУ, протокол № 1
від 30 серпня 2024 р.*

**Issue 2 (08)
2024**

ISSN 2786-6122 (Print) / ISSN 2786-6130 (Online)

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 24844-14784Р від 07.04.2021 р.*

*Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України № 1035 від 23.08.2023 р.
журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б»*

Науковий журнал «Гуманітарні студії: історія та педагогіка» розміщено
в міжнародних каталогах та наукометричних базах: GoogleScholar, Index
Copernicus, НБУВ.

Електронний варіант журналу:
<http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua>
<http://www.irbis-nbu.gov.ua>

Головний редактор:

ГОМОТЮК Оксана Євгенівна, доктор історичних наук, професор, професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, декан соціально-гуманітарного факультету, Західноукраїнський національний університет (Україна)

Заступники головного редактора:

БІЛЮВУС Леся Іванівна, доктор історичних наук, професор, професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, Західноукраїнський національний університет (Україна)

ЧАЙКА Володимир Мирославович, доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри освітології та педагогіки, Західноукраїнський національний університет (Україна)

Відповідальний секретар:

НЕДОШИТКО Ірина Романівна, кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, Західноукраїнський національний університет (Україна)

Редакційна колегія:

Історія

ГОМОТЮК Оксана Євгенівна, доктор історичних наук, професор, професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, декан соціально-гуманітарного факультету, Західноукраїнський національний університет (Україна)

БІЛЮВУС Леся Іванівна, доктор історичних наук, професор, професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, Західноукраїнський національний університет (Україна)

ДАЦКІВ Ігор Богданович, доктор історичних наук, професор, академік Академії соціальних наук України, професор кафедри міжнародних відносин та дипломатії, Західноукраїнський національний університет (Україна)

КЛІШ Андрій Богданович, доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка (Україна)

МАСЛАК Володимир Іванович, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри гуманітарних наук, культури і мистецтва, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського (Україна)

ПАСІЧНИК Михайло Степанович, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри інформаційної, бібліотечної та архівної справи, Українська академія друкарства, м. Львів (Україна)

ПЕРЕДЕРІЙ Ірина Григорівна, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри українознавства, культури та документознавства, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка (Україна)

ФЕДЬКОВ Олександр Миколайович, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри архівознавства, спеціальних історичних та правознавчих дисциплін, Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка (Україна)

ЮРІЙ Михайло Федорович, доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії України, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича (Україна)

ЯБЛОНСЬКИЙ Василь Миколайович, доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри міжнародних відносин, Київський університет імені Бориса Грінченка (Україна)

РУЖАНСЬКІ Мечислав, доктор історичних наук, професор факультету права та адміністрації Вармінсько-Мазурського університету (Ольштин, Республіка Польща)

РЕМБЕЖ Марек, доктор габілітований, професор Сілезького університету в Катовіцах (Республіка Польща)

МАТУРКАНІЧ Патрік, доктор філософії, проректор з наукової роботи Університету прикладної психології в м. Терезін (Чеська Республіка)

Педагогіка

ВОЛОШИНОВ Сергій Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння, Херсонська державна морська академія (Україна)

ГЛАДУШ Віктор Антонович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, управління та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (Україна)

КАЛАУР Світлана Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності; керівник Центру післядипломної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна)

КУЧЕР Світлана Леонідівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, Криворізький державний педагогічний університет (Україна)

ЛАВРЕНТЬЄВА Олена Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро) (Україна)

МАСЛІЙ Олег Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, заступник начальника Військової академії (м. Одеса) з навчальної роботи – начальник навчального відділу (Україна)

ПИСАРЧУК Оксана Тарасівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології і педагогіки, Західноукраїнський національний університет (Україна)

РІДКОДУБСЬКА Ганна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, Хмельницький національний університет (Україна)

РОМАНИШИНА Оксана Ярославівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики та методики її навчання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна)

ЦАРИК Ольга Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, Західноукраїнський національний університет (Україна)

ШУКАТКА Оксана Василівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичного виховання та спорту, Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

АКІМ'ЯК Амантус, доктор габілітований, професор теологічного факультету в Кошицах, теологічного інституту в Спішській Капітулі Католицького університету в Ружомберку (Словаччина)

СЛІВА Славомир, доктор філософії, декан економічно-гуманітарного факультету Академії прикладних наук Вищої школи Управління та Адміністрації в Опольє (Республіка Польща)

ЗМІСТ

ІСТОРИЯ

Михайло ЮРИЙ, Назар ХРИСТАН

ВПЛИВ ВІЗАНТИЗМУ НА ПРАВОСЛАВ'Я КИЇВСЬКОЇ РУСИ
І ДАВНЬОРУСЬКУ АГІОГРАФІЮ.

8

Олександр КОМАРНИЦКИЙ

ДІЯЛЬНІСТЬ РЕЙДОВИХ ГРУП УПА НА ТЕРИТОРІЇ КАМ'ЯНЕЦЬ-
ПОДІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ У 1943-1944 рр.

19

Тарас БАТЕНКО

ЧАВУННА ПРОМИСЛОВІСТЬ ПЕРИГОРУ (ФРАНЦІЯ) ТА КАМІННА ПЛИТА
В «СИСТЕМІ ЗАХИСТУ» БУДИНКУ РАННЬОГО НОВОГО ЧАСУ (КІНЕЦЬ XV –
ПЕРША ПОЛОВИНА XVI СТ.)

38

Олег СТЕЦИШИН

ВІЙСЬКОВА СПІВПРАЦЯ ЄВРЕЙСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ
ГАЛИЧИНИ ІЗ ЗУНР (1918-1923 рр.)

51

Інна МАРКІВ, Оксана ГОМОТЮК

ЄВГЕН ОЛЕСНИЦЬКИЙ – ПРОВІДНИК УКРАЇНСЬКОГО СЕЛЯНСТВА

77

ПЕДАГОГІКА

Ольга СОРОКА, Людмила ПЕТРИШИН

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ
У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ 87

Сабріна Вікторія БАХЕР, Крістіан КРАЛЕР, Катерина БІНИЦЬКА

ПРОСВІТНИЦЬКІ ІДЕЇ ДЛЯ СУЧАСНОЇ МИРОТВОРЧОЇ ОСВІТИ
ВІД КАНТА ДО ГУМБОЛЬДТА 99

Антоніна ДЕМ'ЯНЮК, Ірина БІЛОУС

ОПТИМІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ
ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВІРТУАЛЬНОГО КЛАСУ 115

Геґе ЧЖАН

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 126

Ірина ЦІДИЛО, Христіна ЦІДИЛО

МЕТОДИ ДИЗАЙНЕРСЬКОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
У ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ БРЕНДУ 134

Віталій РУДИНСЬКИЙ

ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНО-ПАРАДИГМАЛЬНИХ ПІДХОДІВ
ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ У ПРОФЕСІЙНУ
ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВВЗО 149

Володимир ЧАЙКА, Оксана ПИСАРЧУК

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 161

Катерина БІНИЦЬКА, Юрій ЩЕРБЯК

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ШКІЛ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН
У ПОДІЛЬСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ 176

CONTENT

HISTORY

Mykhailo YURII, Nazar KHRISTAN

THE INFLUENCE OF BYZANTIUM ON THE ORTHODOXY
OF KIEVAN RUS AND OLD RUSSIAN HAGIOGRAPHY

8

Oleksandr KOMARNITSKY

ACTIVITIES OF RAIDING GROUPS OF THE UIA IN THE TERRITORY
OF THE KAMIANETS-PODILSKYI REGION IN 1943–1944

19

Taras BATENKO

THE CAST IRON INDUSTRY OF PERIGORD (FRANCE) AND A FIREPLACE
STOVE IN THE «PROTECTION SYSTEM» OF AN EARLY MODERN
HOUSE (LATE 15th – FIRST HALF OF THE 16th CENTURY)

38

Oleh STETSYSHYN

MILITARY COOPERATION OF THE JEWISH POPULATION OF
GALICIA WITH THE WEST UKRAINIAN PEOPLE'S REPUBLIC (1918–1923)

51

Inna MARKIV, Oksana HOMOTUK

YEVHEN OLESNYTSKYI – THE GUIDE OF THE UKRAINIAN PEASANTRY

77

PEDAGOGY

Olha SOROKA, Liudmyla PETRYSHYN

PECULIARITIES OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIAL MATURITY IN FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIOECONOMIC PROFILE 87

Sabrina Viktoria BACHER, Christian KRALER, Kateryna BINYTSKA

ENLIGHTENED IDEAS FOR MODERN PEACE EDUCATION FROM KANT TO HUMBOLDT 99

Antonina DEMIANIUK, Iryna BILOUS

OPTIMIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN THE APPLICATION CONTEXT OF VIRTUAL CLASSROOM TECHNOLOGY 115

Gege ZHANG

WAYS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING 126

Iryna TSIDYLO, Khrystyna TSIDYLO

METHODS OF DESIGN RESEARCH IN BRAND DESIGN TECHNOLOGY 134

Vitalii RUDYNSKYI

THE INFLUENCE OF INNOVATIVE-PARADIGMAL APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN THE HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS 149

Volodymyr CHAIKA, Oksana PYSARCHYK

INTELLECTUAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A FACTOR OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITIES 161

Kateryna BINYTSKA, Shcherbiak IURII

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF MINORITY SCHOOLS IN THE PODILIA GOVERNORATE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY 176

ІСТОРІЯ

УДК 930 [008]477

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.008>

Михайло ЮРІЙ

*доктор історичних наук, професор,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича м. Чернівці, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-6236>*

Назар ХРИСТАН

*кандидат історичних наук,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича м. Чернівці, Україна.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3601-2153>*

ВПЛИВ ВІЗАНТИЗМУ НА ПРАВОСЛАВ'Я КИЇВСЬКОЇ РУСІ І ДАВНЬОРУСЬКУ АГІОГРАФІЮ

Анотація. Візантія як держава проіснувала дванадцять століть. З моменту її виникнення і до того, як Константинополь узяли в 1453 р. турки, минуло більше тисячі років. У ній утвердилася і набула розвитку самостійна соціокультурна версія християнського віровчення, що отримала назву «православ'я». Історичне призначення Візантії полягало у тому, щоб адаптувати християнство

© Михайло Юрій, Назар Христан, 2024.

до соціальних і духовних особливостей народів, які заселяли землі на схід від Риму. В числі її духовних знахідок виявилися кілька слов'янських народів і держав. Однією з духовних «дочок» Візантії випало стати Київській Русі. Сукупність властивостей і рис, що Русь наслідувала від Візантії, отримала назву за допомогою узагальненого терміну – візантизм. До числа здобутків, котрі Русь успадкувала від тієї ж Візантії, належить відомий принцип симфонії, що означає особливу близькість відносин між Церквою і державою. Започаткований політичною доктриною і соціальною стратегією імператора Юстиніана I (483-565, правив 527-565), він виник у формі цезаропапізму, тобто фактичного зрощення двох гілок влади: світської і духовної, за різних, від м'яких до жорстоких, форм домінування першої над другою.

Сюди також варто віднести й агіографію, яка складає досить знану частину давньоруської писемної спадковості, що була одним з основних літературних жанрів. Наслідування візантійському агіографічному канону (що проявлялося у використанні відомого вживання мовних засобів, особливостях вживаних слів, певних синтаксичних структур, своєрідних стилістичних приймів) дає можливість говорити про стереотип жанру, створеного в традиціях візантійського проповідницького життя. Загалом, агіографічна література займає особливе місце в системі жанрів Давньої Русі, демонструючи чудовий зразок високоморальної книжності.

Ключові слова. Християнство, церква, собор, православ'я, агіографія, житіє, жанр, символ.

Mykhailo YURIY

Doctor of History, Professor

Chernivtsi National University named after Yury Fedkovich

Chernivtsi, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-6236>

Nazar KHRISTAN

PhD in History,

Chernivtsi National University named after Yury Fedkovich

Chernivtsi, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3601-2153>

THE INFLUENCE OF BYZANTIUM ON THE ORTHODOXY OF KYIVAN RUS AND OLD RUSSIAN HAGIOGRAPHY

Abstract. Byzantium as a state existed for twelve centuries. More than a thousand years have passed since its inception and before Constantinople was taken by the Turks in 1453. In it, an independent socio-cultural version of the Christian faith, called

«orthodoxy», was established and developed. The historical purpose of Byzantium was to adapt Christianity to the social and spiritual characteristics of the peoples who inhabited the lands east of Rome. Among her spiritual finds were several Slavic peoples and states. One of the spiritual «daughters» of Byzantium fell to Kyivan Rus. The set of properties and features that Russia inherited from Byzantium was named by the generalized term - Byzantium. Among the achievements that Russia inherited from the same Byzantium is the well-known principle of symphony, which means a special closeness of relations between the Church and the state. Initiated by the political doctrine and social strategy of the emperor Justinian I (483-565, ruled 527-565), it arose in the form of Caesaropapism, that is, the actual fusion of two branches of power: secular and spiritual, under different, from mild to brutal, forms of dominance of the first over the other

It should also include hagiography, which is a well-known part of the ancient Russian written heritage, which was one of the main literary genres. Imitation of the Byzantine hagiographical canon (which manifested itself in the use of well-known language means, features of the words used, certain syntactic structures, peculiar stylistic conventions) makes it possible to talk about the stereotype of the genre created in the traditions of the Byzantine preaching life. In general, hagiographic literature occupies a special place in the genre system of Ancient Russia, demonstrating an excellent example of highly moral literature.

Keywords. Christianity, church, cathedral, Orthodoxy, hagiography, life, genre, symbol.

Постановка проблеми. Культурне споріднення Київської Русі та Візантії очевидне, яке найбільш чітко проявляється через таке поняття як візантизм. Візантизм – це концепція особливого типу відносин між Церквою і державою. Церква і держава не протистоять одна іншій, а навпаки, взаємодоповнюють, допомагають одна іншій у процесі досягнення згоди (гармонії) і співпраці (синергії). Саме вплив візантизму на особливості становлення православ'я в Київській Русі розглядається в статті. Крім того, вплив візантизму, як культурного явища, прослідковується і в перших писемних працях – агіографічних житіях. Необхідно підкреслити, що житіє як жанр давньоруської християнської писемності володіє яскраво вираженою специфікою, що обумовлено низкою обставин: завдання агіографа – не відтворення історично достовірної біографії, а виявлення суті і позачасового змісту подвигу, земне життя якого було шляхом до Бога.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми впливу візантизму на православ'я Київської Русі і давньоруську агіографію порушуються у працях Абрамовича Д. [Абрамович, 1991], Брайчевського М. [Брайчевський, 1989], Горського В. [Горський, 1994], Жиленко І. [Жиленко, 2015], Ричка В. [Ричка, 1991], Сліпушко О. [Сліпушко, 2009], Чубатого М. [Чубатий, 1965], Харьковщєнка Є. [Харьковщєнко, 2013], Юрія М. [Юрій, 2016] та інших.

Мета нашого дослідження – дослідити вплив візантизму на православ'я Київської Русі і давньоруську агіографію.

Виклад основного матеріалу. Серед зовнішніх запозичень, що дали імпульс розвитку давньоруської культури, найбільше місце займає візантизм. Ідеологія візантизму проникає на Русь разом з прийняттям християнства в 988 р. При виборі віри Володимир, як відомо, зупиняється на християнстві, причому східному, візантійському, оскільки воно більше відповідало його розумінню ролі і місця релігії в системі владних відносин.

Різниця між східним і західним християнством виявилася ще в епоху Вселенських соборів (IV – VIII). Яблуком розбрату стало проголошення папством догмат *filioque*, які стверджували сходження Святого Духа не тільки від Бога Отця, але і від Бога Сина, що категорично заперечувалося Константинополем. У відповідності з цим догматом папа римський набував право першості у всій християнській церкві, навіть більше, від нього залежало й отримання влади світськими правителями-імператорами, князями, графами. Папа визнавався також вищим авторитетом у справах віри і богопізнання [Юрій, 2006, С. 153-156].

У Візантії існував зовсім інший порядок. Імператор вважався «єпископом справ зовнішніх», тобто особою священною, що займає найвищий ранг у церковній ієрархії. Константинопольський патріарх правив церквою, керуючись волею і бажанням *басилевса*, який у будь-який момент міг змістити його і поставити іншого. Імператору належала прерогатива вирішення догматичних, віросповідальних питань. Він скликав церковні збори і визначав програму їх діяльності. Це обумовило зміну першопочаткового християнства, появи в ньому обрядів і установлень, що протирічило донікейській традиції [Юрій, 2016, С. 615]. Так, ранні християни пов'язували своє спасіння тільки з вірою у Христа і хрещенням: «Хто буде вірувати і хреститися, спасений буде, а хто не буде вірувати, засуджений буде» (Мк.16:16-18). Єдиною молитвою їх був «Отче наш», що зберіг сліди іудейського впливу – першочергово, старозавітне розуміння Бога і відсутність догмату про троїчність. Сприйняття Христа було символічним: його зображали у вигляді ягняти на хресті. Лише на Трульському соборі 685 р. встановлюється, «щоби Спаситель був зображений у своєму людському образі», а не під символічним образом ягняти» [Робертсон, 1890, С. 577]. Не існувало у первісному християнстві і культу Богородиці, він був прийнятий тільки на Константинопольському соборі 381 року. Заборонялося також іконопоклоніння, через біблейську заборону створювати кумирів (Ісх.20:4). Навіть набагато пізніше, коли воно вже відкрито насаджувалося чернецтвом, в масі віруючих зберігалось різке несприйняття цього язичницького звичаю. Кінцево іконопоклоніння закріплюється на сьомому Вселенському соборі 787 р.

Візантійські *басилевси* на свій розсуд змінювали догматику й обрядовість християнства, займаючи щодо духовної влади те саме становище, яке займав щодо світської влади римський папа. Звичайно, з цього не витікало, що константинопольські патріархи мирилися з ситуацією, що склалася. Час від часу вони також говорили про церковну автономію. Варто згадати патріарха

Фотія (IX ст.), що заборонив будь-які зміни чи розширення християнських законоположень. Хоча ця постанова вартувала йому священницької кафедри, тим не менш це закріплюється в церковній практиці і стає нормою східнохристиянської духовності. Наслідком цього стало дві важливі події у візантійській церкві. Одна – це розрив з Римом при патріарху Керуларію в 1054 р., що призвело до розколу християнства на дві самостійні і непримиримі конфесії – православ'я і католицизм. Інша – анафематствування Іоанна Італа, візантійського вченого XI ст.. Воно надало візантійському благочестю охоронний характер, поставивши його у ворожі відносини до світських наук і філософії [Юрій, 2004, С. 20-36]. Хрестившись за візантійським обрядом, Русь приймає і православ'я з центральною для нього ідеєю святості. Це поняття зводиться в принципі до трьох основних моментів: по-перше, воно виражає установку на сакралізацію («оцерковлення») буття, вивільнення його з-під влади злого початку і повернення до первозданної цілісності і чистоти; по-друге, в ньому сконцентровано уявлення про життя як богоуподібнення, наслідуючи жертвенний подвиг Христа; по-третє, святість означає міцність духу і «стояння у вірі», включно до прийняття мучеництва, очищення розуму від пристрасних думок і гріхів. В цілому, святість може бути визначена як «життя у Богові», і цей ідеал однаково стосується як окремої людини, так і цілого народу.

Святість як сакральний принцип візантійсько-православної культури найбільш рельєфно відбивається в агіографічній, тобто в житіях святих, які завжди користувалися особливою шанованістю в Давній Русі. У давньокиївський період, коли тільки встановлювалося церковне життя, їх склад визначався перекладними житіями. В основному це були мартирологи – оповіді про першохристиянських мучеників, зібрані у збірники на зразок прологів, патериків, міней. В центрі майже перекладних житій – поєдинок імператора-язичника (найбільш згадуваними типами імператорів-гонителів були, перш за все, Диоклетіан і Максиміліан) і святого, що з'явився закликком «з небес» обернути в нову віру якнайбільше язичників. Якщо святий «светел лицом» и «мудр зело», то імператор, навпаки, «беззаконный», «зъловерьный». Він відрізняється і не зупиняється навіть перед стратами, щоби змусити святого принести жертви своїм кумирам. Однак святий непохитний: його оберігають ангели самого Христа [Успенский сборник, 1974, С. 218]. Тому він залишається неушкодженим у вогні, гарячій смолі; кати гинуть, коли намагаються заживо перепилити святого тощо. «Вибранець Божий» постійно нагадує: «Аз делу сему несмь виньи», тобто все, що відбувається – наслідок божественного провидіння. Цікавий також факт бездіяльності язичницьких богів: вони «не можуть противитися Христу». В кінцевому рахунку святий приводить до хрещення «множество от елин» або інших «слепых от невѣдьяния людей». Кінець життя – це завжди опис чудес святого (воскресіння мертвих, зцілення хворих тощо), які аналогічні чудесам, здійснюваним Христом у Євангеліях. Святий – завжди символ, як символічна сама дійсність, яку зображає

агіограф. У мученицьких житіях не показано формування особистості; замість цього дається готовий зразок праведника, ревнителя християнської віри. Його прозріння завжди раптове, навіяне дією божественної благодаті, так що людина несподівано, раптово починає мислити готовими формулами. Його розум закритий для всього мирського, тому що воно – від диявола. Святий, як маяк, вказує шлях до рятівної істини. Цим пояснюється величезний вплив житійної літератури на середньовічну свідомість. Поряд з мученицькими житіями в Київській Русі у великій кількості були і житія подвижницькі, що прославляли «подвиги» особистого смирення і самоприниження. Святий сам вибрав собі спосіб життя у відповідності з євангельськими уявленнями про добродієність і чистоту.

Таке, наприклад, «Житіє Алексея человека Божия», перекладене ще в давньокиївський період. У благочестивих жителів Риму Єфімьяна і його дружини Аглаїди, розповідається в житії, довго не було дітей, і ось, завдяки їх молитвам і багатьом милостиням, нарешті у них народився син, якому дали ім'я Олексій. Коли йому виповнилося шість років, «даша его в первое учение и научитися всеи грамоте и церковному устроению, якоже і мало время поучився и премудр бысть» [Сліпушко, 2009, С. 5]. Згодом настала черга оженити Олексія. Батьки знайшли йому «невесту отроковицю рода царского», відгуляли пишне весілля і залишили сина з молодією дружиною самих, щоби він «познал подружье свое». Але Олексій вчинив інакше: він передав свій дружині вінчальний перстень і пішов з дому, попливши вночі на кораблі в Сирію, в місто Лаодикію. Там він продав усі речі, які у нього були, а гроші роздав жебракам. Сам одягнувся у рваний одяг і притулювся на паперті церкви св. Богородиці «постяся прилежно от неделя до неделя». В житії описуються подальші поневіряння Олексія і те, як його доля закинула у будинок власних батьків, які його не впізнали як Божу людину. Зі змісту житія видно, що перед нами – святий тихого життя, який відмовився від звичаїв свого середовища, від батьківської волі і сімейного щастя. Він несе на собі хрест євангельського послуху, відповідно до заповіді Христа залишити світ і все на світі. Його основне завдання – по можливості – не жити, тобто не входити в жодні інтереси реального життя, не обтяжувати себе роздумами і турботами про теперішнє. Він з покірністю і смиренністю приймає будь-яке зло, вбачаючи в ньому засіб випробування, перевірки зусиль людини у справі богогоділивості. Хоча зло виходить від диявола, але попускається воно Богом; звідси витікає ідея не спротиву злу як застава праведної віри [Подскальски, 1995, С. 237]. Вплив перекладних житій відобразився на всій традиції давньоруської агіографії. Поступово, назміну перекладних агіографічних творам з'являються оригінальні Давньоруські житія. Найбільш давні твори цього жанру пов'язані з творчістю киево-печерського ченця Нестора (сер. XI – початок XII ст.), автора «Повісті минулих літ». Ним були написані «Читання про житіє і погибель блаженних стратотерпців Бориса і Гліба» і «Житіє Феодосія Печерського». Незважаючи на залежність цих житій від візантійських канонів, вони відбили присутні автору

історіософське мислення і психологізм. Так, історія загибелі синів київського князя Володимира Святославовича в 1015 р. від руки їх зведеного брата Святополка зображалася через події від створення віту і гріхопадіння Адама і Єви до втілення і розп'яття Христа. Далі оповідалося про те, як Слово боже дійшло до Русі. Батько богомудрих братів, як колись язичник Плакида, увірував у Христа і привів свій народ до хрещення. І ось «посреде темных» з'явилися «две звезды светлее» – Борис і Гліб. Вони з дитинства мали схильність до всього божественного і приводили час у молитвах. Старший з них – Борис – отримав князювання у Володимирі, а молодший жив з батьком, який любив їх більше, ніж інших своїх синів. Святополк, думаючи, що князь Володимир має намір залишити після себе Бориса, вирішив убити свого брата. Це саме він робить і з Глібом. В зображенні братів Нестор дотримується принципів євангельського смирення: вони не опираються, а лише з сльозами моляться, поспішаючи померти. Житіє насичене біблійно-церковними ремінісценціями, що свідчить про велику ерудованість і літературний талант давньоруського агіографа [Горський, 1994, С. 31-40].

Після закінчення роботи над «Житієм Бориса і Гліба» Нестор, за його власним визнанням «понудихся и на другое исповедание прийти», тобто до написання «Житія Феодосія Печерського». Він не знав особисто цього сподвижника, що помер в 1074 р., однак прославлення імені засновника монастиря вважав своїм священницьким обов'язком. Житіє Феодосія за формою також відповідає правильним, класичним зразкам і містить всі необхідні частини: вступ, повну біографію від народження до смерті, оповіді про чудеса і висновки. Однак житіє настільки багате реальною, історичною конкретикою, що сприймається не як агіографічний твір, а як документально-публіцистичне оповідання. Ключем до розуміння сенсу житія служить євангельська максима: «Аще кто не оставит отца или матере и вслід мене не идет, то несть мене достоин» [Жиленко, 2015, С. 73]. Її значення обумовлювалося актуальними для того часу завданнями формування церковно-монастирського житія в Київській Русі, створення духовної ієрархії. Феодосій, ще в підлітковому віці засвоївши цю настанову Христа, тільки і думав про те, якби піти з батьківської хати і прийняти постриг. Здійсненню цієї мрії заважала мати. Їй не подобалося, що її єдиний син хоче стати ченцем: «Молю ти ся, чадо, остани ся таковаго дела, хулу бо наносиши на род свій и не троплю бо слышати от вьсех укаряему ти суццю о таковоm деле» [Жиленко, 2015, С. 85]. Зі слів матері Феодосія видно, що ставлення до чернецтва тоді зовсім не відрізнялося особливою прихильністю. Тим не менш йому вдалося таємно піти до Києва, де він сподівався здобути «ангельський чин». Він ходив до різних монастирів, але скрізь вимагали грошової застави. Тоді, дізнавшись, що за містом у печері рятується якийсь Антоній, Феодосій попросив у нього прихистку і постригу. Так юнак став монахом і згодом своїм аскетизмом він здивував навіть духовного наставника. Основне місце в житті відводиться розповіді діяльності Феодосія як ігумена Печерського монастиря. При ньому була побудована церква,

кількість ченців зросла до ста, був уведений Студійський статут, що забороняв приватну власність ченців, встановилися широкі зв'язки з київською знаттю, яка щедро підтримувала монастир своїми пожертвами. Феодосія підтримував сам князь Ізяслав Ярославович. Коли брат князя захопив київський престол, печерський ігумен «начат того обличати, яко неправдъдно сътворивъша и не по закону седъша на столе томъ» [Успенский сборник, 1971, С. 121]. Саме тому Нестор уводить в житіє багато повчань Феодосія на теми моральності і культу. Переважаюче місце в них займали аскетичні мотиви. Так, в одному з його повчань говорилося: «Молю вы убо, братие, подвигнемся постъмь и молитвою и польцемся о спасении душ наших» [Успенский сборник, 1971, С. 92]. Абсолютно інший мотив життя – це обіцянки Феодосія. Агіограф вкладає в уста ігумена, який помирає, слова про те, що він і після смерті своєї буде благодіяти Печерському монастирю і його ченцям: «Се обещаюся вам, братия и отци, аще и телемь отхожю от вас, нъ духом присно буду с вами» [Успенский сборник, 1971, С. 129].

З монастирем Феодосія пов'язана ще одна пам'ятка давньоруської агіографії – «Києво-Печерський патерик». Його укладачами були володимиро-суздальський єпископ Симон і чернець Полікарп, що жили в кінці XII – першій половині XIII ст. Все почалося з того, що Полікарп, незадоволений своїм становищем звичайного інока, попросив свого вчителя Симона посприяти йому в отриманні єпископської кафедри. В цьому бажанні його підтримала княгиня Верхуслава, дочка володимиро-суздальського князя Всеволода Велике Гніздо. Як вона писала Симону, їй «и 1000 серебра» не шкода «стеряти... Поликарпа деля» [Абрамович, 1991, С. 71]. Симону не сподобалися інтриги Полікарпа, і він вирішив нагадати йому про чернечу добродієність: «Дело не богоугодно хощещи сътворити. А ще бы пребыл в монастыри неисходно, с чистою совестью, в послушании игумени и всея братии, трезвяся о всем, то не токмо бы во святительскую одежду оболчен, но и вышняго царства достоин бы был» [Абрамович, 1991, С. 71]. За словами Симона, він і сам з радістю залишив би єпископство і повернувся в рідну обитель, оскільки вся його слава і все багатство, зібране ним для нужд церкви, ніщо порівняно з тим, що дає для спасіння душі перебування в Печерському монастирі. До сього послання він додає кілька оповідань про печерських ченців, гідних, на його погляд, шанування і наслідування. Серед них особливо виділяється оповідання про Миколу Святошу – колишнього чернігівського князя Святослава Давидовича (помер у 1142 р.), правнука Ярослава Мудрого. Він залишив «княжение и славу, честь и багатство, и рабы, и весь двор нив о что же вмени, и бысть мних» [Абрамович, 1991, С. 78]. Так він пробув у монастирі тридцять років, ніколи не залишаючи його. Завжди намагався прислужитися братії, не гребуючи будь-якою роботою. Колов дрова, перебирав горох для їжі тощо. Всі цьому дивувалися, а він відповідав: «Благодарю же Господа, яко свободи мя от мирския работы и створил мя есть слугу рабом своим, блаженным черноризцем» [Києво-Печерский патерик, 1930, С. 63]. Варто зазначити, що ідеологія висвітлення

Симоном церковного життя чітко вказує на підвищення ролі церкви в період удільно-князівського роздроблення давньоруської держави.

Друга, і до того ж більша, частина «Києво-Печерського патерика» написана ченцем Полікарпом, якому, судячи з усього, це було вказівкою Симона як послух. Тексти, що належать Полікарпу, характеризуються чіткою фабулою і виконані в руслі своєрідного драматизму. В певному відношенні вони близькі до традиції західноєвропейської середньовічної новелістики, що поєднувалося з високою набожністю і детальною цікавістю до живої людини.

Висновки. В контексті ґенези і поширення православ'я візантизм варто розглядати як феномен, до формування якого внесли свою частку як грецький світ, так і з VIII – X століть – традиції слов'янства. Саме в цей період виникає своєрідний культурно-релігійний феномен, що характеризується взаємним проникненням і тісною взаємодією грецького і слов'янського початків. Візантійська статусність, устрій, культура – ось те, що було перенесено на ґрунт слов'янського язичництва, те, що психологічно і метафізично в подальшому, з прийняттям православ'я у Київській Русі, визначило характер, особливості давньослов'янської традиції і цивілізації. Православ'я із цього моменту можна визначати як ідеологему, душу, парадигму розвитку давньослов'янської спільноти. Візантійська Церква з'явилася на Русі в слов'янському обладунку, тобто зі слов'янською богослужбовою мовою і слов'янською писемністю, так, що візантійське християнство змогло вкоренитися і стати релігією давніх русичів.

Візантизм вплинув також на поширення агіографії, яка спочатку була перекладною, а згодом набуває поширення на Русі з колонізацією місцевих святих, з описом їх життів. Основним призначенням житія є оповідь про життя святого, яке має обґрунтувати причину канонізації, описати подвиги, здійснені ним заради віри і церкви. Функція агіографії в християнській культурі не обмежується використанням у церковній службі. Значення пам'яток агіографії в давньоруській культурі надзвичайно велике: саме житія, поряд із книгами Святого письма і гомілетикою, формувало світогляд давнього русича, а поряд з хроніками, стало джерелом свідчень про всесвітню історію і історію церкви.

Література

1. Абрамович Д. Києво-Печерський патерик. Київ: Час, 1991. С. 71, 72, 78.
2. Браичевський М. Утвердження християнства на Русі. Київ: Наукова думка, 1989. 259 с.
3. Горський В. Святі Київської Русі. К.: Абрис, 1994. С. 31-40.
4. Жиленко І. Преподобний Феодосій Печерський. *Джерела і матеріали*. Київ: Фенікс, 2015. С. 73, 85.
5. Києво-Печерський патерик. Київ: Всеукраїнський АН, 1930. С. 63.

6. Подскальски Г. Христианство и богословская литература в Киевской Руси (988-1237 гг.) / Пер. с нем. 2-е изд. Санкт-Петербург: Византинороссика, 1996. С. 237.
7. Ричка В. За літописним рядом. Історичні оповіді про Київську Русь. Київ: Радянська школа, 1991. 204 с.
8. Робертсон Дж. История христианской церкви от апостольского века до наших дней. Т.1. СПб., 1890. С. 577.
9. Сліпушко О. Еволюція та функціонування літературних образів у книжності Києворуської держави (XI – перша половина VIII ст.). Київ: Аконіт, 2009. С. 51.
10. Успенский сборник XI – XIII вв. Москва: Наука, 1971. С. 92, 121, 184, 187, 28, 246.
11. Харьковченко Є. Київське християнство – поняття, суть, історичне значення. *Гілея*. 2013. №72. С. 583-587.
12. Чубатий М. Історія християнства на Русі-Україні: в 2 т. Рим; Нью-Йорк. Видання Українського католицького Університету в Римі, 1965. Т.1. 816 с.
13. Юрій М. Візантизм як фактор цивілізаційного впливу на українське суспільство. *Україна-Європа-Світ*. Збірник наукових праць. 2016. Вип. 18. С. 119-130.
14. Юрій М. Релігієзнавство. Навчальний посібник. Київ: Дакор, 2006. С. 53-156.
15. Юрій М. Соціокультурний світ України. Видання 2-е. К.: Кондор, 2004. С. 20-36.
16. Юрій М., Алексієвець Л., Калакура Я., Удод О. Україна XIX – початку XXI століття: цивілізаційний контекст пізнання. Тернопіль: Астон, 2012. Кн. II. С. 615.

References

1. Abramovych D. Kyievo-Pecherskyi pateryk. Kyiv: Chas, 1991. S. 71, 72, 78. (in Ukrainian)
2. Braichevskyi M. Utverdzhennia khrystyianstva na Rusi. Kyiv: Naukova dumka, 1989. 259 s. (in Ukrainian)
3. Horskyi V. Sviati Kyivskoi Rusi. Kyiv: Abrys, 1994. S. 31-40. (in Ukrainian)
4. Zhylenko I. Prepodobnyi Feodosii Pecherskyi. Dzherela i materialy. Kyiv: Feniks, 2015. S. 73, 85. (in Ukrainian)
5. Kyievo-Pecherskyi pateryk. Kyiv: Vseukrainskyi AN, 1930. S. 63. (in Ukrainian)
6. Podskalsky H. Khrystyanstvo y bohoslavskaaia lyteratura v Kyeveskoi Rusy (988-1237 hh.) / Per. s nem. 2-e yzd. Sankt-Peterburh: Vyzantynorossyka, 1996. S. 237. (in Russia)
7. Rychka V. Za litopysnym riadom. Istorychni opovidi pro Kyivsku Rus. Kyiv: Radianska shkola, 1991. 204 s. (in Ukrainian)
8. Robertson Dzh. Ystoryia khrystyianskoi tserkvy ot apostolskoho veka do nashykh dnei. T.1. SPb., 1890. S. 577. (in Russia)

9. Slipushko O. Evoliutsiia ta funktsionuvannia literaturnykh obraziv u knyzhnosti Kyievoruskoï derzhavy (XI – persha polovyna VIII st.). Kyiv: Akonit, 2009. S. 51. (in Ukrainian)
10. Uspenskyi sbornyk XI – XIII vv. Moscow: Nauka, 1971. S. 92, 121, 184, 187, 28, 246. (in Russia)
11. Kharkovshchenko Ye. Kyivske khrystyanstvo – poniattia, sut, istorychne znachennia. *Hileia*. 2013. №72. S. 583-587. (in Ukrainian)
12. Chubatyi M. Istoriiia khrystyanstva na Rusy-Ukraini: v 2 t. Rym; Niu-York. Vydannia Ukrainskoho katolytskoho Universytetu v Rymi, 1965. T.1. 816 s. (in Ukrainian)
13. Yuriy M. Vizantyzm yak faktor tsyvilizatsiinoho vplyvu na ukrainske suspilstvo. *Ukraina-Yevropa-Svit*. Zbirnyk naukovykh prats. 2016. Vyp. 18. S.119-130. (in Ukrainian)
14. Yuriy M. Relihiieznavstvo. Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Dakor, 2006. S. 53-156. (in Ukrainian)
15. Yuriy M. Sotsiokulturnyi svit Ukrainy. Vydannia 2-e. K Kyiv: Kondor, 2004. S. 20-36. (in Ukrainian)
16. Yuriy M., Aleksiievets L., Kalakura Ya., Udod O. Ukraina XIX – pochatku XXI stolittia: tsyvilizatsiinyi kontekst piznannia. Ternopil: Aston, 2012. Kn. II. S. 615. (in Ukrainian)

УДК 94(477.43)»1943/1944»

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.019>

Олександр КОМАРНИЦКИЙ
доктор історичних наук, професор,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1012-3683>

ДІЯЛЬНІСТЬ РЕЙДОВИХ ГРУП УПА НА ТЕРИТОРІЇ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ У 1943–1944 РР.

Анотація. Стаття присвячена вивченню рейдів відділів УПА на територію Кам'янець-Подільської області у 1943–1944 рр. та є частиною вектору досліджень масштабних рейдів по території Радянської України з метою розширення мережі груп УПА–Схід та підняття антибільшовицького повстання. Зважаючи на те, що в історіографії було відомо про наявність похідних груп, лише після доступу до архівів та оцифрування масиву документів і матеріалів стало можливим окреслити їхні масштаби, які виходили аж до м. Джанкой на півдні та р. Дон на сході. Більше того, тема національно-визвольного руху постійно дискредитувалась з боку рашистської пропаганди та їхніх агентів всередині України. Російсько-українська війна та перемоги українців у цій війні логічно підсилюють запит суспільства на дослідження проблематики визвольного руху.

Закономірно, що останнім часом істотно зростає кількість якісних досліджень з тематики, однією з причин є значна джерельна база та кількість наукових осередків. Заслужують уваги матеріали архіву ОУН, видання Літопису УПА, праці В. Горбатюка, Н. Мизака, П. Мірчука, І. Патриляка, В. Сергійчука, Л. Шанковського і багатьох інших авторів.

Такі напрацювання історіографії, помноженні на джерельний матеріал, дозволяють висвітлити масштаби рейдів відділів УПА, проаналізувати їхню мету, особливості організації, результати проведення.

Причини рейдів полягають у концепції ОУН щодо відновлення незалежності України в її етнічних кордонах та їхньої апробації після акту відновлення незалежності України 30 червня 1941 р. та перших похідних груп на схід. Така діяльність була ліквідована репресивними органами радянського союзу з переміщенням фронту на захід, тому після створення УПА керівництво

© Олександр Комарницький, 2024

ОУН повторює цю спробу. Кам'янець-Подільська область знаходилась одразу поблизу епіцентру діяльності ОУН в Галичині та Волині, через які проходили два великих маршрути. Завданнями похідних груп були розвідка, налагодження каналів зв'язку, підпільних квартир, вербування в лави УПА нових рекрутів, розвиток молодіжного руху, просвітницька діяльність як серед молоді, так і дорослого населення. Слід зауважити, що з самого початку рейдів від 1943 р. до квітня 1944 р. відділи УПА успішно вели боротьбу не лише проти нацистських окупаційних військ, а й проти радянських окупаційних військ. Рішенням Р. Шухевича в 1944 р. було створено Подільський крайовий провід у складі Тернопільського, Чортківського та Кам'янець-Подільських надрайонів.

Ключові слова: Рейди УПА, молодіжні групи, просвітницька робота, видавнича діяльність ОУН, УПА–Схід.

Oleksandr KOMARNITSKY

Doctor of History, Professor

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1012-3683>

ACTIVITIES OF RAIDING GROUPS OF THE UIA IN THE TERRITORY OF THE KAMIANETS- PODILSKYI REGION IN 1943–1944

Abstract. The article is devoted to the study of raids by Ukrainian insurgent army (UIA) divisions on the territory of Kamianets-Podilskyi region in 1943–1944 and is part of the vector of research on large-scale raids on the territory of Soviet Ukraine with the aim of expanding the network of UIA-East groups and raising an anti-Bolshevik uprising. Considering the fact that in historiography it was known about the existence of derivative groups, only after accessing the archives and digitizing the array of documents and materials, it became possible to outline their scale, which reached as far as the town of Dzhankoy in the south and the Don River in the east. Moreover, the theme of the national liberation movement was constantly discredited by racist propaganda and their agents inside Ukraine. The Russian-Ukrainian war and the victories of the Ukrainians in this war logically strengthen society's demand for research into the problems of the liberation movement.

It is natural that recently the number of qualitative studies on the subject has increased significantly, one of the reasons is the significant source base and the number of scientific centres. Worthy of attention are the materials of the Organization of Ukrainian nationalists (OUN) archive, the edition of the Chronicle of the UIA, the works of V. Horbatyuk, N. Myzak, P. Mirchuk, I. Patrilyak, V. Serhiychuk, L. Shankovsky and many other authors.

Such developments of historiography, multiplied by the source material, make it possible to highlight the scale of the raids of the UIA departments, to analyse their purpose, organizational features, and the results of their conduct.

The reasons for the raids lie in the OUN's concept of restoring Ukraine's independence in its ethnic borders and their approbation after the act of restoring Ukraine's independence on June 30, 1941, and the first migration groups to the east. Such activities were eliminated by the repressive bodies of the Soviet Union with the movement of the front to the west, therefore, after the creation of the UIA, the leadership of the OUN repeated this attempt. Kamianets-Podilskyi region was located immediately near the epicenter of OUN activity in Halychyna and Volyn, through which two major routes passed. The tasks of the derivative groups were reconnaissance, establishment of communication channels, underground apartments, recruitment of new recruits into the ranks of the UIA, development of the youth movement, and educational activities among both the youth and the adult population. It should be noted that from the very beginning of the raids from 1943 to April 1944, the UIA units successfully fought not only against the Nazi occupation forces, but also against the Soviet occupation forces. By the decision of R. Shukhevich, in 1944, the Podilsk Regional District was created as part of the Ternopil, Chortkiv, and Kamianets-Podilsky Districts.

Keywords: UIA raids, youth groups, educational work, publishing activity of the OUN, UIA-East.

Постановка проблеми. Війна росії проти України спричинила переосмислення багатьох питань історії України та української державності в роки Другої світової війни. Як мінімум, починаючи з 2014 р. – часу початку військового протистояння з московитами, перемоги і поразки України дозволили відчутти ген козацького роду й переглянути чимало питань української історії, особливо тих, які стосуються імперської та радянської окупації. Гостро і важко але водночас впевнено і правильно розв'язуються проблеми декомунізації та деімперіалізації, статусу російської православної церкви, а також кристалізується державницька візія історії України. Окрема увага приділяється українському національно-визвольному руху та його особливостям. Серед іншого важливе місце займає боротьба ОУН та УПА, яку спочатку радянська влада, а потім рашистська пропагандистська машина намагалася скомпроментувати, обмежити її діяльність територією Західної України та представити її як злочинців в очах власного народу.

Державна політика України, суспільні практики, наукові студії, джерельна база дозволяють з року в рік досліджувати актуальні та вузькоспеціальні теми націоналістичного руху опору. До числа таких належать діяльність ОУН та УПА в радянській Україні. Сьогодні в науковому просторі наявні дисертаційні та монографічні дослідження про діяльність ОУН на території Сумської, Миколаївської області, що, у свою чергу, спонукає нас до висвітлення діяльності ОУН на території Кам'янець-Подільської області, яка розташовувалась одразу за р. Збруч та сполучала основні логістичні шляхи далі на схід.

Аналіз досліджень. Основну джерельну базу нашого дослідження складають видання «Нової серії Літопису УПА». У 2-му томі серед документів і матеріалів Української Повстанської Армії та її запілля, котрі вели боротьбу проти німецьких загарбників на території Волині й Полісся важливими для нашої статті є звіти про рейди відділів «Лева», «Енея», «Гордієнка». У 3-й книзі зібрані установчі документи і матеріали центрального комітету комуністичної партії (більшовиків) України про організацію боротьби з українським національно-визвольним рухом. Серед значної кількості документів корисним для нашої розвідки є постанова Політбюро ЦК КП(б)У «Про звернення «До учасників так званих «УПА» та «УНР». У 4-му томі висвітлено інформаційні документи боротьби ЦК КП(б)У, обкомів партії, НКВС-МВС, МВД-КГБ проти УПА. У цій книзі нашу увагу привернув документ «Звітна доповідь Рівненського обкому КП (б) У і управління НКВС УРСР по Рівненській області про політичні і оперативні обставини, хід і результати боротьби з формуваннями УПА і підпіллям ОУН за період з лютого 1944 р. по 20 лютого 1945 р.». Також значний інформаційний потенціал для нашого дослідження ми використали з 8-го і 9-го тому «Нової серії Літопису УПА». Велика кількість опублікованих джерел містяться в працях В.Сергійчука (Сергійчук, 2005).

Серед надбань історіографії варто виділити наукову працю П. Мірчука «УПА 1942–1952 рр.» (Мірчук, 2001), у якій автор частково схарактеризував бойові дії групи «УПА–Південь» на території Правобережжя.

Цікавою для нашого дослідження є робота учасника повстанської армії Л. Шанковського, присвячена похідним групам ОУН (Шанковський, 1958). Заслугою автора є детальний опис бойових дій УПА на території Житомирщини і правобережної Київщини в 1943 р. Разом з тим, його дослідження не позбавлене деяких сумнівних тверджень стосовно історії організації «УПА–Південь».

Важливе значення мають також праці Н. Мизака та В. Горбатюка «За тебе, свята Україно. Кам'янець-Подільська область у визвольній боротьбі ОУН, УПА» (Мизак, 2006).

Класичними для досліджень проблематики діяльності рейдових груп є праці Д. Веденєєва (Веденєєв, 2006), І. Патриляка (Патриляк, 2024), А. Кентія (Кентій, 1999).

Мета статті – висвітлити рейди відділів УПА територією Кам'янець-Подільської області у 1943–1944 рр., з'ясувати їхню мету, масштаби та особливості діяльності.

Виклад основного матеріалу. В ході нарад 1944 р., у розпал боротьби проти радянської влади, Р. Шухевич ухвалив рішення про підпільні кадри для нових умов боротьби. Зокрема, на базі Тернопільського та Кам'янець-Подільського обласних проводів ОУН було створено Подільський крайовий провід ОУН у складі трьох окружних проводів – Тернопільського, Чортківського та Кам'янець-Подільського (Марчук, Ліквідація).

Перед керівництвом Подільського крайового проводу постало завдання розгорнути активну підпільну роботу на територіях сусідніх Кам'янець-Подільської та Вінницької областей. Туди спрямовувалися найкращі кадри підпілля і значні технічні засоби. На сході підпільникам було вкрай важко діяти (Марчук, Ліквідація).

Потрібно сказати, що територія Кам'янець-Подільської області відіграла значну роль у стратегії головного проводу ОУН. Ще з 1941 р. нею проходили маршрути південної та середньої похідних груп ОУН. При цьому південна група мала вихідні рубежі у м. Дніпро та м. Джанкой (Похід).

Така діяльність ОУН виходила за межі їхньої стратегії щодо відновлення української державності, яка, власне, і була проголошена 30 червня 1941 р. та практично вимагала походу відділів ОУН на схід від р. Збруч.

Після серії успішних операцій, зокрема Проскурівсько-Чернівецької та Рівненсько-Луцької, весною 1944 р. Правобережжя повернулося під окупацію радянської влади. Єдиною силою, яка кинула виклик старому новому політичному режимові, був український національно-визвольний рух у вигляді підпілля ОУН і відділів УПА. Аналіз досліджень на розвідувальну тематику свідчить, що як і ОУН, так і керівництво СРСР вивчали один одного: з радянського боку за це відповідав 5 відділ (Веденєєв, 2007, с. 39). Вже в січні 1944 р. нарком держбезпеки УРСР С. Савченко та внутрішніх справ республіки В. Рясний направили обласним управлінням своїх відомств спільну директиву про необхідність активізації оперативної роботи проти українського національно-визвольного руху, начальникам УНКВС – УНКДБ Рівненської, Житомирської, Чернігівської, Вінницької, Кам'янець-Подільської областей пропонувалося особисто очолити агентурно-оперативну роботу щодо ОУН і УПА, спрямовану на якнайскоріше викриття і ліквідацію їхніх структур у своїх регіонах (Директива, 2007, с. 268-270).

Комуністичне керівництво вважало за доцільне залучити для боротьби з українськими повстанцями радянські партизанські загони. Про це свідчить «План ліквідації збройних формувань українських націоналістів», датований березнем 1944 р. за підписом першого секретаря ЦК КП(б)У М. Хрущова. В цьому контексті згадувалися партизанські загони Олексенка, Здухи, Кота, Міщенко, Нирка, Федорова, Кізя, загальною чисельністю до 8 тис. осіб. Так загін Кота мав вести боротьбу проти формувань українських повстанців на території Житомирської області, а загін Одухи – на півночі Кам'янець-Подільської. Передбачалося, що антиповстанські операції радянських партизанів мали відбуватися у взаємодії із НКВС та військами охорони тилу. На місцеві партійні комітети покладалося завдання матеріального забезпечення партизанських формувань [Вказівки, 2005, с. 403].

Крім матеріально-технічного забезпечення, партійні керівники мали й інші завдання. Ще в лютому 1944 р. політбюро ЦК КП(б)У зобов'язало Волинський, Рівненський, Вінницький, Житомирський, Кам'янець-Подільський обкоми поширити на теренах своїх областей текст широковідомого звернення

Президії Верховної ради УРСР і РНК СРСР «До всіх учасників УПА та УНР» із закликом У ньому учасників українського національно-визвольного руху закликали скласти зброю в обмін на амністію [Постанова, 2001, с. 79-80].

Проте головною силою, яка мала вести боротьбу проти відділів УПА, були війська НКВС. В лютому 1944 р. керівництво внутрішніх військ НКВС українського округу направило доповідну записку на ім'я начальника внутрішніх військ НКВС СРСР генерал-майора Шерездезі. В ній зазначалося про активізацію антирадянської діяльності УПА і подавалися прогнози про неминучість сутичок внутрішніх військ із численними, добре озброєними відділами українських повстанців, а також повідомлялося про диверсії на об'єктах радянської тилової інфраструктури. В документі вказувалося, що у боротьбі з повстанцями давалася взнаки недостатня мобільність сил НКВС. Виходячи з цього, у записці була викладена концепція діяльності «рухомих загонів», які мали б бути добре озброєними стрілецькою зброєю і оснащені легкою бронетехнікою. Вони повинні були слугувати засобом швидкого реагування на дії українських повстанців [Доповідна, 2005, с. 372-374].

Для УПА початок 1944 р. також позначений масштабними підготовчими заходами, спрямованими на посилення своїх позицій на теренах Правобережної України. Повстанська армія переживала структурну реорганізацію. Для дій у напрямку на схід від р. Збруч було заплановано утворити групи УПА–Південь і УПА–Схід. Процес їх формування досі повністю не з'ясований через суперечливість джерельних відомостей.

У повстанських документах група «УПА–Південь» згадується з кінця 1943 р. Сформована вона була, очевидно, на базі військової округи «Богун», котра діяла на території південної Волині. «УПА–Південь» мала поширювати свій вплив на територію південного Правобережжя, зокрема на Поділля. Тривалий час її командиром вважався О. Грабець – «Батько». Лише в 90-х рр. дослідники обґрунтували думку, що насправді цю посаду обіймав В. Кук, натомість О. Грабець був лише обласним провідником ОУН Вінниччини. Однак у джерелах немає даних, що свідчили б про існування в «УПА–Південь» крайового військового штабу і крайової команди. В наказах Головної команди УПА «УПА–Південь» фігурує нарівні з «УПА–Північ» та «УПА–Захід», які були повноцінними структурними одиницями [Наказ, 2007, с. 264].

Не менш заплутаним є питання про існування групи «УПА–Схід». За свідченням одного з високопоставлених командирів УПА Є. Басюка вона діяла з початку 1944 р. та її командиром був той самий В. Кук. Більше того, територією її діяльності нібито було все Правобережжя. Називалися навіть військові округи: Київська («Холодний Яр»), Вінницька, Кам'янець-Подільська. Говорячи про структуру УПА, Є. Басюк взагалі не згадував про «УПА–Південь», а військову округу «Богун» («Південь») вважав підпорядкованою «УПА–Північ» [Витяг, 2007, с. 119].

Після проходження фронту через Поділля на початку березня 1944 р. на територію Вінниччини рушив загін УПА невстановленої чисельності на чолі

з О. Грабцем. Повстанське угруповання було сформоване у лісах південної Тернопільщини з місцевих жителів. Через кілька днів після початку рейду повстанці зазнали поразки у бою з німецькими військами. Згодом чимало бійців і командирів самовільно відлучились від відділів й вирушили на північ (очевидно, в напрямку Волині). В розпорядженні О. Грабця залишилось до 130 осіб, з яких було сформовано одну сотню, командування та за яку взяв на себе відповідальність заступник сотенного командира «Шуляк», який мав досвід попереднього рейду на Поділля. Повстанці рухалися до Бруслинівського лісу на території Вінницької області. Наприкінці травня – на початку червня 1944 р. там зав'язалися бої між повстанцями і військами НКВС. Посадовці останнього відзвітували про перемогу над відділом «Шуляка» 5 червня і про знищення штабу О. Грабця 11 червня. Останній загинув у бою. Така ж доля спіткала сотенного «Шуляка». Повстанців, які вижили, очолив заступник О. Грабця під псевдонімом «Юра» [Кентій, 1999, с. 121].

Через деякий час повстанці знову почали підготовку до походу на Правобережжя. Полк «Мамая» мав відправитися у Кам'янець-Подільську область, полк «Вира» — у Вінницьку, а полк «Панька» – в Київську. Однак у бою біля с. Залізниця Рівненської області полк «Мамая» був розбитий, чимало його вояків розбіглося, а командир загинув. Втім, поповнивши ряди новими бійцями, через деякий час полки розійшлися за призначенням [Звіт про бойову діяльність, 2006, с. 489-491].

На початку травня 1944 р. біля с. Стриган Славутського району один із полків з «Холодного Яру» зіткнувся із загоном радянських партизанів під командуванням Одухи, який, як ми зазначали, отримав завдання вести боротьбу з повстанцями. Партизанів підтримали війська НКВС та бронепоезд. Повстанці, зазнавши втрат, відступили в напрямку с. Бридурин. Наступного дня на його околицях відбувся новий бій. Повстанці вийшли з бою і перейшли на територію Плужнянського району. Поразки зазнала частина Острозького куреня УПА [Мизак, 2006, с. 171].

Розглядаючи характер і форми бойових дій повстанців на території Поділля, слід відзначити певні моменти. Оцінивши становище в регіоні, повстанські командири розділяли свої відділи на невеликі групи, які швидко пересуваючись, намагалися побувати в якомога більшій кількості населених пунктів. Повстанці нападали на сільські ради, які, на їх переконання, були опорними пунктами радянського колоніального режиму, знищуючи документи. Вони винищували активних прихильників радянської влади і осіб, яких вважали агентами НКВС. Роззброювали бійців винищувальних батальйонів. У результаті, як повідомляв у своєму звіті О. Качан, на Поділлі були райони, «в яких сов. влада існувала тільки вдень» [Звітна доповідь, 2002, с. 319-331].

Характеризуючи пропагандистську діяльність повстанців, вважаємо за потрібне виокремити такі аспекти. Місцеве населення, знаходячись у скрутних матеріальних умовах, в значній частині вороже ставилось до радянської влади. На думку аналітиків українського національно-визвольного руху, на вивченій

ними території близько 30 % населення було прихильниками радянської влади, 40 % – політично нейтральних і 30 % прихильників українського національно-визвольного руху. Причинами невдоволення населення радянською владою виступали повна мобілізація чоловічого населення до Червоної армії, соціально-економічні труднощі, колгоспно-радгоспна система, яка не залишала селянам альтернативи примусовій мало оплачуваній праці, мобілізація людей на відбудову промисловості Донбасу. Краєни були розчарованими великими людськими втратами Червоної армії. Цікавим є той факт, що повстанські командири і підпільники ОУН, що побували на території великої України, відзначали там масові прояви антисемітизму серед місцевого населення [Військовий звіт, 2006, с. 425-426].

Такі дані розвідки позитивно сприймалися керівництвом ОУН та спонукали до масштабування визвольної боротьби на території на схід від р. Збруч. В планах оунівців важливим місцем було створення молодіжних організацій та налагодження видавничої діяльності.

Після невдалих спроб закріпитися на південному Правобережжі повстанці змушені були вдатися до нової тактики, подібної до тієї, що мала місце на території східної Волині, Один із повстанських командирів, якому пощастило живим повернутися з весняно-літнього рейду 1944 р. на Поділля, О. Качан, звітуючи командуванню про результати діяльності повстанців, виклав деякі міркування стосовно оптимальних методів діяльності повстанських відділів у тій місцевості. На його думку, головними факторами, що створювали труднощі українським повстанцям на території великої України, була нестача місцевих продовольчих ресурсів, добре організована мережа агентури НКВС та майже повна відсутність боєздатного чоловічого населення, котре було мобілізоване до лав Червоної армії і не могло виступити мобілізаційним резервом УПА. Бралася до уваги і невелика лісистість, що обмежувала можливості створення баз для їх дислокації та відпочинку, лікування поранених і зберігання матеріальних запасів. Виходячи з вищезазначеного, О. Качан вважав, що найкращою формою діяльності УПА на території південного Правобережжя будуть рейди невеликих відділів (10–30 осіб), бажано кінноти, які б приходили з західноукраїнських земель. Однак взимку повстанські відділи мали б бути численнішими (в розмірах сотні), що дало б можливість під час простою блокувати села, не даючи можливість агентам НКВС повідомляти своє керівництво про наявність повстанців. Повстанський командир вважав безперспективною систематичну роботу на території великої України, населення якої не мало змоги організувати збройний опір радянському режимові та було лише об'єктом радянських репресій [Звіт з Східноукраїнських земель, 2006, с. 462-463].

Втілюючи в життя подібні настанови, повстанці, базуючись на території Рівненщини та Тернопільщини, здійснювали локальні вилазки на територію Кам'янець-Подільської області. Найбільша активність повстанців відзначалася НКВС на території Берездівського, Плужнянського, Славутського,

Базалійського, Теофіпольського, Сатанівського, Ляховецького, Смотрицького районів, які знаходились географічно неподалік від місць їх постійного розташування. Були спроби організації повстанських відділів і з числа місцевих жителів, які дезертирували з Червоної армії або раніше працювали в органах німецької адміністрації, і, побоюючись радянських репресій, вступили до лав УПА [Радіограма командира Тернопільського, 2002, с. 85]. Прикладом цього була берездівська сотня, очолена А. Гамулою-«Юренком». Вона розпочала свою діяльність на початку 1944 р., оперуючи на території Берездівського та Славутського, а також сусідніх районів Рівненщини. Навесні повстанці захопили райцентр Берездів і вивезли з нього обладнання місцевої друкарні та запаси паперу, потрібні для випуску пропагандистської літератури [Мизак, 2006, с. 171]. Очевидно, ця ж сотня 4 квітня 1944 р. з'явилася в с. Кілікіїв, уродженцем якого був її командир. Повстанці роззброїли керівництво сільської ради та колгоспу, а також екіпаж і охорону розташованого тут зламаного радянського літака. Останній пошкодили ще більше, і зняли з нього кулемети. Полонених відпустили, заявивши при цьому, що «...прийде час, і ви самі прийдете до нас» (Донесення).

Активні операції радянських силових структур проти українського національно-визвольного руху на території області розпочалися в травні 1944 р., коли відбулися описані раніше бої з відділами «УПА–Південь», що проходили рейдом через південно-східну Волинь на територію Вінниччини. Станом на 1 червня 1944 р. в оперативній розробці НКВС знаходилось 398 повстанців і підпільників, які діяли на території області. Однак того місяця відділи УПА в регіоні не виявляли особливої активності. Основні події, як ми описували, тоді розгорталися на території Вінниччини. За червень 1944 р. місцеве партійне керівництво відзвітувало перед Києвом про знищення шести формувань ОУН і УПА у Меджибізькому, Шепетівському, Орининському районах Кам'янець-Подільської області [Радіограма командира Житомирського, 2002, с. 156].

Радянська сторона організувала заходи протидії повстанцям. З цією метою було посилено оперативні групи НКВС у районах і сформовано винищувальні батальйони з місцевої молоді. Як і в інших районах Правобережжя, актуальною залишалась проблема мобільності сил радянського карально-репресивного апарату. Задля цього війська НКВС Кам'янець-Подільської області були посилені кавалерійським ескадроном, який мав оперативно переслідувати повстанців [Орієнтування, 2007, с. 275-293].

В той час в їх середовищі також вживалися організаційні заходи для подальшої боротьби. Влітку 1944 р. Я. Білінський сформував загін, який, базуючись на Тернопільщині, мав проводити рейди по території Кам'янець-Подільської області. Такі ж заходи здійснювалися й іншими відділами з «УПА–Південь» та «УПА–Захід» [Протокол допису Білінського, 2007, с. 204].

З середини осені 1944 р. боротьба УПА на Поділлі значно активізувалася. 21 жовтня того ж року (т.р.) у с. Залісся Дунаєвецького району відбувся бій між повстанцями та кінною групою винищувального батальйону. Мали місце

сутички і на півночі області. 30 жовтня т.р. відділ УПА чисельністю близько 50 осіб з'явився у с. Клепачі Славутського району, де його силами було знищено документи у сільраді, роззброєно бійців винищувального батальйону та дільничного міліціонера. Вони також вилучили товари з магазину «Сільпо» [Звіт про рейд відділу «Лева», 1999, с. 648-650].

Через деякий час Я. Білінський відбув до свого шефа по «УПА–Південь» П. Олійника-«Енея». Там він отримав наказ активізувати рейдову діяльність на території Поділля [Протокол допиту Я. Білінського від 16 січня 1945 р, 2007, с. 194-196]. 24 листопада 1944 р. повстанці організували засідку на автомобільному шляху Кам'янець-Подільський – Проскурів на території Чемеровецького району. Там було захоплено і розстріляно кількох високопосадовців проскурівського цукротресту [Звіт про політвиховну роботу, 1999, с. 373-383].

Активно діяли відділи УПА на території південно-східної Волині. 19 листопада 1944 р. в межах Старокостянтинівського району з'явився відділ УПА сотенного «Казаха» чисельністю 57 осіб. У селах Лашка, Немиренці повстанці заготовляли харчові продукти. 22 листопада 1944 р. у с. Киселі повстанці спалили документи в сільраді, вилучили майно голів її керівника і голови колгоспу. Для переслідування повстанців були вислані оперативні групи Грицівського, Старокостянтинівського, Полонського РВ НКВС і Шепетівського МВ НКВС і кавалерійський ескадрон запасної кавалерійської бригади. 22 листопада т.р. оперативна група Грицівського РВ НКВС мала сутичку з повстанцями. 24 листопада в Грицівському районі повстанці убили сержанта Червоної армії, що прибув на відпочинок. Наступного дня на Шепетівщині зник інспектор військкомату, що очевидно став жертвою повстанців. 26 листопада в с. Мальованці повстанці знищили документи сільради. Відділ в подальшому випав з поля зору карателів, мабуть, відступивши через Шепетівські ліси на Рівненщину [Звіт про політвиховну роботу, 1999, с. 366-373].

У середині листопада члени УПА діяли в Сатанівському районі сучасної Кам'янець-Подільської області. 14 листопада т.р. у поселенні Олександрівка відбулася перестрілка між повстанцями та бійцями батальйону аеродромного обслуговування. 16 листопада в селах Соломні та Гречанах повстанці роззброїли бійців винищувального батальйону і знищили будівлі сільрад. Внаслідок погоні НКВС кілька повстанців потрапили в полон [Звіт про діяльність, 1999, с. 356-363].

У грудні 1944 р. Я. Білінський отримав наказ від П. Олійника відправити всі наявні сили на територію великої (на схід від р. Збруч) України. На його виконання туди вирушили відділи «Нечая», «Голуба», «Могили». Дещо пізніше до них приєднався відділ «Запорожця». 21 грудня т.р. він у складі 130 осіб прибув у с. Сокиринці Чемеровецького району. Повстанці захопили колгоспних коней, однак у бою з військами НКВС зазнали поразки і змушені були відступити на Тернопільщину [Звіт про діяльність, 1999, с. 348-354].

Наприкінці 1944 р. за наказом П. Олійника на територію Вінниччини були спрямовані дві сотні УПА під орудою командира «Наливайка». Більшість особового складу були вихідцями з великої України, які свого часу емігрували з неї, рятуючись від радянських репресій, і вступили до лав УПА. 17 грудня т.р. повстанці в Орининському районі розгромили сільради, змусивши місцевих радянських активістів покинути район. Серед населення велась антирадянська пропаганда. 18 грудня в с. Привороття відбувся переможний бій відділу «Нечая» з військами НКВС. Двоє радянських розвідників потрапило в полон. На пошук повстанців було кинуте до 150 енкаведистів. 20 грудня т.р. у с. Слобідка Залісецька повстанці розгромили радянську групу, що складалась з бійців винищувального батальйону і вояків НКВС. 22 грудня відбувся бій біля с. Трибухівці. На другий день ще один бій відбувся у с. Рачинцях на Дунаєвеччині. Повстанці з перманентними боями рухались на схід. 29 грудня вони зіткнулися з оперативними групами НКВС Солобковецького і Віньковецького районів. Зазнавши втрат, упівці змушені були відмовитися від продовження рейду [Звіт про діяльність, 1999, с. 655-656].

27 грудня 1944 р. учасники руху Опору з'явилися у кількох селах Волочиського району, де розгромили декілька колгоспів, забрали коней, селянам роздали зерно [Мизак, 2006, с. 170]. 31 грудня т.р. біля хутора Косилова повстанці вступили в бій з групою НКВС, якій допомагали працівники МТС. Кілька трактористів стали жертвами повстанців [Інформативний, 2006, с. 500].

Наведені факти дають підстави зазначити, що протягом 1944 р. відділи УПА здійснили значну кількість локальних рейдів на території Кам'янець-Подільської області, яка, будучи західною окраїною південного Правобережжя, межувала з Тернопільською та Рівненською областями, що належали до основних осередків базування відділів УПА. Крім того, у деяких її місцевостях діяли відділи УПА, сформовані з місцевих противників радянського режиму та дезертирів Червоної армії. На території Південного Поділля активно діяв загін Я. Білінського. На теренах південно-східної Волині часто з'являлися відділи «УПА–Південь», що приходили з Рівненщини. Повстанці вели пропагандистську діяльність, винищували місцеву партійну номенклатуру і радянських активістів, громили сільради і колгоспи, роззброювали бійців винищувальних батальйонів. Піком активності повстанського руху в регіоні були останні місяці 1944 р.

Аналізуючи бойову діяльність рейдових відділів, слід відзначити, що вони пересуваючись місцевістю уникали великих боїв з радянськими силами, концентруючи зусилля на диверсійно-терористичних формах боротьби. В умовах сильно радянізованої території, добре налагодженої агентурної мережі НКВС повстанці часто демонстрували зразки високої конспіративної майстерності та хорошу маневровість, що дозволяли уникати небажаних сутичок з ворогом.

Характеризуючи особливості пропагандистської діяльності повстанців, оглянемо, перш за все, тогочасне загальне становище на Поділлі. Попри

великий урожай населення перебувало у скрутному матеріальному становищі. Особливо це стосувалося сільського населення, яке отримувало мізерну оплату трудоднів. Відчувався сильний податковий тиск на громадян. Бракувало також промислових товарів. Все це спричинило зростання симпатій до повстанців. Разом з тим, місцеве населення було залякане радянськими репресіями і вважало радянський режим непереможним. З іншого боку, подоляни були здивовані подальшою боротьбою повстанців і наявністю у них друкованих видань [Звіт про стан, 2006, с. 472].

Основні акценти повстанської пропаганди на території великої України в 1944 р. допомагає з'ясувати документ під назвою «Вказівки для військових політвиховників та пропагандистів української національної революції на середніх і східних українських землях», датований 12 червня 1944 р. Пропагандистам українського національно-визвольного руху у роботі з населенням рекомендувалося підкреслювати історичну спадкоємність визвольної боротьби українського народу за незалежність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Очевидно, що 1944 р. ознаменувався докорінною зміною військово-політичної ситуації на території всього регіону. Відновлення радянського режиму на території Правобережжя спричинило його зіткнення зі збройною силою українського національно-визвольного руху – Українською Повстанською армією. Командування національно-визвольного руху ставило перед собою завдання закріпитися в регіоні і розпочати підготовку до всезагального антирадянського збройного повстання, якому в документах повстанців було надано назву національної революції. З метою закріплення у Правобережжі командування УПА направило в регіон свої збройні загони.

Спроби повстанців закріпитися на території Кам'янець-Подільської області виявились не такими успішними як планувалося через протидію домінуючих сил радянського карально-репресивного апарату, недостатню підтримку місцевого населення, відсутність сильного українського національного підпілля, проблеми з матеріальним забезпеченням, відсутність мобілізаційного ресурсу в регіоні через мобілізацію населення до лав Червоної армії, та деякі інші причини.

Через невдалі спроби закріпитися у Правобережжі відділи УПА змушені були змінити тактику дій. Нова тактика полягала в перманентних рейдах відділів, які базувалися в Західній Україні. Зміст діяльності відділів УПА полягав у поєднанні бойової та пропагандистської діяльності. Повстанці проводили диверсійну діяльність на об'єктах радянської інфраструктури, основне вістря спрямовували на винищення місцевої партійної номенклатури та активних прихильників радянської влади, вилучення державного та колгоспного майна. Вони уникали великих боїв з радянськими силами.

Відкриття джерельної бази з проблематики, її оцифрування та доступ для користувачів відкривають можливості для детальнішого дослідження вузьких тем національно-визвольного руху 1920-1950-х рр., зокрема діяльності на території

радянської України, що є новим напрямом дослідження в історіографії, проте, актуальним. Для багатьох науковців така проблематика є цікавою та навіть пріоритетною, адже дослідження українського руху опору на території УРСР підсилюють як державницькі візії, так і дозволяють скласти повну картину та масштаби боротьби ОУН та УПА.

Література

1. Вказівки для військових політвиховників та пропагандистів української національної революції на осередніх і східних українських землях. Сергійчук В. Український здвиг: Наддніпрянщина. 1941–1955. Київ: Українська Видавнича Спілка, 2005. С. 403–408.
2. Витяг з протоколу допиту Є. Басюка від 28–29 вересня 1944 р. Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 2007. №9. С. 111–136.
3. Веденєєв, Д., Биструхін, Г. Двобій без компромісів. Протиборство спецпідрозділів ОУН та радянських сил спецоперацій. 1945–1980-ті роки: Монографія. Київ: К.І.С., 2007. 568 с.
4. Директива наркома держбезпеки УРСР С. Савченка і наркома внутрішніх справ УРСР В. Рясного начальникам обласних управлінь про активізацію оперативної роботи по лінії ОУН від 27 січня 1944 р. Роман Шухевич у документах радянських органів державної безпеки (1940–1950). Київ: ПП Сергійчук М. І., 2007. 1, С. 268–270.
5. Доповідна записка начальника внутрішніх військ НКВС Українського округу генерал-майора Марченкова та начальника штабу полковника Брагіна про необхідність підготовки до збройних сутичок з українськими повстанцями в звільнених від гітлерівців регіонах. Сергійчук В. Український здвиг: Наддніпрянщина, 1941–1955. Київ: Українська Видавнича Спілка, 2005. С. 372–374.
6. Донесення про напад повстанців на села Кілікіїв і Яблунівка Берездівського району. URL: http://www.oun-upa.org.ua/dokuments/sov_01.html.
7. Звіт про бойову діяльність Н. з'єднання. Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 2006. 8, С. 487–493.
8. Звіт про рейд відділу «Гордієнка». Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 1999. 2. С. 642–644.
9. Звіт про рейд відділу «Лева». Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 1999. 2. С. 648–650.
10. Звіт про політвиховну роботу у відділах групи «Еней» в грудні 1943 р. Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 1999. 2. С. 373–383.
11. Звіт про політвиховну роботу у відділах групи «Еней» в листопаді 1943 р. Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 1999. 2. С. 366–373.
12. Звіт про діяльність відділів групи «Еней» від 1 до 15 грудня 1943 р. Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 1999. 2. С. 356–363.

13. Звіт про діяльність в Бердичівщині. Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 1999. 2. С. 655–656.
14. Звіт про діяльність відділів групи «Еней» від 15 до 30 листопада 1943 р. Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 1999. 2. С. 348–354.
15. Звіт про стан та діяльність «УПА–Південь» у серпні 1944 р. на території «22 в». Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 2006. 8, С. 472.
16. Звітна доповідь Рівненського обкому КП (б) У і управління НКВС УРСР по Рівненській області про політичні і оперативні обставини, хід і результати боротьби з формуваннями УПА і підпіллям ОУН за період з лютого 1944 р. по 20 лютого 1945 р.. Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 2002. 4. С. 319–331.
17. Інформативний звіт про соціально-економічний стан та діяльність повстанських підрозділів в Кам'янець-Подільській окрузі. Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 2006. 8. С. 493–501.
18. Історія України: Нове бачення. [за ред. В. А. Смолія]. Київ: Україна, 1995. 496 с.
19. Кентій, А. В. Українська Повстанська Армія в 1944–1945 рр. Київ: Ін-т історії України НАН України, 1999. 220 с.
20. Марчук, І. Ліквідація радянськими карально-репресивними органами Подільського крайового проводу ОУН (1945–1952). Український визвольний рух. Зб. 15. Львів, 2011. С. 191–214.
21. Мірчук, П. Українська Повстанська Армія 1942–1952 рр.: Документи і матеріали. Львів: Львівська обл. рада Товариства української мови ім. Т. Шевченка, 1991. 448 с.
22. Мизак, Н. С., Горбатюк, В. І. За тебе, свята Україно. Кам'янець-Подільська область у визвольній боротьбі ОУН, УПА: Кн. 5. Чернівці: ВД «Букрек», 2006. 352 с.
23. Наказ виконуючого обов'язки Головного командира УПА Т. Чупринки про роботу військових штабів. Роман Шухевич у документах радянських органів державної безпеки (1940–1950). Київ: ПП Сергійчук М. І., 1, 2007. С. 261–264.
24. Орієнтування про виникнення і діяльність Української Повстанської Армії. Роман Шухевич у документах радянських органів державної безпеки (1940–1950). Київ: ПП Сергійчук М. І., 2007. С. 275–293.
25. ОУН і УПА в 1943 році. Документи. Київ: Ін-т історії України НАН України, 2008. 347 с.
26. ОУН в світлі постанов Великих Зборів, Конференцій та інших документів з боротьби 1929–1955 рр. Мюнхен, 1955. 371 с.
27. Патриляк, І. Перемога або смерть: український визвольний рух у 1939–1960 роках. [Центр досліджень визвольного руху]. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2024. 688 с.

28. Протокол допиту Я. Білінського від 16 січня 1945 р. Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 2007. С. 190—202.
29. Протокол допиту Я. Білінського від 19 січня 1945 р. Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 2007. С. 202—206.
30. Постанова Політбюро ЦК КП(б)У «Про звернення «До учасників так званих «УПА» та «УНР»». Літопис УПА: Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 2001. С. 79—80.
31. Похід на Схід. Як ОУН воювала у всіх куточках України. URL: <https://texty.org.ua/projects/102993/pohid-na-shid/>
32. Радіограма командира Житомирського партизанського з'єднання УШПР про рух загонів і груп УПА у напрямку Житомирської області та необхідність залучити до боротьби з ними партизанські загони. Літопис УПА. Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 2002. С. 156.
33. Радіограма командира Тернопільського партизанського з'єднання ім. М. Хрущова про спроби українських націоналістів поширити свій вплив на територію Житомирської і Київської областей та їхні плани щодо повалення радянської влади і створення самостійної України. Літопис УПА. Нова серія. Київ: Вид-во «Літопис УПА», 2002. С. 85.
34. Сергійчук, В. ОУН і УПА в роки війни. Нові документи і матеріали. Київ: Дніпро, 1996. 496 с.
35. Сергійчук, В. Український здвиг: Поділля. 1939—1955. Київ: Українська Видавнича Спілка, 2005. 840 с.
36. Україна в Другій світовій війні у документах. Збірник німецьких архівних матеріалів. [зібрав і впорядкував В. Косик]. Львів, 1997—1999. С. 1—5.
37. Філінюк, А., Ярич, В. П'ятитомне видання В. Сергійчука «Український здвиг» як джерело вивчення самостійного руху на Буковині і Поділлі. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича. Історичні науки*. Чернівці, 2016. Вип. 2 (44). С. 129—135.
38. Шанковський Л. Похідні групи ОУН. Причинки до історії похідних груп ОУН на центральних і східних землях України в 1941-1943 рр. Мюнхен : Український самостійник, 1958. 186 с.

References

1. Vkazivky dlia viiskovykh politykhnovykh ta propahandystiv ukrainskoi natsionalnoi revoliutsii na oserednikh i skhidnykh ukrainskykh zemliakh [Instructions for military political educators and propagandists of the Ukrainian national revolution in the central and eastern Ukrainian lands]. Serhiichuk V. *Ukrainskyi zdvyh: Naddniprianshchyna. 1941—1955*. Kyiv: Ukrainska Vydavnycha Spilka, 2005. S. 403—408.
2. Vytiah z protokolu dopytu Ye. Basiuka vid 28—29 veresnia 1944 r. [Extract from the protocol of the interrogation of E. Basyuk dated September 28—29, 1944.]. *Litopys UPA: Nova seriiia*. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 2007. №9. S. 111—136.

3. Viedienieiev, D., Bystrukhin, H. Dvobii bez kompromisiv. Protyborstvo spetspidrozdiliv OUN ta radianskykh syl spetsoperayii. 1945–1980-ti roky [Duel without compromises. The struggle of special units of the OUN and Soviet special operations forces. 1945–1980s]: Monohrafiia. Kyiv: K.I.S., 2007. 568 s.
4. Dyrektyva narkoma derzhbezpeky URSR S. Savchenka i narkoma vnutrishnikh sprav URSR V. Riasnoho nachalnykam oblasnykh upravlin pro aktyvizatsiiu operatyvnoi roboty po linii OUN vid 27 sichnia 1944 r. [Directive of the People's Commissar of State Security of the Ukrainian SSR S. Savchenko and the People's Commissar of Internal Affairs of the Ukrainian SSR V. Ryasny to the heads of regional departments on the activation of operational work along the lines of the OUN dated January 27, 1944.]. Roman Shukhevych u dokumentakh radianskykh orhaniv derzhavnoi bezpeky (1940–1950). Kyiv: PP Serhiichuk M. I., 2007. 1, S. 268–270.
5. Dopovidna zapyska nachalnyka vnutrishnikh viisk NKVS Ukrainskoho okruhu heneral-maiora Marchenkova ta nachalnyka shtabu polkovnyka Brahyna pro neobkhidnist pidhotovky do zbroinykh sutychok z ukrainskymy povstantsiamy v zvilnenykh vid hitlerivtsiv rehionakh [5. Report note of the head of the internal troops of the NKVD of the Ukrainian District, Major General Marchenkov, and the chief of staff, Colonel Bragin, on the need to prepare for armed clashes with Ukrainian rebels in the regions liberated from the Nazis]. Serhiichuk V. Ukrainnyi zdvyh: Naddniprianshchyna, 1941–1955. Kyiv: Ukrainska Vydavnycha Spilka, 2005. S. 372–374.
6. Donesennia pro napad povstantsiv na sela Kiliikiiv i Yablunivka Berezdivskoho raionu [6. Report on the attack of insurgents on the villages of Kiliikiyiv and Yablunivka of the Berezdiv District]. URL: http://www.oun-upa.org.ua/dokuments/sov_01.html.
7. Zvit pro boiovu diialnist N. ziednannia [Report on the combat activity of the N. connection]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 2006. 8, S. 487–493.
8. Zvit pro reid viddilu «Hordiienka» [Report on the raid of the «Gordienko» department. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 1999. 2. S. 642–644.
9. Zvit pro reid viddilu «Leva» [Report on the raid of the «Lev» department]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 1999. 2. S. 648–650.
10. Zvit pro politykhnovu robotu u viddilakh hrupy «Enei» v hrudni 1943 r. [Report on political education work in the departments of the «Enei» group in December 1943]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 1999. 2. S. 373–383.
11. Zvit pro politykhnovu robotu u viddilakh hrupy «Enei» v lystopadi 1943 r. [Report on political education work in departments of the «Enei» group in November 1943.]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 1999. 2. S. 366–373.

12. Zvit pro diialnist viddiliv hrupy «Enei» vid 1 do 15 hrudnia 1943 r. [Report on the activities of the divisions of the «Aeneas» group from December 1 to 15, 1943.]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 1999. 2. S. 356–363.
13. Zvit pro diialnist v Berdychivshchyni [Report on activities in Berdychiv region]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 1999. 2. S. 655–656.
14. Zvit pro diialnist viddiliv hrupy «Enei» vid 15 do 30 lystopada 1943 r. [Report on the activities of the divisions of the Aeneas group from November 15 to 30, 1943]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 1999. 2. S. 348–354.
15. Zvit pro stan ta diialnist «UPA–Pivden» u serpni 1944 r. na terytorii «22 v» [Report on the state and activities of «UPA-South» in August 1944 on the territory of «22 v»]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 2006. 8, S. 472.
16. Zvitna dopovid Rivnenskoho obkomu KP (b) U i upravlinnia NKVS URSR po Rivnenskii oblasti pro politychni i operatyvni obstavyny, khid i rezultaty borotby z formuvanniamy UPA i pidpilliam OUN za period z liutoho 1944 r. po 20 liutoho 1945 r. [Report of the Rivne Regional Committee of the Communist Party (b) of the NKVD of the Ukrainian SSR in the Rivne Region on the political and operational circumstances, progress and results of the fight against the formations of the UPA and the underground of the OUN for the period from February 1944 to February 20, 1945] Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 2002. 4. S. 319–331.
17. Informatyvnyi zvit pro sotsialno-ekonomichnyi stan ta diialnist povstanskykh pidrozdiliv v Kamianets-Podilskii okruzi [Informative report on the socio-economic condition and activities of insurgent units in the Kamianets-Podilsky District]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 2006. 8. S. 493–501.
18. Istorii Ukrainy: Nove bachennia [History of Ukraine: New vision]. [za red. V. A. Smolii]. Kyiv: Ukraina, 1995. 496 s.
19. Kentii, A. V. Ukrainska Povstanska Armiia v 1944–1945 rr. [The Ukrainian Insurgent Army in 1944–1945]. Kyiv: In-t istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 1999. 220 s.
20. Marchuk, I. Likvidatsiia radianskymy karalno-represyvnymy orhanamy Podilskoho kraiovoho provodu OUN (1945–1952) [Liquidation by the Soviet punitive and repressive bodies of the Podilsk regional branch of the OIN (1945–1952)]. Ukrainskyi vyzvolnyi rukh. Zb. 15. Lviv, 2011. S. 191–214.
21. Mirchuk, P. Ukrainska Povstanska Armiia 1942–1952 rr.: Dokumenty i materialy [Ukrainian Insurgent Army 1942–1952: Documents and materials.]. Lviv: Lvivska obl. rada Tovarystva ukrainskoi movy im. T. Shevchenka, 1991. 448 s.
22. Myzak, N. S., Horbatiuk, V. I. Za tebe, sviata Ukraino. Kamianets-Podilska oblast u vyzvolnii borotbi OUN, UPA [For you, holy Ukraine. Kamianets-Podilskyi region in the liberation struggle of the OUN, UIA]: Kn. 5. Chernivtsi: Bukrek, 2006. 352 s.

23. Nakaz vykonuiuchoho obov'iazky Holovnoho komandyra UPA T. Chuprynky pro robotu viiskovykh shtabiv [Order of the Acting Commander-in-Chief of the UIA T. Chuprinka on the work of military headquarters]. Roman Shchukhevych u dokumentakh radianskykh orhaniv derzhavnoi bezpeky (1940–1950). Kyiv: PP Serhiichuk M. I., 1, 2007. S. 261–264.
24. Oriientuvannia pro vynyknennia i diialnist Ukrainskoi Povstanskoii Armii [Orientation on the origin and activity of the Ukrainian Insurgent Army]. Roman Shchukhevych u dokumentakh radianskykh orhaniv derzhavnoi bezpeky (1940–950). Kyiv: PP Serhiichuk M. I., 2007. S. 275–293.
25. OUN i UPA v 1943 rotsi. Dokumenty [OIN and UPA in 1943. Documents]. Kyiv: In-t istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2008. 347 s.
26. OUN v svitli postanov Velykykh Zboriv, Konferentsii ta inshykh dokumentiv z borotby 1929–1955 rr. [OIN in the light of resolutions of Great Meetings, Conferences and other documents on the struggle of 1929–1955]. Miunkhen, 1955. 371 s.
27. Patryliak, I. Peremoha abo smert: ukrainskyi vyzvolnyi rukh u 1939–1960 rokakh [Victory or Death: The Ukrainian Liberation Movement in 1939–1960]. [Tsentr doslidzhen vyzvolnoho rukhu]. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», 2024. 688 s.
28. Protokol dopytu Ya. Bilinskoho vid 16 sichnia 1945 r. [Interrogation protocol of Ya. Bilinsky dated January 16, 1945]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 2007. S. 190–202.
29. Protokol dopytu Ya. Bilinskoho vid 19 sichnia 1945 r. [Protocol of the interrogation of Ya. Bilinsky dated January 19, 1945]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 2007. S. 202–206.
30. Postanova Politbiuro TsK KP(b)U «Pro zvernennia «Do uchashnykh tak zvanykh «UPA» ta «UNRA» [Resolution of the Politburo of the Central Committee of the CP(b)U «On the Appeal» to the Members of the so-called «UIA» and «UNRA»]. Litopys UPA: Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 2001. S. 79–80.
31. Pohid na Skhid. Yak OUN voiuvala u vsikh kutochkakh Ukrainy [March to the East. How the OUN fought in all corners of Ukraine]. URL: <https://texty.org.ua/projects/102993/pohid-na-shid/>
32. Radiograma komandyra Zhytomyrskoho partyzanskoho ziednannia UShPR pro rukh zahoniv i hrup UPA u napriamku Zhytomyrskoi oblasti ta neobkhidnist zaluchyty do borotby z nymy partyzanski zahony [Radiogram of the commander of the Zhytomyr partisan unit of the UShPR about the movement of units and groups of the UIA in the direction of the Zhytomyr region and the need to involve partisan units in the fight against them]. Litopys UPA. Nova seriia. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 2002. S. 156.
33. Radiograma komandyra Ternopilskoho partyzanskoho ziednannia im. M. Khrushchova pro sproby ukrainskykh natsionalistiv poshyryty svii vplyv na terytoriiu Zhytomyrskoi i Kyivskoi oblastei ta yikhni plany shchodo

- povalennia radianskoï vlady i stvorennia samostiinoï Ukrainy [Radiogram of the commander of the Ternopil partisan unit named after M. Khrushchev on the attempts of Ukrainian nationalists to spread their influence on the territory of Zhytomyr and Kyiv regions and their plans to overthrow the Soviet government and create an independent Ukraine]. *Litopys UPA. Nova seriia*. Kyiv: Vyd-vo «Litopys UPA», 2002. S. 85.
34. Serhiichuk, V. OUN i UPA v roky viiny. Novi dokumenty i materialy [OUN and UIA during the war. New documents and materials]. Kyiv: Dnipro, 1996. 496 s.
 35. Serhiichuk, V. Ukrainyskyi zdvyh: Podillia. 1939–1955 [Ukrainian shift: Podillia. 1939–1955]. Kyiv: Ukrainska Vydavnycha Spilka, 2005. 840 s.
 36. Ukraina v Druhii svitovii viini u dokumentakh. Zbirnyk nimetskykh arkhivnykh materialiv [Ukraine in the Second World War in documents. Collection of German archival materials]. [zibrav i vporiadkuvav V. Kosyk]. Lviv, 1997–1999. S. 1–5.
 37. Filiniuk, A., Yarych, V. Piatytomne vydannia V. Serhiichuka «Ukrainskyi zdvyh» yak dzherelo vyvchennia samostiinoho rukhu na Bukovyni i Podilli [V. Serhiichuk's five-volume edition "Ukrainian shift" as a source for studying the independent movement in Bukovina and Podil]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu imeni Yurii Fedkovycha. Istorychni nauky*. Chernivtsi, 2016. Vyp. 2 (44). S. 129–135.
 38. Shankovskiy L. Pokhidni hrupy OUN. Prychynky do istorii pokhidnykh hrup OUN na tsentralnykh i skhidnykh zemliakh Ukrainy v 1941-1943 rr. [Derivative groups of the OUN. Reasons for the history of derivative groups of the OUN in the central and eastern lands of Ukraine in 1941-1943]. Miunkhen : «Ukrainskyi samostiinyk», 1958. 186 s.

УДК:94:[669.16+683.93](447.9)«15/16»

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.038>

Тарас БАТЕНКО

кандидат політичних наук, доцент

Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6588-2192>

ЧАВУННА ПРОМИСЛОВІСТЬ ПЕРИГОРУ (ФРАНЦІЯ) ТА КАМІННА ПЛИТА В «СИСТЕМІ ЗАХИСТУ» БУДИНКУ РАНЬОГО НОВОГО ЧАСУ (КІНЕЦЬ XV – ПЕРША ПОЛОВИНА XVI СТ.)

Анотація. Стаття присвячена вивченню чавунної промисловості регіону Перигор у Франції в кінці XV – першій половині XVI століття, з акцентом на виготовленні камінних плит (фаєрбеків) та їх ролі в системі захисту будинку в період Раннього Нового часу. Дослідження включає аналіз технологічних аспектів виробництва чавунних виробів у Європі та Перигорі, зокрема, від добування сировини до лиття та оформлення готових продуктів. Окрема увага приділяється вивченню камінної плити як невід'ємної частини домашнього інтер'єру того часу, яка слугувала не лише джерелом тепла, але й мала важливе значення для захисту оселі від пожеж та інших зовнішніх впливів. У роботі розглядаються соціальні та економічні умови, що сприяли розвитку чавунної промисловості у Франції, включаючи вплив наукових відкриттів і технічних інновацій, що зумовили підвищення якості та продуктивності виробництва. Проаналізовано також культурний контекст використання фаєрбеків: їх символічне значення, декоративні елементи та естетичні вподобання, які відображали соціальний статус та світогляд власників. Дослідження показує, як чавунна промисловість Перигору інтегрувалася в ширший європейський контекст того часу, відображаючи загальні тенденції та локальні особливості розвитку металургійної справи. Стаття робить внесок у розуміння складних процесів, що впливали на розвиток чавунної промисловості в Європі Раннього Нового часу і розкриває важливість камінної плити як частини «системи захисту» будинку, поєднуючи в собі функціональні, культурні та естетичні аспекти. Спираючись на широкий спектр джерел, враховуючи археологічні знахідки, графічні матеріали та письмові свідчення, дослідження дозволяє створити багатогранну картину розвитку важливої галузі матеріальної культури епохи.

Ключові слова: чавун, Франція, фаєрбек, Перигор, Ранній Новий час.

Taras BATENKO

PhD in Political Science, Associate Professor

Lviv, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6588-2192>

THE CAST IRON INDUSTRY OF PERIGORD (FRANCE) AND A FIREPLACE STOVE IN THE «PROTECTION SYSTEM» OF AN EARLY MODERN HOUSE (LATE 15TH – FIRST HALF OF THE 16TH CENTURY)

Abstract. The article is dedicated to the study of the iron industry in the Périgord region of France in the late 15th to the first half of the 16th century, with a focus on the production of firebacks and their role in the home protection system during the Early Modern period. The research includes an analysis of the technological aspects of iron production in Europe and Périgord, specifically from the extraction of raw materials to the casting and finishing of the final products. Special attention is paid to the study of the fireback as an integral part of the home's interior at that time, serving not only as a source of heat but also playing an important role in protecting the home from fire and other external threats. The work examines the social and economic conditions that contributed to the development of the iron industry in France, including the impact of scientific discoveries and technical innovations, which led to increased quality and productivity in production. The cultural context of fireback use is also analyzed: its symbolic meaning, decorative elements, and aesthetic preferences, which reflected the social status and worldview of the owners. The study shows how the iron industry of Périgord fit into the broader European context of the time, reflecting both general trends and local features of metallurgical development. The article contributes to the understanding of the complex processes that influenced the development of the iron industry in Early Modern Europe and highlights the importance of the fireback as part of the «protection system» of the home, combining functional, cultural, and aesthetic aspects. Based on a wide range of sources, including archaeological finds, graphic materials, and written testimonies, the work provides a multifaceted view of the development of this important sector of the era's material culture.

Keywords: cast iron, France, fireback, Périgord, Early Modern period.

Постановка проблеми. Чавунна промисловість регіону Перигор у Франції в кінці XV – першій половині XVI століття залишається відносно мало дослідженою темою в історії європейської металургії. Попри зростаючий інтерес дослідників до економічної та соціальної історії Раннього Нового часу, роль чавунної промисловості в розвитку регіональних економік та її вплив на

побутову культуру потребує подальшого вивчення. Особливо недостатньо розглянуто питання виготовлення та використання камінних плит (фаєрбеків) як елементів «системи захисту» будинку. Вони не лише служили джерелом тепла, а й виконували важливі функції захисту каміна від руйнування. Орнаменти на них – були особливими знаками вірувань населення, своєрідною обороною від «зла».

Аналіз наукових досліджень. Інтерес до історії розвитку чавунної промисловості Перигору у французькій історіографії з'явився у другій половині XIX ст. після опублікування наукової розвідки Ж. Вернея (1877). Завдяки подальшим археологічним розкопкам увага до внеску Перигору у розвиток залізорудної промисловості Франції та Західної Європи зросла у середині XX ст., значною мірою завдяки науковій праці Е. Пейроне (1958). Проте саме перигорівські чавунні камінні плити, як одні із проксі-джерел для вивчення змін клімату та суспільних вподобань епохи раннього Нового Часу, вивчалися недостатньо. Можемо виділити новаторську статтю Ж.- М. Блейзінга (2022). У праці Г. Карпентьє (1912) згадані фаєрбеки розглядаються поверхнево, а у дослідженні Ф. Палазі (2014) взагалі не представлені.

Метою статті є вивчення чавунної промисловості французького регіону Перигор в кінці XV – першій половині XVI століття, зокрема виготовлення камінних плит (фаєрбеків) та їх роль в системі захисту будинку в період Раннього Нового часу.

Виклад основного матеріалу. Поява перших литих чавунних плит у Західній Європі припала на початок промислової революції, наприкінці Пізнього Середньовіччя, коли литий чавун почав займати свою нішу поряд із кованим залізом (середина XIV – кінець XV ст.). Лита чавунна плита, як продукт середини XV ст., почала виконувати одразу кілька функцій. По-перше, вона захищала задню стінку каміна від вогню як тепловий щит. Навіть якщо задня стінка була виготовлена із вогнетривкої цегли, жар від вогню міг призвести до тріщин, руйнування або й пожежі. По-друге, камінна плита працювала як тепловий екран: поглинала, накопичувала тепло і потім віддавала його в приміщення, тобто діяла як первісний радіатор в умовах Малого льодовикового періоду. Нагріта плита забезпечувала краще горіння дров у каміні, адже підсушувала їх. Чим товстішою була плита, тим більша була тепловіддача. Відповідно, чим менше приміщення – тим відчутніша її роль у тепловіддачі. Залежно від якості цегли та тяги, каналу і методу мурування будівлі, що впливало на теплопровідність, чавунна плита могла збільшити ефективність тепла від каміна на 30-50%. Швидкість й інтенсивність тепловіддачі збільшувалися у випадку «обшивання» печей чавунними плитами (німецькі землі долини Рейну, для Франції найбільш характерний приклад – Ельзас). Крім цього, доглянутий чавун рідко глибоко окислювався, забезпечував стійкість до зносу та корозії, тому мав майже необмежений термін служби; чавунні плити у каміні використовувалися протягом кількох століть і подекуди використовуються досі. По-третє, плита виконувала декоративну

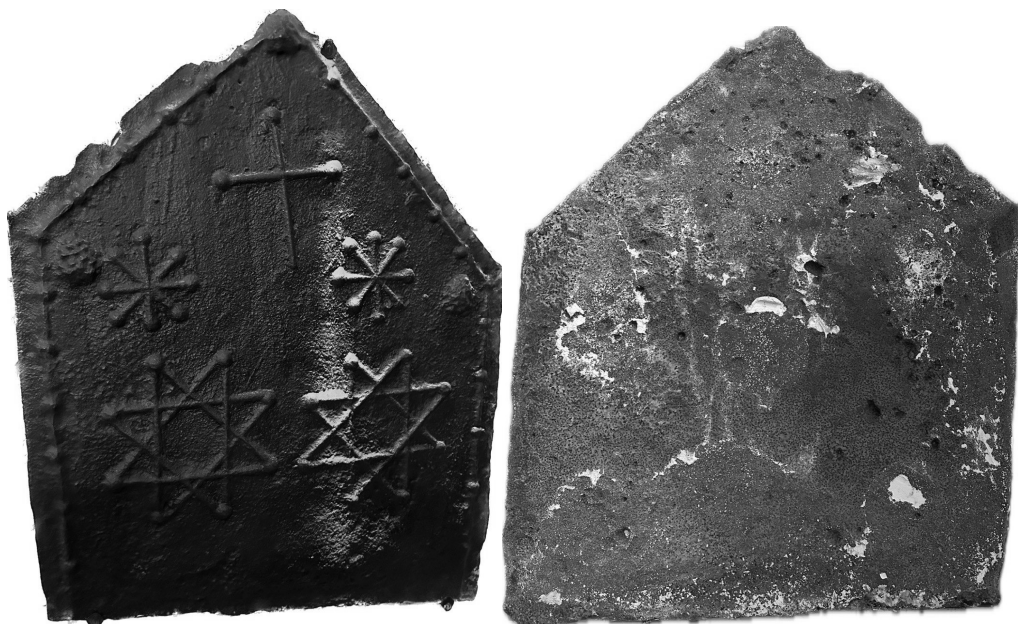
функцію в каміні та чавунній печі, показуючи культурний зв'язок між кліматом і людиною. Згодом плита стала класифікуватися науковими спільнотами як витвір мистецтва, невід'ємна частина сімейної пам'яті та традиції, її почали справедливо називати «королевою камінів». Власне камінна та пічна чавунні плити XV – XIX ст. розказують нам про історію клімату та історію культури, які не варто писати окремо, оскільки, як зазначав провідний швейцарський кліматолог Крістіан Пфістер, вони мають спільний об'єкт, яким є історія людства [Pfister, 2007, С. 66].

З початку своєї появи у відкритих камінах та чавунних печах плити були прості у символах. Але епоха Відродження швидко запропонувала багате оздоблення, орнаментування, витончену іконографію з біблійними чи політичними сценами, міфологічними, алегоричними історіями з Давньої Греції, сюжетами з сільського життя, геральдиком, різноманітними формами, над якими працювали художники та скульптори по дереву. Художні скульптори виготовляли дерев'яні матриці чи паспарту майбутніх чавунних плит, беручи за основу зразки з книжок для граверів, скульпторів і орнаменталістів. Після них за справу бралися ливарники.

Готика, ренесанс, бароко, рококо, класицизм, ампір, неокласицизм – усі ці стилі європейського мистецтва послідовно змінювали один одного і яскраво закарбувалася у металургійній промисловості кінця Пізнього Середньовіччя і ранньої доби Нового Часу. Усі ці стилі в різний спосіб представлені на камінних плитах, що походили з Франції, Німеччини, Нідерландів, Бельгії, Англії, Люксембургу, Данії, Норвегії від кінця Середньовіччя (1490-ті рр.) і до кінця раннього періоду Нового Часу (1790-ті рр.), а також у США у період з другої половини XVIII ст.

Появу різноманітних символів на перших камінних чавунних плитах пов'язують із «системою захисту» тогочасного сільського пізньосередньовічного суспільства. «Захист будинку від «зла», – пише автор, – був постійною турботою наших предків. Вважалося, що злі духи (або не злі) не були здатні проходити крізь стіни. Вони могли проникнути в «оселю» тільки через отвори, що з'єднують внутрішнє із зовнішнім середовищем. Усі отвори могли бути захищені магічно-релігійними засобами, видимими або невидимими, схованими під порогами, в стінах, над дверима тощо. Це могло доходити до того, що на кінці ключа, залишеного в замковій щілині, креслили хрест. У будинках камін був одним із таких шляхів сполучення із зовнішнім світом і мав один великий недолік: його не можна було закрити. Він потребував особливого захисту магічно-релігійними засобами. Сьогодні уявлення про відьму на мітлі, яка входить і виходить через димар, все ще існує в колективній уяві» [Blaising, 2022, С. 317]. При тім французький історик Блезінг вважає, що ці магічно-релігійні символи на плитах краще описувати у нейтральних термінах, аніж тих, що мають християнські або інші релігійні конотації [Blaising, 2022, С. 318].

Для детального прикладу зупинимося на характерній плиті з Перигору початку XVI ст. та на деяких плитах інших регіонів Франції цього періоду.



Чавунна камінна плита початку – першої чверті XVI ст. Доменні печі Перигору, округ Нонтрон (Nontron). Розмір: ширина 91 см, висота (включно з вигорілою частиною) 115 см, товщина (нерівність лиття) від 2 до 4 см. Вага 165 кг (без врахування відсутньої нижньої частини).

Ця камінна плита належить до одного з перших «поколінь» литих чавунних плит французького королівства, відлита найімовірніше на початку XVI ст. Виготовлена з одноразової форми незакріплених предметів у регіоні Перигор (фр. Périgord) на південному заході Франції з релігійним та апотропічним (від грецького слова «ἀποράλος» (apotrōpaios), що означає «відвертати» або «відлякувати») декором. Плита має п'ятикутну форму (з відрізнаним нижнім лівим кутом, результат вигорання від тривалої експлуатації) і характерна символізмами пізнього Середньовіччя. Прикрашена кульовим хрестом, двома октаграмами або хрестострілами, восьмикутними зірками (символами відродження та воскресіння, що пов'язані з восьмим днем – днем Христового воскресіння); трьома сосновими шишками, які могли символізувати довголіття; всі ці елементи пунктирні. Восьмикутна зірка з хрестом, яку часто прикрашали ліліями, зустрічається на найстаріших чавунних плитах і потребує окремого тлумачення. Плита має виразну нерівність лиття – перепад від 2 до 4 см товщини. Це говорить про те, що шар ливарного піску, куди заливали розплавлений чавун, не знаходився на рівній поверхні (такі нерівності не були рідкістю; плити, в яких один або кілька країв відрізняються за товщиною від інших, ми зустрічаємо і в XVII ст.). На зворотній стороні плити ми бачимо як густо рябіє вкраплений пісок, яким посипали поверхню розплавленого чавуну, щоб уповільнити його охолодження. Швидке охолодження перетворило б

сірий чавун у білий, більш твердий і крихкий [Chabat, 1881, С. 534] і плита була б менш придатна для використання у каміні. Цей факт підтверджує те, що собівартість сірого чавуну була вищою.

Даний фаєрбек знаходився у замку Пюйшарно (Le chateau de Puymaury), що лежить на 40 гектарах в Сент-Естеф (Saint-Estephe) в окрузі Нонтрон у нинішньому департаменті Дордонь (територія колишньої історичної провінції Перигор) на південному заході Франції. Північніше Нонтрона, де розташувався замок Пюйшарно, вже наприкінці XV – початку XVI ст. існувало декілька кузень і доменних печей, ймовірно, каталонського типу. Судячи з геологічної карти, яку подає Едмонд Пейроне, доменна піч працювала поряд із замком Пюйшарно. Замок із доменною піччю неподалік знаходилися в кристалічній місцевості, пересіченій численними струмками та ставками, фактично на зламі двох геологічних місцевостей – кристалічної (Сент-Естеф) і кам'янистої (Нотрон), сформованої юрським і крейдяним періодами [Peugnonnet, 1958, С. 19-20]. Замок XVI ст. тісно пов'язаний з історією французького дворянства, зокрема, з родинами Ла Рам'єр (фр. La Ramière) і Мале (фр. Malet). Перші були протестантами в XVI ст., служили офіцерами в лідера гугенотів адмірала Гаспара де Коліньї, вбивство якого у 1572 р. було передвісником Варфоломіївської ночі. Згодом, за короля Генріха IV сім'я Ла Рам'єр повернулася у католицизм. Лорд Ла Рам'єр був близьким до Генріха IV, а спадкоємець цього роду одружився з дочкою гасконця, який став господарем замку Пюйшарно і його земель. Камінна плита могла знаходитись у цьому замку весь цей час (до 2021 року, коли реконструйований замок був виставлений на продаж і згодом відчинив двері як готель).

На відміну від окремих високомистецьких плит епохи Відродження, виготовлених у ливарних цехах Лотарингії або ж в німецьких землях долини Рейну чавунна плита з Перигора характеризується примітивним, популярним народним мистецтвом з використанням предметів, що мали релігійне та побутове значення. Припускаємо, що майстри кузень були людьми посередніх культурних знань, при тім вправними менеджерами, які забезпечили розвиток своєї галузі [Peugnonnet 1958: 15]. Розширення чавунної промисловості у сільській місцевості призвело до того, що дворяни продавали свої землі розбагатілим власникам та майстрам кузень і доменних печей, які з початку XVI ст. почали купувати для своїх сімей посади в системі судочинства та фінансів. Так у Франції народжувався новий тип дворянства [Peugnonnet, 1958, С. 36].

Отже, чавунна плита з Перигора не має ознак Ренесансу і цілком відповідає готичному стилю. Погодимось з Норманом Дейвісом, що «так звану «добу Ренесансу»... можна схарактеризувати лише як вияв інтересів меншості; адже величезні сектори європейського суспільства і великі обшири європейської території взагалі не зазнавали жодних впливів... Ренесанс не торкався ногами землі» [Дейвіс, 2008, С. 485]. Ренесанс, з причини руйнівної Столітньої війни, пізно зайшов у кузні французьких сіл і містечок, де тривала, здавалось неперервна середньовічна традиція. Перигор – одна з таких

провінційних європейських територій. Плити з Перигору періоду Відродження суттєво контрастують зі своїми ровесницями, що були відлиті у доменних печах Лотарингії.

На найдавніших чавунних плитах можна побачити також відбитки ножів з Перигору, що своєю якістю були відомі у всій Франції. На «перших» чавунних плитах з різних регіонів (кінець XV – початок XVI ст.) з'являються різноманітні предмети домашнього вжитку, навіть відбитки долонь, дуже часто замість орнаментної окантовки використовувалась мотузка. Те саме спостерігаємо і на англійських камінних чавунних плитах першої половини XVI ст. [Hodgkinson, 2010]. Елементи, що ми бачимо на плитах, окремо втискалися у зволожений піщано-глиняний шар, а згодом, після його висихання, цю форму заливали сирим чавуном.

На інших п'ятикутних плитах готичного стилю можна побачити різноманітні предмети, що як прикрасу майстри ливарних цехів втискали у заготовлену форму мокрої глини з піском – квітки лілії, шматки мотузки, інструменти, посуд, ножі, кинджали та інші речі домашнього вжитку. Для прикладу, на фото 2, – плита з Перигору з доволі бідним орнаментом: на ній бачимо кульовий хрест з двома виразними кинджалами; вона виготовлена на початку XVI ст. і її розмір – висота 101 см, ширина 78 см.



Фото 2

Поряд з квітами лілії, як символами Франції, вже у пізньоготичний період (кінець XV – початок XVI ст.) на фаєрбеках з'явилися відбитки літер власників, а також відбитки гербів. На фото 3 плита з Перигора, датована ймовірно кінцем XV – початком XVI ст., на ній зображені кульовий хрест, октаграма, пентакль з багатьма fleurs de lis та літерами IVM, що, ймовірно, означали замовників або майстрів кузень; її розмір – висота 126 см, ширина 98,5 см.



Фото 3

Подібні плити – п'ятикутної, а також прямокутної форм з незмінними переважно октаграмами та хрестами, були виготовлені на ливарних заводах кінця XV – першої половини XVI ст., що працювали у регіонах, багатих на залізну руду. Йдеться про Шампань, Лотарингію (п'ятикутні або ж прямокутні плити з октаграмами, часто також із хрестом Лотарингії). Як приклад, на фото

4 плита, що могла бути виготовлена у Верхній Марні в історичному регіоні Шампань, на заводі Dommartin-le-Franc, розмір – ширина 68 см, висота 67 см, товщина 3 см, вага 50 кг (автор фото Claude Auguste) [Dommartin-le-Franc, 1976]), або ж схожі плити з департаменту Мерт і Мозель, Лотарингія), Франш-Конте (як правило прямокутні плити з октаграмами, хрестом св. Андрія або ж звичайним хрестом).



Фото 4

Для прикладу, плита (фото 5) виконана за допомогою різьбленої мотузки. Вона знаходилась у старих колекціях в департаменті Хот-Сон (Haute-Saône) а також Перигор та сусідніх регіонах Лімузен (фр. Limousin) і Ангума (фр. Angoumois). Її розмір – ширина 101 см, висота 82 см, товщина 4 см, вага 221 кг (фото Claude Auguste) [Blaising, 2022].

Слід зазначити, що окремі кузні та доменні печі Лімузену та Ангума отримували руду та чавун саме з Перигору [Peyronnet, 1958, С. 13]. Попит на такі литі чавунні плити був зумовлений демографічним бумом, який переживали регіони Франції після завершення Столітньої війни. Як стверджує Е. Ле Руа Ладюрі, між 1470 і 1540 рр. кількість будинків у Провансі, Лангедоку й інших регіонах півдня Франції зроста майже втричі, відтак зросли пожежі у таких будинках [Le Roi Ladurie, 1969, С. 60-61]. Саме в цей період камінні чавунні плити остаточно закріпилися в побуті як важливі індикатори мінливого

клімату Малого льодовикового періоду і як важливий елемент світогляду та захисту від пожеж.

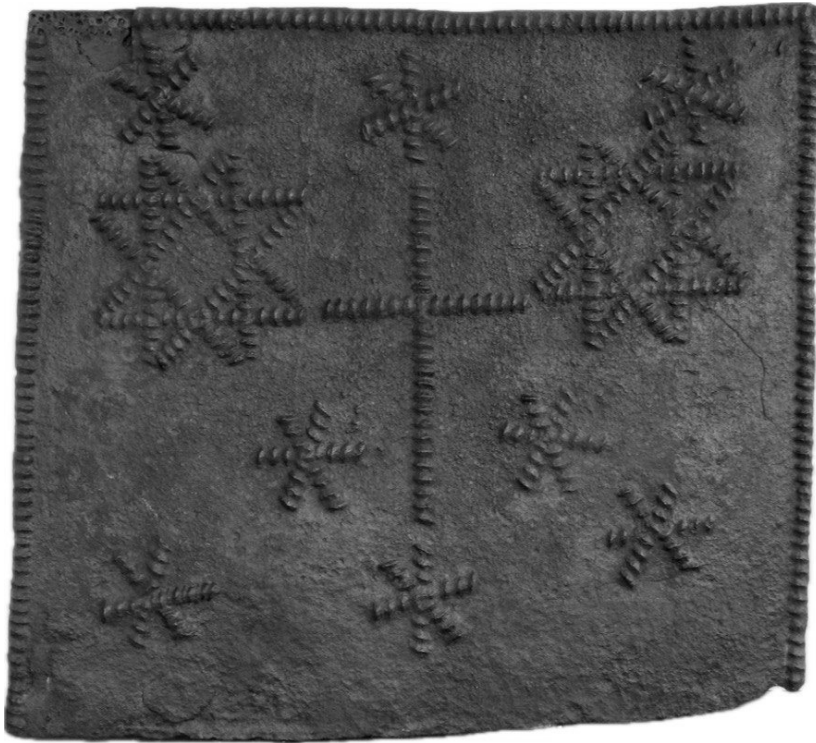


Фото 5

Перигор відомий своїми винятковими покладами залізної руди ще з часів Римської імперії. Утім, залізні цехи галло-римської епохи були знищені варварами у V ст. і норманами у IX ст. [Peyronnet, 1958, С. 29]. Цей регіон поволі відроджується в XI-XII ст. Навіть англійський король Едуард I привозив залізо в Англію зі своїх земельних володінь у Перигорі. Одним із перших у Франції, він уславився виготовленням предметів із чавуну в останньому періоді Столітньої війни (близько 1435 р.), коли Франція перемагала Англію. Згадок про перші кузні з виготовлення чавуну у графстві Перигор не збереглося, але дослідники припускають, що вони датуються кінцем XV ст. [Verneilh, 1877, С. 553]. Джерела фіксують заможних майстрів кузень в Перигорі, починаючи з 1500 р., які вже володіли дворянством, або ж були близькі до його придбання. Жуль де Верней вважає, що для того, щоб майстер кузні збагатився настільки, аби отримати дворянство, треба було, щоб кузня або доменна піч давали прибуток протягом тридцяти – сорока років. Іншими словами, поява перших доменних печей у Перигорі мала б припадати на період Людовика XI (1461-1483), час миру і відродження у Франції [Verneilh, 1877, С. 541, 554].

Перигор багатий на поверхневій металевій місця залізної руди. Залізні плато, густі ліси для деревного вугілля, мережі джерел і струмків для промивання руди – цього залізного шлаку було стільки, що його використовували навіть для будівництва доріг (т. зв. «чорних доріг»), якими в ранньому Середньовіччі замінювали старі залишки галло-римських доріг. Жуль де Верней у 1870-х рр. чи не вперше описавши старі кузні Перигора, зазначав, що дороги, побудовані в регіоні зі старого залізного шлаку, витримували до 20 років експлуатації [Verneilh, 1877, С. 540].

Перші доменні печі були часто закопані в землю, з деревним вугіллям і вапняком послідовними шарами. З часом у долинах Перигору постали каталонські кузні, з яких виходили очищені ковані, клепані або зварені залізні предмети.

Велика кількість фермерських будинків у регіонах Перигор і Лімузен постали саме у другій половині XV – початку XVI ст. [Verneilh, 1877, С. 541], у яких почали з'являтися чавунні камінні плити як спосіб додаткового захисту та обігріву.

Плити, як і інші вироби з чавуну, експортувалися з Перигору для потреб власників середньовічних замків та палаців за допомогою волів вибоїстими та заболоченими стежками, а далі човнами по руслах річок. Так само за допомогою великої кількості волів або човнами доставлялися (чавунні) гармати до Бордо, Рошфора, Ля-Рошель тощо [Verneilh, 1877, С. 558]. На відміну від ливарних цехів, розташованих у долині річки Рейн, заводи Перигора не розміщали дат чи гербів на своїх ранніх фаєрбеках. Принаймні таких ми не зустрічали. Тому можемо говорити лише про приблизний час їхньої появи. На жаль, дослідження Едмонда Пейроне про старі кузні Перигора (1958) через брак джерел теж не дає відповіді на питання, коли з'явилися в регіоні перші литі чавунні плити. Часто залізні кузні та фабрики у Перигорі примикали до однойменних замків, лорди яких отримували королівські патенти на вирубку лісів та експлуатацію покладів залізної руди, річок і ставків [Verneilh, 1877, С. 556-558].

Висновки. Перші чавунні плити Перигору були мовчазними свідками багатьох подій, зокрема громадянських релігійних війн, які до кінця XVI ст. розкололи Королівство Франції. Проте, попри громадянські війни, ливарне виробництво Перигору прогресувало. Королі Франції надали ряд привілеїв ливарним цехам регіону у XVI ст. Золотий вік виплавки чавуну припадає на період Людовика XIV, коли кузні Перигора забезпечували королівський флот сотнями чавунних гармат, що замінили дорогі бронзові гармати. Франція змушена була імпортувати мідь і цинк, тоді як високоякісне залізо у королівстві було в надлишку. Залізна (чавунна) гармата виявилася в три-п'ять раз дешевшою від бронзової. Станом на 1789 р. (початок Великої Французької революції), в Перигорі працювало 62 кузні або доменні печі, в Лімузені – 27 [Verneilh, 1877, С. 553]. У 1801 р. в департаменті Дордонь нараховувалося 63 кузні, включаючи 28 доменних печей, а департамент Верхньої В'єни мав 27 кузень і 4 ливарні [Verneilh, 1877, С. 545].

Література

1. Blaising, J.-M. Les taques de nos cheminées. Octagrammes et autres signes protecteur // Le Pays Lorrain. 2022. Vol. 103, Décembre. P. 317-324. URL: https://www.academia.edu/94316734/Pays_Lorrain_103_Les_taqes_de_nos_cheminées_Octagrammes_et_autres_signes_protecteurs (дата звернення: 23.07.2024).
2. Carpentier, H. Plaques de cheminées. T. 1. Paris, 1912. – 211 p. (Репринт, видруковано у м. Осер 2020 р.).
3. Chabat, P. Dictionnaire des employés dans la construction. Deuxième édition. T.1. Paris: À. Morel, 1881. 590 p.
4. Дейвіс, Н. Європа. Історія. Київ: Основи, 2008. – 1464 с.
5. Dommartin-le-Franc. Fonderies d'art de Dommartin-le-Franc (Hte-Marne), broch., 1976. – 8 p.
6. Hodgkinson, J. British cast-iron firebacks of the 16th to mid. 18th Centuries. King's Lynn: Hodgersbooks, 2010. – 156 p.
7. Le Roy Ladurie, E. Les paysans de Languedoc. Paris: Flammarion, 1969. – 384 p.
8. Palasi, P. Plaques de cheminées héraldiques. Histoire d'un support métallique des armoiries - fin XV - XX siècle. Paris: Gourcuff Gradenico, 2014. – 320 p.
9. Peyronnet, E. Les anciennes forges du Périgord. Bordeaux: Delmas, 1958. 366 p.
10. Pfister, C. Climatic Extremes, Recurrent Crises and Witch Hunts: Strategies of European Societies in Coping with Exogenous Shocks in the Late Sixteenth and Early Seventeenth Centuries // The Medieval History Journal. 2007. Vol. 10, no. 1&2. P. 33-73. SAGE Publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore. DOI: 10.1177/097194580701000202.
11. Verneilh, J. de. Les anciennes forges du Périgord et du // Revue des sociétés savantes des départements. Sixième série. Tome IV. Année 1876. – 2 semestre. Paris: Imprimerie nationale, 1877. - P. 537-560.

References

1. Blaising, J.-M. Les taques de nos cheminées. Octagrammes et autres signes protecteur // Le Pays Lorrain. 2022. Vol. 103, Décembre. P. 317-324. URL: https://www.academia.edu/94316734/Pays_Lorrain_103_Les_taqes_de_nos_cheminées_Octagrammes_et_autres_signes_protecteurs. (in French).
2. Carpentier, H. Plaques de cheminées. T. 1. Paris, 1912. (in French)
3. Chabat, P. Dictionnaire des employés dans la construction. Deuxième édition. T.1. Paris: À. Morel, 1881. 590 p. (in French)
4. Deivis, N. Yevropa. Istoriiia. Kyiv: Osnovy, 2008. – 1464 p. (in Ukrainian).
5. Dommartin-le-Franc. Fonderies d'art de Dommartin-le-Franc (Hte-Marne), broch., 1976. – 8 p. (in French).

6. Hodgkinson, J. British cast-iron firebacks of the 16th to mid. 18th Centuries. King's Lynn: Hodgersbooks, 2010. – 156 p. (in English).
7. Le Roy Ladurie, E. Les paysans de Languedoc. Paris: Flammarion, 1969. – 384 p. (in French).
8. Palasi, P. Plaques de cheminées héraldiques. Histoire d'un support métallique des armoiries - fin XV - XX siècle. Paris: Gourcuff Gradenico, 2014. – 320 p. (in French).
9. Peyronnet, E. Les anciennes forges du Périgord. Bordeaux: Delmas, 1958. 366 p. (in French).
10. Pfister, C. Climatic Extremes, Recurrent Crises and Witch Hunts: Strategies of European Societies in Coping with Exogenous Shocks in the Late Sixteenth and Early Seventeenth Centuries // The Medieval History Journal. 2007. Vol. 10, no. 1&2. P. 33-73. SAGE Publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore. DOI: 10.1177/097194580701000202. (in English).
11. Verneilh, J. de. Les anciennes forges du Périgord et du // Revue des sociétés savantes des départements. Sixième série. Tome IV. Année 1876. – 2 semestre. Paris: Imprimerie nationale, 1877. P. 537-560. (in French).

УДК 94(477)»1918-1923»

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.051>

Oleh STETSYSHYN

Ivan Franko National University of Lviv,

Lviv, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7088-8728>

MILITARY COOPERATION OF THE JEWISH POPULATION OF GALICIA WITH THE WEST UKRAINIAN PEOPLE'S REPUBLIC (1918–1923)

Abstract. This article examines a little-known topic of both Ukrainian history and European history - the participation of the Jewish population of Eastern Galicia (now – the western part of Ukraine) in the development and combat operations of the Galician Army (Ukrainska Halyts'ka armiiа, UHA), which was created in 1918 by the authorities of the West Ukrainian People's Republic (Zakhidno Ukrainska Narodna Respublika, ZUNR). It also discusses the attitude of Galician Jews towards the emergence of the Ukrainian state and the armed confrontation between Ukrainians and Poles for control of this territory. The article draws on archival documents, memories, and research to clarify the reasons for the appearance of Jewish soldiers in the Ukrainian army, discuss the most famous Jewish service members of the UHA, and analyse the post-war fate of many Jewish militaries of the Ukrainian army. These facts are little known to researchers of the history of Central-Eastern Europe and have not yet been introduced into scientific circulation.

Keywords: Ukraine, Poland, Jews, Ukrainians, Poles, West Ukrainian People's Republic, Ukrainian Galician army.

Олег СТЕЦИШИН

Львівський національний університет імені Івана Франка

Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7088-8728>

ВІЙСЬКОВА СПІВПРАЦЯ ЄВРЕЙСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ГАЛИЧИНИ ІЗ ЗУНР (1918-1923 РР.)

Анотація. У статті розглядається маловідома тема як української, так і європейської історії – участь єврейського населення Східної Галичини

© Олег Стецишин, 2024.

(нині – західної частини України) у розбудові та бойових діях Галицької армії (Української Галицької Армії), УГА), яка була створена в 1918 році владою Західноукраїнської Народної Республіки (ЗУНР). Також йдеться про ставлення галицьких євреїв до становлення української держави та збройного протистояння українців і поляків за контроль над цією територією. У статті на основі архівних документів, спогадів та досліджень з'ясовуються причини появи єврейських вояків в українській армії, йдеться про найвідоміших єврейсько-військовослужбовців УГА, аналізується повоєнна доля багатьох єврейських військових. українська армія. Ці факти маловідомі дослідникам історії Центрально-Східної Європи і досі не введені в науковий обіг.

Ключові слова: Україна, Польща, євреї, українці, поляки, ЗУНР, Українська Галицька армія

The historiography of Jewish-Ukrainian relations in the 20th century has been the subject of much scientific research. Most scholars primarily study the topics of Jewish pogroms, the interwar period, the Holocaust, and the preservation of Jewish cultural heritage. Other essential aspects of the relationship between Ukrainians and Jews are of much less attention from researchers. One such topic is the military-political cooperation of Ukrainian and Jewish communities during the revolutionary events in Ukraine from 1918 to 1920. Another is the service of soldiers and officers of Jewish nationality in the Ukrainian Galician Army.

The purpose of the study. The participation of the Jewish military in the defense of Ukrainian statehood is an area that has not been fully explored. These topics are worth further research and analysis, as they shed light on the complex and multifaceted relationship between Ukrainians and Jews throughout history. Which, in fact, forms the key goal of our research.

Analysis of recent studies. There is a lack of historical research on Ukrainian-Jewish relations in the West Ukrainian People's Republic. Most of the existing works focus on the pogroms that occurred in the Ukrainian People's Republic of Ukraine, and they neglect to mention any instances of positive collaboration between Ukrainians and Jews during that time in the ZUNR. We can mention such scholars as T. Chopard [Chopard, Ukrainian, 2019], C. Gilley [Gilley, Beyond Petliura, 2017], A. Polonsky [Polonsky, 2010] etc. Some researchers include G. Abramson [Abramson, 1999], F. Levitas [Levitas, 2011], M. Gon [Gon, 2002] and H. Aster & P.J. Potichnyj [Aster, Potichnyj, Jewish, 1983], consider this issue in a broader historical context. These researchers are investigating the connections between Ukrainian and Jewish political groups and individual politicians to move beyond stereotypical views on Ukrainian-Jewish relations where the rapport between the two peoples has always been complicated, with Ukrainian national politicians always having hostile policies towards Jewish people. Meanwhile, another group of scientists (G. Gauden [Gauden, Lwów, 2019], N. Davis [Davies, Ethnic Diversity, 1993], K. Mick [Mick, Lemberg, 2016], A. Prusin [Prusin, Nationalizing a borderland, 2005], etc.) have investigated interethnic relations in Western Ukraine, focusing on the relationships between Jews, Ukrainians, and Poles. In particular, they studied

events of November 21-23, 1918, where Polish soldiers and civilians committed a pogrom in the Jewish quarters of Lviv, accusing the Jews of supporting the Ukrainian government. However, there have been few studies of Ukrainian-Jewish military cooperation. Some works that have been done on this topic include those of N. Gude [Gude, Dual, 2019], M. Lytvyn [Lytvyn, Ukrainsko-Polska, 1998], Ia. Tynchenko [Tynchenko, Pid zirkoiu, 2014], and V. Melamed [Melamed, Ukrainian and Jewish], and also in the monograph of the author of this article "Landsknechts of the Galician Army"[Stetsyshyn, Landsknekhty, 2012].

Presentation of the main material. Understanding the historical context led to the emergence of ZUNR and UHA. At the end of October and the beginning of November 1918, separate states began to emerge in regions of Austria-Hungary inhabited by national minorities. This included countries like Czechoslovakia, Hungary, and the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes, which later became Yugoslavia. In Austria, a revolution began in October 1918, which led to the fall of the monarchy and the introduction of a republican form of government. Among the nations that inhabited Austria-Hungary were the Ukrainians (Ruthenians). On November 1, 1918, the Ukrainian state was proclaimed in Lviv (then Lemberg), later renamed the «West Ukrainian People's Republic». The Galician Army was established as the regular military force of the new republic, and the word «Ukrainian» (UHA) was added to its name. After July 16, 1919, the Galician army left the territory of the ZUNR due to pressure from the Polish army. It then joined forces with the military of another Ukrainian state, the Ukrainian People's Republic (UNR), to fight against the Russian Bolsheviks and White Guards.

Despite having a common national origin, there were significant differences between the two Ukrainian states. Politicians led ZUNR with extensive experience working in the parliament of Austria-Hungary or local authorities. Due to the lack of national legislation at the beginning of its existence, the laws of the former Austria-Hungary were used. The West Ukrainian People's Republic was headed by Yevhen Petrushevych, a former ambassador to the Austrian Parliament (Reichsrat). While there were representatives of various political currents in power, ZUNR mostly pursued a right-wing conservative policy that guaranteed political and national rights to national minorities such as Poles, Jews, and Germans. Some of the seats in the ZUNR parliament of the Ukrainian National Council (UNRada) were allocated to these minorities.

Another Ukrainian state, the Ukrainian People's Republic, was proclaimed on January 22, 1918, after the beginning of the Ukrainian-Bolshevik war. From November 1918, it was managed by the Directory, which consisted of politicians of the left direction headed by Symon Petliura. On January 22, 1919, two states united, but one of them, the West Ukrainian People's Republic, maintained its own foreign policy and armed forces. However, due to pressure from the Polish army, the authorities of the ZUNR and the Galician military had to move to UNR territory in mid-July 1919. Consequently, the Ukrainian government went into exile on November 12, 1920. The Treaty of Riga in 1921 led to the Ukrainian state's territory

division between Poland and Bolshevik Russia. Finally, on August 22, 1922, the UNR government in exile handed over its powers to the authorities of independent Ukraine.

The attitude of the Jewish community of Galicia to ZUNR. Relations between the Ukrainian and Jewish communities

The Galician Jewish community in 1918 was very diverse, religiously and ideologically. Its main groups were the Orthodox, who made up the majority of the Jewish community, supporters of the Zionist movement and assimilation. The last two groups were politically the most active and competed for the votes of the Jewish community [Germane, *Exercising Minority*, 2023, p.128]. At the same time, it is impossible to affirm the relationship between the political beliefs of the Jewish population and its religious and confessional affiliation. Assimilationists and Zionists were equally focused on the secular part of the Jewish community. At the same time, among the Zionists, there were many supporters of orthodox Judaism (one can mention, for example, the Mizrahi party). They reformed Judaism, many of whose members opposed assimilation and the rejection of Jews from the traditional kahal life.

After the proclamation of the Ukrainian state on November 1, 1918, in Eastern Galicia, it was the position of Zionists and assimilators competed with each other during the discussion of the expected position of the entire Jewish community of the region. Assimilators from the end of the 19th century advocating the integration of Jews into Polish society considered that the Jewish community should support the young Polish state [Himka, *Ukrainian-Jewish*, 1990, p. 142]. On the other hand, the Zionists believed that until the affiliation of Eastern Galicia was determined at the international level, the Jews should remain neutral until then. The Zionist position won, and the Jewish community declared neutrality. Despite this, many Jews supported the newly proclaimed Ukrainian state, and the Ukrainians recognized them as a separate nation with broad national and cultural rights. The ZUNR authorities proposed a progressive constitutional project for the Jews, recognizing Yiddish and Hebrew as official languages and ensuring proper representation in the Ukrainian National Council [Gude, *Dual Loyalties*, 2019, p. 229].

It was inconsistent with the position of Polish politicians. At a meeting with members of the Jewish National Council of Lviv, one of the leaders of the Polish movement, Count Aleksandr Skarbek, told them that he would not recognize Jews as a separate nation but rather as «Poles of the Mosaic faith» [Stetsyshyn, *Landsknekhty*, 2012, p. 121]. In December 1918, in the recommendations of the Polish delegation at the Paris negotiations with the Entente, it was stated that the relations of the Poles with the Jews were wrong because «Jews always supported our enemies». As an example, the situation in Lviv was cited when «Jewish soldiers and militia fought alongside the Ruthenians against the Poles». Similar beliefs were held by leaders of the revived Polish state, including Prime Minister Ignacy Paderewski. While he supported their civil rights and freedoms, he did not

empathise with their demands for national self-determination [Mick, Lemberg, 2016, p. 172].

Many Jewish people supported the idea of Jews being considered as a separate nation. Before the proclamation of the Ukrainian state, on October 20, 1918, a group of Jewish students held a meeting to demand national rights for Jews. On October 26, representatives from various groups, including Zionism, Orthodoxy, and socialism, held a rally to request that Jews be represented as a separate group in future peace talks [Prusin, *Nationalizing a borderland*, 2005, p. 73-74].

A part of the Jewish community, in particular supporters of the assimilation course, agreed with the policy of merging the Jewish people with other nations. The Ukrainian position looked more attractive to supporters of the Zionist movement and Orthodox Jews. The secretary of the Jewish National Council of ZUNR, Ruben (Reuven) Fahn quoted from an article in the newspaper "Der Jüdische Arbeiter" on November 1, 1918, with a reaction to the pro-Jewish policy of the Western Ukrainian authorities. «For us, Jews, the proclamation of Ukrainian statehood has a special significance since the Ruthenians are the first who spoke in favour of the recognition of the Jewish nation and asked the Jews to send their representatives to their constituent assembly. The Ruthenian people in their struggle for freedom will have sincere support in the person of the Jews» [Fahn, *Istoriia*, 2019, s. 66].

Another reason for Ukrainophilism for a part of Galician Jews (obviously, those who lived in rural areas) was their closer adaptation to the Ukrainian rather than the Polish environment. According to the 1910 census, 1,313,687 Jews lived in Austria-Hungary, 23,615 (1.8%) of whom considered Ukrainian as their spoken language, and 810,460 (62%) Jews spoke Polish at home. These statistics did not reflect the actual state of language proficiency because, during the census, Yiddish speakers were not considered. However, we can interpret the given figures as evidence of the presence of a certain number of Jews in Galicia who were more integrated into the Ukrainian environment than into the Polish one [Jüdische Korrespondenz. 1 November 1918. S. 3].

It should be noted that the cooperation of the Ukrainian and Jewish communities of Galicia began long before November 1918. Their political leaders also supported such interaction between the two peoples. Leaders from both communities supported interaction between their peoples. Nathan Birnbaum (pseudonym «Mathias Acher»), one of the founders of the Zionist movement at the beginning of the 20th century, believed that the Galician Jews should cooperate in its efforts with local Ukrainians because they are not anti-Semite and, like Jews, resist assimilation attempts [Dashkevych, *Vzaiemovidnosyny*, 1990, s. 69–70]. Julian Romanchuk, the leader of the Ukrainian Parliamentary Club in 1905, was the only non-Jewish deputy in the Austrian parliament who called for recognising Jews as a separate nation, along with Zionist deputy Benno Straucher from Bukovina [Markovits, *Sysyn, Nationbuilding*, 1982, p. 162]. In 1907, Ukrainian and Jewish parties cooperated during the elections to the lower house of the Austrian parliament (Reichsrat). The Zionists and the Ukrainian National Democrats agreed to support each other

jointly when one of their candidates made it to the second round. The alliance was successful, and the Jewish People's Party sent four deputies to the parliament (three in Galicia and 1 in Bukovina). At the same time, the Ukrainian politician Semen Vityk became a deputy after being supported by the Jewish population of his electoral district [Honigsman, 600 let, 1997, s. 21].

After becoming members of the Reichsrat, these Jewish politicians from Western Ukraine started the first Zionist parliamentary faction in the history of the Danube Empire. Ukrainian and Jewish politicians continued their cooperation during parliamentary work. J. Shanes and Y. Petrovsky-Shtern cited an interesting case in which the parliamentary majority did not support a resolution condemning election violations in Galicia. In response, the Zionist deputies, together with the Ukrainians, rose from their seats and began to sing Ukrainian patriotic songs, including «Shche ne vmerla Ukraïna», which is now the national anthem of Ukraine [Shanes, Petrovsky-Shtern, An unlikely, 2009, S. 498, 500]. Cooperation between Ukrainian and Jewish politicians of Galicia continued with varying degrees of success in the following years. Some Polish eyewitnesses recalled active negotiations between the politicians of the two nations in October 1918 on the eve of the proclamation of the Ukrainian state in Lviv [Krysiak, Z dni grozy, 1919, S. 9-10].

The joint post-colonial existence of two peoples, who felt like second-class people in Austria-Hungary, in the Russian Empire, and the declared Polish state, played a significant role. R. Fahn explained that the Ukrainian and Jewish national movements converged because they represented peoples whom the same oppressor enslaved [Fahn, Istoriiia, 2019, s. 54]. According to M. v. Hagen that throughout their history, Poland and Russia treated both Ukrainians and Jews in the same colonialist way [Hagen, Wartime, 2015–2016, p. 170]. Another reason for the commonality of views of both national groups is the statement of A.V. Wendland, who researched post-colonial aspects of nation-building processes in Galicia. She noted the common victimized past of Ukrainians and Jews, many of whom were accused by the Austrian authorities of political disloyalty, pro-Russian sympathies and participation in espionage during the First World War [Wendland, Galizien, 2013, s. 22, 29].

The first Jewish soldiers in the Galician army

Ukrainian and Polish sources have preserved evidence of the Jewish population's attitude towards the proclamation of the Ukrainian state on November 1, 1918 in Galicia. The emergence caused different reactions from the representatives of three other nations who lived in the Galician region: the Poles, for the most part, perceived this as hostile, but most Germans and Jews reacted to the Ukrainian state quite favourably. According to Polish reports from that period, Ukrainians took away weapons from all other neutral nations but not from Jews [DALO. F. 257. Op. 2. Spr. 1624. Ark.6], who were reported to support the radical Ukrainian movement [DALO. F. 257. Op. 2. Spr. 297. Ark. 20]. The Jewish population was accused of having an unfavorable perception of the Poles and calling them «Blütfeinde» (blood enemies) [DALO. F. 257. Op. 1. Spr. 691. Ark. 16}. On March 1, 1919, the Jewish

newspaper «Chwila» cited exciting testimonies from the Polish newspaper «Kurjer Lwowski». It was a period when, after the November events, the UHA was forced to leave Lviv and tried in vain to return it. The Polish newspaper printed the testimony of one of its readers, who complained that very often in conversations with Jews, one could hear: «Our troops [that is, the Ukrainian army] will soon return!» 1 Marca 1919. № 47]. The Ukrainian press reported in early November 1918 that «Jews go along with Ukrainians» [Mick, Lemberg, 2016, p. 145].

Immediately after the Ukrainians proclaimed their state, fighting began between the Ukrainian army and Polish formations. According to the ZUNR legislation, only Ukrainians should be protected by the state [Dilo. 2 Padolysta 1918. Ch. 250. S. 1]. Still, it's worth noting that Ukrainians and representatives of other nations, including Jews, defended the West Ukrainian People's Republic. According to archival data, at least 325 (6%) of the 5,442 Galician officers were Jewish [TsDAVO. F. 2188. Op. 2. Spr. 139. Ark. 11-93zv]. Most of them hail from Western Ukraine, while only a few come from other countries like Austria or Poland. Most of these officers were young men aged 20-30, with military ranks ranging from khorunzhyi (sub-lieutenant) to captain. They held various professions, including doctors, paramedics, pharmacists, judges, quartermasters, and veterinarians. Almost 80 officers served on the front line as infantry, cavalry, or artillery units. Military medics like Colonel Teofil Bardach, Lieutenant Colonel Joseph Yampoler, and Major Heinrich Glanz held the highest ranks among Galician Jewish officers. Unfortunately, data on the number of Jewish privates and sergeants in the UHA is scarce, making it challenging to establish an accurate figure. Nonetheless, it's estimated that there were at least several hundred of them who served as well.

After the collapse of the Austro-Hungarian Empire on November 1, 1918, many Jewish soldiers stationed in Western Ukraine decided to assist the Galicians in forming their own Ukrainian army. They were among the first to join the ZUNR army, alongside Germans and Czechs. One of the first scouts of the Galician army was Lieutenant Yonat Halpern, who hailed from Lviv. Initially, he helped set up the intelligence service at the headquarters of the UHA, and later served in the 7th Lviv brigade. During a battle, Halpern was seriously injured and captured by the Poles. However, he escaped from captivity a few months later, received financial aid from the diplomatic mission of the ZUNR in Vienna, and was treated in a local hospital [Kuzma, Lystopadovi dni. 1931. S. 269; TsDIAL. F. 581, Op. 1. Spr. 139. Ark. 29].

It is known that several Jewish soldiers joined the Ukrainian army on November 20, 1918. On that day, nine officers of the former Austro-Hungarian army, several of whom were of Jewish origin, joined the Ukrainians. Such as lieutenant N. Gelber from the 35th rifle regiment, corporal N. Landes of the 5th rifle regiment, accounting officer L. Blaustein (Landwehr headquarters) and military pharmacist A. Zimmerring from the epidemiological hospital in Radom [TsDAVO. F. 2188. Op. 2. Spr. 51. Ark. 694].

Salko (Solomon) Rotenberg, from Piatnychany village in the Stryi district of the Lviv region, was one of the Galician army's most famous Jewish front-line officers. There were many references to him in the Ukrainian memoir literature of 1920-1939. He arrived in the Galician army with a group of 17 young Ukrainian officers from the capital of Austria after the collapse of the Austro-Hungarian Empire in November 1918. Rotenberg, a 77th Austrian infantry regiment sergeant, later commanded a horse-machine-gun company of the 4th Zolochiv Brigade. According to one Ukrainian officer who served in this brigade, Rotenberg's company was «a great combat unit». Another UHA combatant called Salko «a model patriot and defender of Ukraine». The horse-machine gun company fought against the Polish army and later against the Bolsheviks after the army moved beyond River Zbruch. However, Solomon Rotenberg was mortally wounded during the battle for the city of Korosten in September 1919 [Haiduchok, Kinna, 1922, s. 6-7].

One of the combatants of the 24th infantry regiment named after Hetman P. Doroshenko, V. Volytskyi, mentioned that many Jews in Kolomyia expressed their desire to build a Ukrainian state together with Ukrainians in November 1918. Some of them even applied to serve in the Ukrainian army. Jews were also cadets of ZUNR military educational institutions, like the sergeant's school in the village of Birky Velyki near Ternopil and the UHA officer school in Zolochiv [Ivanets, Presova, 1934, s. 10; Matskiv, Pidstarshynska, 1966, s. 148]. Former Deputy Minister of Labour in the Government of the UNR, one of the leaders of the Poalei Zion party, Solomon Goldelman, upon arriving in the West Ukrainian People's Republic in early 1919, was pleasantly surprised by many Galician Jewish militaries. He was especially surprised by the fact that many of them, «Jewish officers and soldiers», joined the Ukrainian army despite the neutrality declared by the Jewish community. In particular, he recalled how, in the spring of 1919, several dozen Jewish servicemen of the Galician Army came to the canteen of the Stanislaviv (now - Ivano-Frankivsk) organization «Poalei Zion» for a festive Passover dinner and same number of Jewish soldiers celebrated Passover in their homes [Volia, 20 November 1920, 4, 9, p. 424-430]. S. Goldelman represented the right wing of the Poalei Zion and supported the Ukrainian People's Republic government, which was different from the left wing of the party that aligned with the Russian Bolsheviks. Goldelman also helped to bring Ukrainians and Jews closer together. He attempted to persuade Jewish leaders in Galicia to support the Ukrainians instead of remaining neutral in the Ukrainian-Polish conflict. Still, the Jewish organizations in Galicia remained firm in their position. An article titled «Ukrainian-Polish War» was published in the newspaper of the Poalei Zion party in Stanislaviv on May 16. The article stated that there was a need to unite both parts of Ukraine and give all the power to the politicians of the Ukrainian People's Republic because they are socialist. The article suggested that such intentions should be supported as much as possible. However, it is unclear whether Goldelman had any involvement in the publication [TsDAVO. F. 2188. Op. 2. Spr. 44. Ark. 614zv].

On August 9th, 1919, the Proclamation to the Jewish citizens and workers was signed by Ukrainian Premier Borys Martos and the Minister for Jewish Affairs of the UNR Pinkhas Krasny. The proclamation mentioned the Jewish soldiers and officers serving in the Galician army. This document was published as the UNR and ZUNR combined army approached Kyiv after winning several victories over the Bolsheviks. To ease the concerns of the Jewish population living under their control, who were worried about the ongoing pogroms, Ukrainian politicians Martos and Krasnyi issued a statement condemning the violent actions against Jews. They also mentioned the punishment of pogrom initiators and the provision of compensation to pogrom victims. Additionally, they highlighted the presence of Jewish soldiers in the Ukrainian Galician Army as proof of the commitment of Jews to the Ukrainian state and the positive relationship between Ukrainians and Jews. «And the farther and mightier advances the victorious march of the united republican and Galician armies which, by the way, reveal a considerable number of Jewish soldiers and officers in their ranks, the more demoralization increases in the Bolshevik army», - stated by Martos and Krasny [Pigido, Material, 1956, S. 62-64].

As mentioned, many Jews served as medical personnel in the Galician army. This included Jewish doctors, paramedics, and pharmacists who had previously worked in Austrian military hospitals located in Galicia. After the military ministry of the ZUNR published an order on December 1, 1918, Jewish doctors were allowed to be hired if there were no Ukrainian doctors available, with their consent and agreement on payment. Many of these doctors joined the Galician army after this order was released [Vistnyk Derzhavnoho Sekretariatu Viiskovykh Sprav, 1 hrudnia 1918, 1, s. 2]. One of the most mentioned in the interwar memoirs of the Jewish soldiers of the UHA was the doctor Maurycy Juda, who served in the military hospital of Uhniv during World War I and later became the chief physician of the «Stare Selo» combat group. He was known for his dedication to his profession and is remembered as one of the most respected doctors during the interwar period. Dr Juda's work to preserve the surnames of Galician soldiers who died of typhus in 1919-1920 is remarkable and an essential part of UHA's history [Zhalibna knyha, 1968, s. 167-203].

The Jewish militia of Lviv: between Poles and Ukrainians

In November 1918, some members of the Jewish militia of Lviv, created to protect the Jewish community of Lviv during the Ukrainian-Polish conflict, joined the Ukrainian army. In many Jewish communities of Galicia, various forms of Jewish self-defense, militia, or citizens guard were common. After the collapse of the Habsburg Empire, it is estimated that self-defense units existed in about 25 cities and towns in Galicia. Some of these units were located in Eastern Galicia, where the Ukrainian state was declared on November 1, 1918 [Rybak, The Kraków, 2022, p. 17].

While this paramilitary group did not significantly impact the war, it became an ally of the young Ukrainian army and later provided soldiers to replenish its

ranks. The Jewish community in Lviv was quite diverse, much like the rest of Galicia [Corbett, Once, 2019, p. 32]. During the armed clashes between Poles and Ukrainians that erupted on November 1, 1918, members of the Jewish community held an emergency meeting to discuss how to avoid becoming victims of pogroms and protect their lives and property during the war. According to the Polish-language Jewish newspaper "Chwila", the Jews instinctively felt the danger when the previous government ceased to function on November 1, 1918 [Chwila, 12 Stycznia 1919, s. 1].

The Jewish community in Lviv faced a tough decision as different groups had different opinions on how to deal with a conflict. There were two main groups with opposing views – the Zionists and the assimilators. Ozjasz Wasser, one of the assimilators, later recounted the events in the following way: «A group of people gathered in the Kahal meeting hall, among which many supporters of the Zionist idea, dressed in Austrian officer uniforms. The issue of the safety of Jewish residents of Lviv was discussed, as there was a threat of robberies and disorder caused by the complete absence of law enforcement services in the city. Someone suggested organising a militia force to ensure peace, order, and security in the precinct. The reporter, in that case, stated that the Ukrainian command reported that it does not assume any responsibility for the safety of the residents of the Jewish quarters and, therefore, agrees to the creation of a citizen militia to protect the property and lives of their residents» [Wasser, Rola, 1936, s.1060-1061].

After much discussion, the Jewish community in Galicia established a Committee of Public Safety that declared the neutrality of the Jewish community of Lviv in the Polish-Ukrainian conflict. This committee included representatives from various Jewish communities, such as Zionists, Orthodox, and assimilators, among others [Mączyński. Boje, 1921, s. 257-258]. Julian Eisler, a captain of the Austro-Hungarian army, was appointed to lead the Jewish militia (JM). The political role of the Waldman brothers in the JM was also significant. Dr Israel Waldman, a prominent Zionist leader, had previously headed the «Beitar» organisation in Ternopil. On the other hand, Moses Waldman was one of the co-editors of the German-language newspaper «Neue Lemberger Zeitung,» which provided extensive coverage of the activities of the Kahal, the Committee of Public Safety, and the Jewish militia. Together, they played a crucial role in ensuring the safety and well-being of the Jewish community during the conflict [Prawda, 1919, s. 19].

The militia started its patrolling activities on November 1, 1918, and comprised former soldiers of the Austro-Hungarian army of Jewish origin and some civilian volunteers. The Jews' declaration of neutrality in the war was helpful to all participants, as it significantly shortened the front line. However, unlike Krakow, where the Polish leaders were willing to tolerate the activities of the Jewish militia to some extent [Rybak, The Kraków, p. 19], the Polish community in Lviv was hostile to the formation of the Jewish militia. The Polish politicians accused the Jewish community of siding with the Ukrainians through their neutrality during a difficult time for the Poles [Abramson, Prayer for Government, 154]. According to

Cz. Mączyński, the commander of Polish formations in Lviv, Jews in the community with Ukrainians of storming Polish positions near the church of St. Anna, situated on the modern Shevchenko and Horodotska streets corner [Mączyński, Boje lwowskie, 1921, s. 9-10]. The Workers' Council of the Polish Social Democratic Party expressed its disappointment with the decision of the Jewish community, saying that at their most challenging time, «Jewish nationalists» did not act as they expected [Kurjer Lwowski, 24 Listopada 1918, s. 1]. Assessing the accusations of the Polish side against the Jewish militia and the Jewish population of Galicia in general, one should take into account the fact that many of its figures at that time were anti-Semitic and anti-Ukrainian. Therefore, their conclusions were often biased. It was common to overestimate the influence of Jews on revolutionary events. Jews were often unjustly accused of organising rebellions and aiding the enemies of various states. During that time, many Polish figures held the belief that Jews were involved in uprisings against the authorities and aiding the enemies of Poland. According to P. Hanebrink, this perception was overestimated and was a widespread phenomenon [Hanebrink, A Spectre, 2021, p. 106]. Even the leader of Poland, Józef Pilsudski, had accused the Jews of acting in a hostile manner against the Poles during the Ukrainian-Polish conflict and believed that at the beginning of the war, the Jewish community should have sided with Poland [Mick, Lemberg, 2016, p. 172]. One can agree with the thesis that «the Jews' unforgivable «neutrality» about Lviv» became «an abiding symbol of Jewish perfidy» well into the 1940s [Miller, The Forgotten, 2019, p. 652].

The claim that Jewish militiamen in Lviv fought alongside Ukrainian forces against Polish formations was false. The clashes that did occur between them were mainly due to soldiers or civilians attempting to ransack shops or flats in neighbourhoods that were under Jewish control. Therefore, the attitude of the Polish side towards the Jewish militiamen was belligerent. According to the press report, on November 3-17, seven Jewish militiamen were killed in Lviv [Czernowitzer Allgemeine Zeitung und Czernowitzer Tagblatt. 21 November 1918. P. 2]. Unlike the Polish formations, the Ukrainian fighters saw the Jewish militia as their allies. It is known that both the Jewish militia and Ukrainian army units patrolled Lviv quarters controlled by the ZUNR authorities. According to the daily reports of the Main Command of Ukrainian troops, on November 7, 1918, among the 23 Ukrainian units of Lviv used by the Galician command to patrol the streets, there were 24 officers and 195 soldiers of the Jewish militia. Six days later, 237 Jewish militiamen and 37 officers helped Ukrainians maintain order in the city [Tynchenko. Chyselnist, 2009, s. 28-30]. The Jewish militia worked towards the betterment of the entire community of Lviv, not just the Jewish population. They played a crucial role in fighting crime and aiding residents and city services in dealing with fires. Furthermore, the health facilities located in Jewish neighbourhoods assisted injured Ukrainian and Polish soldiers, regardless of their ethnicity [Chwila. 19 Stycznia 1919. S. 3].

However, all these facts did not improve the negative image of the Jewish militia in the eyes of the Polish community. The newspaper «Pobudka» complained: «In the

Krakivske suburbs, the Jews do not observe the so loudly announced neutrality. They added Ukrainian cockades to their Zionist insignia. Our soldiers complain that the Jewish community is shooting from the windows at our patrols» [DALO. F. 257. Op. 2. Spr. 504. Ark. 47]. Some modern Polish historians claim that during the November battles, the Jewish residents of the Zamarstyniv district of Lviv «joyfully and enthusiastically» greeted the appearance on their streets of Cossacks from the detachment of Ataman Andriy Dolud, who came from Odesa to help the West Ukrainian People's Republic. When Odesans gathered local Poles to identify among them those who shot at Ukrainians, it was the young Zamarstyniv Jews who helped the Cossacks identify members of the «Polish Legions» [Kania, Lwów 1918, 2008]. It may be true because Dolud's unit really fought in Zamarstyniv and could use the help of local Ukrainians and Jews.

Until the end of the November fighting in the city, the Polish side did not perceive the Jewish militia as an equal partner. When, during the fighting, both sides agreed on a truce and security guarantees for the residents of Lviv, Ukrainian negotiators suggested creating a tripartite Ukrainian-Polish-Jewish militia, in which each nation would have a third of its soldiers. This formation should ensure order and peace on the streets of the city. However, the Polish interlocutors opposed this idea, which recognized the Jews as a separate people. In their opinion, the united militia should consist only of Poles and Ukrainians, and the ratio of the two nations should correspond to the Polish and Ukrainian population of the city [Neue Lemberger Zeitung. 13 November 1918. P. 2].

A week before the cessation of hostilities in Lviv, the JM's command informed the Jewish community about the completion of the formation of the first militia company and the beginning of the recruitment of volunteers for the second company. Such people were promised a daily salary of 10 Austrian crowns, free food, and accommodation in the barracks. Instead, they demanded reliability and strict discipline from the volunteers [Neue Lemberger Zeitung. 15 November 1918. P. 2]. It is unknown whether the JM commanders had time to form a second company because the fighting in Lviv ended a week later. On November 21, 1918, considering the significant deterioration of the military situation, the command of the Galician army ordered its units to leave Lviv. Part of the Ukrainian forces were retreating precisely through the Jewish blocks. Many armed Jews also marched with the Ukrainians. «Among the retreating Ukrainian soldiers, I saw a lot of young (14-18-year-old) Jews, mostly merchants», – says one of the reports of eyewitnesses [DALO. F. 257. Op. 1. Spr. 691. Ark. 22]. Some of these militiamen were officers who commanded units of the UHA in specific areas. They fought alongside Ukrainians at the front, but many of them were later captured by Polish forces after bloody battles in April 1919 [Mączyński, Boje lwowskie, 1921, s. 12].

Jewish sources also told about the joining of some Lviv Jews to the Ukrainian army in 1918. In particular, Elkana Margalit talked about one of the activists of the youth Zionist organisation Hashomer Hatzair from the town of Zolochiv, who joined the Galician army together with a group of Jewish «guardsmen» who escaped from Lviv occupied by the Poles to take revenge on the Poles for the Jewish pogrom in Lviv on 22-23 November 1918. The term «guardsmen» used in Lviv likely refers to

youth Zionist group Hashomer Hatzair (The Young Guard) who might have been part of the Jewish militia of Lviv. This version is supported by the fact that there were persons called «guards» (shomers) in the personnel list of the Jewish militia of Lviv [Margalit, Ha-Shomer, 1971, S. 21-22]. In the book, the author doesn't reveal the name and surname of the Jewish soldier of the UHA. However, we can find out this information from other sources. It is speculated that the soldier might be Arye Karp, a Hashomer Hatzair activist from Zolochiv. His biography is strikingly similar to the one described by E. Margalit. After the war, Karp immigrated to Palestine and resided in Kibbutz Beit Alfa [Nordheimer, Eros, 2014, p. 2]. The story of Chaim (Karl) Kahane, a Jewish soldier who fought alongside the Ukrainians during the fights in Lviv in November 1918, was researched by Israeli scholars Freddy Rothman and Anna Nevzlin [Jewish Heroes. Chaim (Karl) Kahana].

Archives reveal that young Jews from other parts of Galicia also retreated with the Ukrainian army after the withdrawal of the Galician army. For example, there was a letter to the Command of the Lviv District Gendarmerie regarding the search for ten individuals from Brody. The letter mentions that these ten individuals were former fighters of a local Jewish militia and had left the town with the Ukrainian army [DALO. F. 257. Op. 1. Spr. 23. Ark. 43, 48; DALO. F. 271. Op. 1. Spr. 482. Ark.1]. In general, the Jewish militia in Eastern Galicia closely collaborated with Ukrainian authorities and military command. Although they remained neutral, they often patrolled the streets and maintained law and order in cities like Kolomyia, Brody, Ternopil, and Pidvolochysk, controlled by Ukrainian authorities. In exchange for their services, the ZUNR authorities and the UHA command provided the Jewish militia with military clothing and weapons. In some cities like Brody and Ternopil, the Jewish militiamen were given significant powers to perform their duties.

As already noted, the Jewish population of the West Ukrainian People's Republic, as well as the national minorities of the Ukrainian state, were exempted by a particular law from the need to protect the Ukrainian state. However, there were other cases. Thus, in June 1919, during the Chortkiv offensive of the Galician army, when mass recruitment of Ukrainian volunteers from the liberated eastern territory of the ZUNR was carried out, there were also cases when Jewish men were mobilized into the UHA [TsDAVO. F. 2192. Op. 1. Spr. 1. Ark. 222]. On June 19, 1919, the head of the ZUNR, Yevhen Petrushevych, issued a particular order to release from the army Jewish soldiers who were not volunteers [TsDAVO. F. 1. Op. 6. Spr. 1. Ark. 24zv]. It is known that around 40 Jews from the towns of Buchach and Monastyrська joined the Hutsulsky battalion UHA during the Chortkiv offensive. From them and other Jewish fighters in the 11th Stryi Brigade of the Galician army, a separate department with almost 70 people was created, commanded by a Jewish sergeant. However, this unit suffered significant losses in the battle near the village of Cherche, which is not far from Rohatyn [H.H., Bii, 1931, s. 9].

Ternopil: from the Jewish militia to the Jewish assault battalion UHA

In Ternopil, Ukrainian Major Nikifor Hirniak, who commanded the Ternopil Military District, helped create Jewish militia units. He was an officer in the Galician

army and was approached by representatives of the Jewish community in 1918. They included merchant Norbert Peterzil and Solomon Leimberg, former second lieutenant of the 15th infantry regiment of the Austro-Hungarian army. They requested permission to form a company of militia that would protect Jewish living quarters. Hirniak supported this because Ukrainian power structures were still in formation. He gave [Hirniak, 48 dniv, 1983, s. 190] the Jewish militiamen weapons and ammunition and enrolled their officers in the Ukrainian army with corresponding salaries. The creation of a Jewish militia with 800 soldiers in Ternopil in 1918 is also mentioned in the «Encyclopedia Judaica» and one of Leimberg's deputies, Benzion Fett [Encyclopedia, 2007, p. 517; Fett, From an Austrian]. In June 1919, this unit became the base for creating the Jewish assault battalion of the 1st Galician Corps of UHA. S. Leimberg, the commander of the Ternopil Jewish militia, headed it. One of the reasons for its creation was the repressive actions of Polish troops against the Jewish community of Ternopil after the UHA retreated from the city on June 1, 1919, and Polish forces occupied it for two weeks.

The Battalion comprised both Jews and Ukrainians, with the former primarily officers and non-commissioned soldiers. There was a noticeable absence of ordinary Jewish soldiers, which Ukrainian soldiers supplemented [Lekhman, *Moi perezhyvannia*, 1983, s. 713]. The Battalion consisted of four companies, a machine gun company, a cavalry platoon, a platoon of sappers, a platoon of telephone operators and a radio station crew. The commander of the Battalion was S. Leimberg, his assistant P. Vovk, the headquarters were second lieutenants P. Shapira-Diamant and B. Fett, company commanders were second lieutenant V. Dumanskyi, lieutenants J. Shapira, Y. Lashchukevych, O. Maziar, L. Lerer (machine gun company), the cavalry unit was headed by lieutenant J. Planer, the Battalion rear commander was lieutenant M. Weisglas, the platoon commanders were second lieutenants N. Grosskopf, A. Shapira, and V. Brill. The Battalion doctor was M. Goliger. Although we know the approximate number of personnel of the battalion, we unfortunately do not have data on how many of these soldiers were Jews and how many were Ukrainians [TsDAVO. F. 2188. Op. 2. Spr. 49. Ark. 259a, 317, 373, 514; Fett, From an Austrian].

The Jewish unit fought against Polish troops in the Ternopil region and engaged in battles with the Bolsheviks in the UNR territory. One of their actions was covering the retreat of Galician units through the Zbruch River near Skalat in July 1919. During these battles, the Battalion suffered heavy losses. In particular, in the fight for the defence of the bridge near the village of Trybukhivtsi, the Poles captured the fourth company of the Battalion under the command of the Ukrainian lieutenant Maziar [Lekhman, *Moi perezhyvannia*, 1983, s. 712]. Many soldiers of the Jewish Battalion died in battles with the enemies, as well as from the typhus epidemic, which killed many soldiers of the Galician army. Some soldiers died on the territory of the Ukrainian People's Republic during attempts to mobilise local Jewish youth [Weisglas. *During the Days*]. The first to tell about the combat path of the Battalion and the exploits of its soldiers in 1921 was a Galician serviceman who hid under the

signature Nahman G-r (probably Nahman Gelber, one of the UHA officers), as well as lieutenant P. Vovk, who for some time was an assistant to S. Leimberg. Later, the mentioned N. Hirniak, and Battalion officers B. Fett, T. Lehman, M. Goliger, and A. Weisglas left their memories of the Jewish Assault Battalion [G-r, *Peredistoriia*, 1921, s. 23].

According to the B. Fett and M. Goliger, while on the territory of the Ukrainian People's Republic, its fighters protected local Jews from pogroms. In particular, this happened in Khmelnyk, Balta, Zhytomyr, and Vinnytsia. In August 1919, in Kozyatyn, a delegation of the Jewish Assault Battalion met with the Supreme Commander of the UNR, S. Petlyura. The meeting discussed the need to protect the Jewish residents of Berdychiv from a possible pogrom and the desire of the fighters of the Jewish battalion to be the first to enter the city to protect their co-religionists. According to the author, Petliura received the Jewish delegates kindly and, after some doubts, agreed with their arguments. The Jewish Battalion appeared on the streets of Berdychiv with Petliura's consent, dispersed the crowd of rioters, and walked through the emptied Jewish quarters of the city, singing the song «HaTikvah» and speaking loudly in Yiddish to make the Jewish residents stop being afraid and come out of hiding [Halpern, Sefer, 1949, p. 162].

We have little information about what happened to the surviving fighters of the Jewish Assault Battalion. Some returned to Galicia, while others went to Palestine. S. Leimberg stayed in Ukraine, which was occupied by Bolshevik troops, and joined the Soviet military intelligence service, which was the predecessor of the GRU. He was involved in designing radio equipment and achieved significant career success there. From 1931 to 1933, Semen (who changed his name from Solomon while serving in the Galician army) Leimberg was a member of the leadership of the Intelligence Directorate of the entire Red Army. He led the second production unit of this service, which created spy communication devices. However, at the end of 1933, during the Stalinist repressions, S. Leimberg was arrested and sentenced to three years in prison. After his release, he lived in a settlement in one of the villages of Belomorkanal (the ship canal constructed by forced labor of Soviet inmates), where he managed a local radio station. In 1937, the former commander of the UHA Jewish battalion was imprisoned for the second time, accused of «active struggle against the revolutionary movement as part of the counter-revolutionary governments during the civil war», and sentenced to be shot. The sentence was carried out on April 9, 1938, in Leningrad [Stetsyshyn, Landsknekhty, 2012, s. 250].

Ukrainization of Jewish servicemen

During their service in the Ukrainian Galician Army, some Jewish military servicemen were so inspired by Ukrainian ideas that they even adopted Ukrainian names and surnames. For example, in November 1919, the newspaper «Strilets» reported that the leadership of the ZUNR allowed two Jewish officers to change their surnames to Ukrainian ones. Court Lieutenant Martyn Sommerstein became Litenko, while First Lieutenant Isidor Sonnenreich received the surname Sonenko. Similar cases are also known, such as Srul Singer, a Jewish soldier in the Cavalry

Brigade of the UHA, who became Severyn Spivachenko [Shankovskiy, Povstanchyi, 1939, s. 11]. Another participant in the hostilities mentioned First Lieutenant Baruch Buxbaum, who served as a veterinarian in the 10th Yaniv Brigade. Buxbaum later changed his surname to Burachynskiy [10-ta, 1958, s. 107].

The Ukrainian command also fulfilled the other wishes of Jewish soldiers. For example, in the spring of 1919, many Jewish officers of the Galician army celebrated Pesach. This was mentioned by the famous politician S. Goldelman, who wrote in 1920 in the Viennese Ukrainian journal «Volia», that he was pleasantly surprised to see dozens of Jewish soldiers from the local garrison in the workers' canteen of their party in Stanislaviv who showed up for the Passover dinner. He also mentioned that even more were in the city during these holidays, released from the barracks and the front to visit their homes and families [Volia, 20 November 1920, s. 424-430]. It is also known that in the autumn of 1919, the command of the Galician army supported the religious sentiments of Jewish officers and soldiers by freeing them from military service during Jewish holidays [TsDAVO. F. 2188. Op. 2. Spr. 66. Ark. 241]. There is even evidence of Jewish soldiers participating in Ukrainian religious celebrations. For example, in one memoir, there is information about the participation of the Jewish doctor H. Litvak in the joint celebration of Holy Evening on January 6, 1920 (during that time, Ukrainian churches observed Christmas based on the Julian calendar), with his Ukrainian comrades-in-arms. Lieutenant Litvak and three Ukrainian sergeants hosted the ceremony and sang carols [Lazurko, Doshcho, 1923, s. 23].

Many Ukrainian figures were very optimistic about Jews being more closely involved in the all-Ukrainian cause. One of them was O. Nazaruk, a former government official of the Ukrainian People's Republic, a well-known journalist and editor, and head of the press service of the Galician Army. He stated that if the Jews were «jointly responsible» for the supply of ammunition necessary for the military, then the situation would be much better. In general, Nazaruk emphasized that «When we act wisely with the Jews, we will get an ally who, with his culture, intelligence, and trade skills, can provide us with invaluable services» [Strilets, 19 Chervnia 1919, s. 1].

Repression against Jewish servicemen

Many Jewish soldiers of the UHA faced persecution from both the Polish authorities and the Bolsheviks due to their service in the Ukrainian army. Some of these individuals were Jewish officers who served in the intelligence service of the Galician army, including S. Becher, the son of a mill owner. According to historian L. Shankovskiy's memoirs, Becher was a courageous and combative cavalry soldier. However, upon returning to Galicia after completing his service, he was arrested by the Polish police for taking part in a Ukrainian nationalist organization [Shankovskiy, 1 Kinna bryhada, 1958, s. 216].

In 1920, Galician Jewish officers S. Dorf, N. Tabak, M. Nutman and M. Ruggalter were imprisoned by the Bolsheviks in a camp in Kozhukhov near Moscow. They died during transportation to the concentration camp in the northern city of

Arkhangelsk [Maksymchuk, 1930, s. 80-81]. Lieutenant S. Strum, on the other hand, became one of the Bolsheviks in August 1920, when the Red Army was advancing on Poland. It is worth noting that the «Halytskyi Revkom» was a puppet government of the Galician Soviet Republic that no one recognised. Lieutenant M. Vogel, who managed to avoid death in Kozuhov, also agreed to cooperate with the Bolsheviks. He decided to take part in sabotage and intelligence work against Poland. In 1921, Vogel, together with a group of Bolshevik saboteurs, was transported to the territory controlled by Poland. However, he almost immediately surrendered to the Polish authorities, telling about all the group members he knew [Maksymchuk, 1930, s. 54, 81; Sidak, 2000, s. 185].

After Poland occupied the entire territory of the West Ukrainian People's Republic in the second half of 1919, a list was made of persons who, during the «Ukrainian government», were hostile to Poles. Among several thousands of such «enemies» of the more prominent Ukrainian nationality, there were also Czechs, Germans, and Jews. Some Polish sources accused Jews (and Germans) who served in the Ukrainian army of mistreating captured and interned Poles. Physical abuse during arrests, transportation and stay in the camp, the killing of prisoners, etc, was meant [Pavlyshyn, 2019, s. 100]. Particularly, Ukrainian gendarmes M. Stryer from the town of Yavoriv, M. Eidler (Zhuravno), and H. Mondszejn (Brody), as well as H. Sternik, commandant of the Ukrainian camp for internees in Mykulyntsi, were wanted for their brutal treatment and violence towards Poles. *Furthermore*, the Polish police *began delivering* reminders about the *hunt* for M. Stryer to its *administrative units* in 1938, *nearly two decades* after the *cited* events. There is no information about how their search ended.

Conclusion

The facts give grounds for asserting that the Jewish population of Galicia quite favourably received the emergence of the West Ukrainian People's Republic. While the representative structure of the Jewish community, the Jewish National Council, announced its neutrality in the Ukrainian-Polish confrontation, many citizens of Jewish nationality supported the Ukrainian state. Several hundred Jews joined the armed defence of the ZUNR, leaving a visible mark in memoirs and archival documents.

The authorities of the West Ukrainian People's Republic and the command of its armed forces responded with gratitude to their joining the Galician army. After all, according to the legislation of the ZUNR, only the representatives of the Ukrainian nation had to defend their young independent national state.

In our article, we found out that the first Jewish soldiers began to join the UHA already in the first days after the proclamation of the ZUNR on November 1, 1918. In total, during 1918-1920, at least 325 officers of Jewish origin joined the Galician army. Many of them remained with their Ukrainian comrades in arms until the end of the Galician Army's existence.

This topic remains understudied by historians and is very promising for further research.

Література

1. 10-та Янівська бригада. Українська Галицька армія. Вінніпег'. 1958. 1. С. 107-108.
2. *Вістник Державного Секретаріату Військових Справ. 1 грудня 1918. Ч. 1.*
3. *Воля.* 20 листопада 1920. №4. 9.
4. Дашкевич Я. Взаємовідносини між українським і єврейським населенням у Східній Галичині (кінець XIX – початок XX ст.). *Український історичний журнал.* № 10. Інститут історії України НАН України. 1990.
5. *Діло.* 2 листопада 1918. № 250.
6. Фан Р. *Історія єврейської національної автономії в період Західно-Української республіки.* Lviv. *Ukraina Moderna – Manuscript* 2019.
7. Гайдучок С. Кінна скорострільна сотня. *Літопис Червоної Калини.* Львів. 1930. № 2. С. 16.
8. Г. Г. Бій 11 бригади УГА під Черче. *Літопис Червоної Калини.* Львів. 1931. № 11. С. 19.
9. Гірняк Н. 48 днів на чолі Тернопільської військової округи. *Шляхами Золотого Поділля.* Регіональний Історично-Мемуарний Збірник Тернопільщини. Том I. 2-ге Видання Комітету «Тернопільщина». Філядельфія. 1983. С. 185-194.
10. Гон М. Діалектика державності в українсько-єврейських взаєминах у Галичині 1918-1939 роках. *Ukraina Moderna.* 2002. № 7.
11. Ґ-р Нахман. Передісторія і історія Жидівського пробоевого куріня 1 корпусу УГА. *Український Скиталець.* Ч. 4, 5. Ліберці. 1921.
12. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Фонд 257. Оп. 1. Спр. 504, 691; Фонд 257. Оп. 2. Спр. 297, 1624; Фонд 271. Оп. 1. Спр. 23, 482.
13. Жалібна книга. *Українська Галицька армія.* Вінніпег. 1968. 4. С. 167-203.
14. Іванець І. Пресова квартира УСС. *Історичний Календар-Альманах Червоної Калини на 1935 рік.* Львів. 1934. С. 5-9.
15. Кузьма О. *Листопадові дні 1918 р.* Львів: Червона Калина, 1931.
16. Лазурко О. Дещо із санітарних відносин УГА. *Український Скиталець.* 1 липня 1923. Ч. 13 (35). С. 23.
17. Левітас Ф. Українсько-єврейські відносини 1919-1920 рр.: подолання стереотипів національної пам'яті. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України.* 2011. Вип. 5. С. 382-393.
18. Лехман Т. Мої переживання у визвольній війні. // *Шляхами Золотого Поділля. Тернопільщина і Скалатщина.* Регіональний Історично-Мемуарний Збірник. Том III. Регіональне Об'єднання Тернопільщина, Філядельфія, 1983. -- С. 712-713.
19. Литвин М. *Українсько-польська війна 1918-1919 рр.* Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, Ін-т Схід.-Центр. Європи. Львів: [б.в.], 1998.
20. Максимчук І. *Кожухів.* Львів. 1930.

21. Мацьків В. Підстаршинська школа вишколу 1-го Гал. Корпусу УГА. *Українська Галицька армія*. Том III. Видав хорунжий УСС Дмитро Микитюк. Вінніпег. 1966. С. 148.
22. Михайлів В. Сальцьо Ротенберг. *Український Скиталець*. 1922. Ч.12. С. 6-7.
23. Павлишин О. Інтернування цивільного населення Східної Галичини в період польсько-українського конфлікту 1918-1919 рр. *Праці Українсько-Польської комісії дослідження взаємин 1917-1921 рр.* – Т. 1. НАН України. Інститут історії України; Національний університет «Києво-Могилянська академія»; Центр східноєвропейських студій Варшавського університету. Київ. Інститут історії України. 2019. С. 100
24. Сідак В. «Закордот» в системі спецслужб радянської України. Київ. 2000.
25. Стецишин О. Ландскнехти *Галицької армії*. Львів. Манускрипт. 2012.
26. *Стрілець*. 19 червня 1919. № 36.
27. Тинченко Я. Під зіркою Давида. *Єврейські національні формування в Україні в 1917—1920 роках*. Київ. Темпора. 2014.
28. Тинченко Я. Чисельність галицьких і польських військ під час боротьби за Східну Галичину (листопад 1918 року - червень 1919 року). *Цитаделя*. 2009. № 1. С. 28-30.
29. Хонигсман Я. 600 лет и два года (История евреев Дрогобыча и Борислава). Львов. Бней-Брит «Леополис». Львовское общество еврейской культуры им. Ш. Алейхема. 1997.
30. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО). Фонд 1. Оп. 6. Спр. 1; Фонд 2188. Оп. 2. Спр. 44, 49, 51, 66, 139; Фонд 2192, оп. 1, спр. 1.
31. *Центральний державний історичний архів України у м. Львові (ЦДІАЛ)*. Фонд. 581. Оп. 1. Спр. 139.
32. Шанковський Л. 1 Кінна бригада. Українська Галицька армія. Вінніпег. 1958. С. 210-216.
33. Шанковський Л. Повстанчий рейд Кінної бригади от. Шепаровича. *Літопис Червоної Калини*. 1939. Ч. 4. С. 6-11.
34. Abramson H. Prayer for Government. Ukrainians and Jews in Revolutionary Times, 1917-1920. Cambridge. 1999.
35. Aster H., Potichnyj P. Jewish Ukrainian Relations – Two Solitudes, New York, 1983.
36. Bodo B. The White Terror in Hungary, 1919–1921: The Social Worlds of Paramilitary Groups. *Austrian History Yearbook*. Center for Austrian Studies. University of Minnesota. 2011. № 42. Pp. 133 - 163.
37. Chopard T. Ukrainian Neighbors: Pogroms and Extermination in Ukraine 1919-1920. *Quest. Issues in Contemporary Jewish History. Journal of Fondazione CDEC*. 2019. Pp. 139-167.
38. *Chwila*, 12 Stycznia 1919, № 2, 19 Stycznia 1919, № 8; 1 Marca 1919, № 47.

39. Corbett T. Once «the Only True Austrians». Jews and Austrian Culture in the Early Twentieth Century. *The Binghamton Nuvolone. Restoring an Object in Six Parts*, Binghamton, Binghamton University Art Museum. 2019. Pp. 32-40.
40. *Czernowitzer Allgemeine Zeitung und Czernowitzer Tagblatt*, 21 November 1918.
41. Davies N. Ethnic Diversity in Twentieth Century Poland. Hostages of Modernization: Studies on Modern Antisemitism, 1870–1933/39. Walter de Gruyter, 1993.
42. Fett B. *From an Austrian to a Ukrainian Regime*. <https://www.jewishgen.org/yizkor/Ternopil/ter147.html#Page175> (доступ 21 січня 2024).
43. Gauden Gr. *Lwów - kres iluzji. Opowieścia o pogromie listopadowym 1918*, Kraków, 2019.
44. Gelber N. Tarnopol, *Encyclopedia Judaica*, Second Edition, Volume 19.
45. Germane M. Exercising Minority Rights in New Democracies: Germans and Jews in Interwar Poland, Romania and Latvia (1918-1933). *Sovereignty, Nationalism and the Quest for Homogeneity in Interwar Europe*. London. Bloomsbury Academic. 2023. S.125-145.
46. Gilley C. Beyond Petliura: the Ukrainian national movement and the 1919 pogroms. *East European Jewish Affairs*. 2017. № 47. 1. Pp. 45-61.
47. Gude N. Dual loyalties of Jewish soldiers within the Ukrainian Galician Army 1918/19. *Jewish soldiers in the collective memory of Central Europe: the remembrance of World War I from a Jewish perspective*. Wien u.a. 2019. S. 225-238.
48. Hagen M. von. Wartime Occupation and Peacetime Alien Rule: Notes and Materials toward a(n) (Anti-) (Post-) Colonial History of Ukraine, in: *Harvard Ukrainian Studies, Harvard*. 2015–2016, 34. № 1–4. Pp. 153-194.
49. Halpern I. *Sefer ha-gevurah: antologyah historit-sifrutit*, Cereh 4. 'Am 'oved, 1949.
50. Hanebrink P. A Spectre Haunting Europe. The Myth of Judeo-Bolshevism, in *Shoah: Intervention. Methods. Documentation*. Vol. 8. 2021. № 1. P. 104-113.
51. Himka J.-P. Ukrainian-Jewish Antagonism in the Galician Countryside During the Late Nineteenth Century, in: Howard, Aster, Peter, Potichnyj eds., *Jewish Ukrainian Relations in Historical Perspective*, Edmonton, Canadian Institute of Ukrainian Studies University of Alberta, 1990.
52. Jewish Heroes. Chaim (Karl) Kahana. https://www.jewishheroes.live/herohe/kahane?fbclid=IwAR3GpcmBCBy_Ki0uNWS-KqX3bP6cxoycjbQNYCc_Bvzpk3rp7z3BzKR0_v0M (accessed 21 January 2024).
53. Jokubauskas V., Vitkus H. Jews as Lithuanian army soldiers in 1918-1940 (a quantitative analysis). *Lithuanian Historical Studies*. 2021. 25. Pp. 108-111.
54. *Jüdische Korrespondenz*. 1 November 1918. № 31.
55. Kania L. *Lwów 1918: pogrom i śledztwo*. Rzeczpospolita, 2008 <https://www.rp.pl/plus-minus/ art15928751-lwow-1918-pogrom-i-sledztwo> (accessed 21 January 2018).

-
56. Krysiak F.S. *Z dni grozy we Lwowie. Pogrom żydowski we Lwowie w świetle prawdy*, Kraków. 1919.
 57. *Kurjer Lwowski*, 24 Listopada 1918.
 58. Mączyński Cz. *Boje lwowskie. Cz. 1. Oswobodzenie Lwowa (1-24 listopada 1918 roku)*. Warszawa. 1921. 2. S. 257-258.
 59. Margalit E. *Ha-Shomer ha-Tza'ir: me-'Adat Ne'urim le-Marksism Mahapkhani (1913–1936)*. Tel Aviv. Hakibbutz Hameuchad. 1971.
 60. Markovits A.S., Sysyn F. E. *Nationbuilding and the Politics of Nationalism. Essays on Austrian Galicia*, Cambridge, 1982.
 61. Melamed V. *Ukrainian and Jewish existential borderline situations. Eastern Galicia: 1918-1923*. https://www.academia.edu/41278381/My_manuscript_submission_East_European_Politics_and_Societies20191212_33901_ehnp3 (accessed 11 January 2023).
 62. Mick C. *Lemberg, Lwów, L'viv, 1914-1947: Violence and Ethnicity in Contested City*. West Lafayette. Purdue University Press. 2016.
 63. Miller M.L. *The Forgotten Pogroms, 1918*, in *Slavic Review*, Vol. 78. No. 3. 2019. S. 648-653.
 64. *Neue Lemberger Zeitung*, 13 November 1918; 15 November 1918.
 65. Nordheimer N.O. *Eros and Tragedy: Jewish Male Fantasies and the Masculine Revolution of Zionism*, Academic Studies Press, 2014.
 66. Pigido F. ed., *Material Concerning Ukrainian-Jewish Relations during the Years of the Revolution (1917-1921). Collection of Documents and Testimonies by Prominent Jewish Political Workers, Munich. The Ukrainian Information Bureau*. 1956. Pp. 62-64.
 67. Polonsky A. *The Jews in Poland and Russia, 1914–2008*, Oxford, The Littman Library of Jewish Civilization, 2010, III.
 68. *Prawda o Pogromie Lwowskim napisał Bezstronny*, Warszawa, 1919.
 69. Prusin A.V. *Nationalizing a borderland: war, ethnicity, and anti-Jewish violence in east Galicia, 1914–1920*, Tuscaloosa, University of Alabama Press, 2005.
 70. Rybak J. *The Kraków Jewish Guard in 1918–1919. The Galitzianer*. 2022. Vol. 29. 4. S. 17-22.
 71. Shanes J., Petrovsky-Shtern Y. *An unlikely alliance: the 1907 Ukrainian–Jewish electoral coalition. Nations and Nationalism. London*. 2009. 15 (3).
 72. Wasser O. *Rola Żydów w czasie listopadowej Obrony Lwowa, in Obrona Lwowa 1-22 listopada 1918. Relacje uczestników, 2, Lwow*. 1936. S.1060-1061.
 73. Weisglas A. *During the Days of the Ukrainian Regime*. <https://www.jewishgen.org/yizkor/Ternopil/ter147.html#Page175> (accessed 21 January 2024).
 74. Wendland A.V. *Galizien postcolonial? Imperiales Differenzmanagement, mikrokoloniale Beziehungen und Strategien kultureller Essentialisierung*, in: *Kulturgrenzen in postimperialen Räumen Bosnien und Westukraine als transkulturelle Regionen*, Bielefeld 2013.

References

1. 10-ta Yanivska bryhada [10 Yaniv brigade], in *Ukrainska Halytska armia*, Winnipeg, 1958 (1). - S. 107-108. (in Ukrainian).
2. *Vistnyk Derzhavnoho Sekretariatu Viiskovykh Sprav [Bulletin of the State Secretariat for Military Affairs]*, 1 hrudnia 1918, Ch. 1. (in Ukrainian).
3. *Воля [The Freedom]*. 20 Lystopada 1920. №4. Vol. 9. (in Ukrainian).
4. Dashkevych Ia. Vzaiemovidnosyny mizh ukrains'kym i ievreis'kym naselenniam u Skhidnii Halychyni (kinets XIX — pochatok XX st.) [Relations between the Ukrainian and Jewish population in Eastern Galicia (end of the 19th - beginning of the 20th century)]. *Ukrain'skyi istorychnyi zhurnal*. №10. Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 1990. (in Ukrainian).
5. *Dilo [Work]*. 2 Padolysta 1918. № 250. (in Ukrainian).
6. Fahn R. *Istoriia ievreiskoï natsionalnoï avtonomii v period Zakhidno-Ukrain'skoï Respubliky* [The history of Jewish national autonomy during the period of the Western Ukrainian Republic], Lviv, Ukraina Moderna – Manuscript, 2019. (in Ukrainian).
7. Haiduchok S. Kinna skorostrilna sotnia [Cavalry and machine gun company], *Litopys Chervonoï Kalyny*, Lviv, 1930 (2). - S. 16. (in Ukrainian).
8. H.H. Bii 11 bryhady UHA pid Cherche [The battle of the 11th UGA brigade near Cherche]. *Litopys Chervonoï Kalyny*. Lviv. 1931. № 11. - S. 19. (in Ukrainian).
9. Hirniak N. 48 dniv na choli Ternopil'skoi viiskovoi okruhy. *Shliakhamy Zolotoho Podillia. Rehionalnyi Istorychno-Memuarnyi Zbirnyk Ternopil'shchyny*. Tom I. 2-he Vydannia Komitetu «Ternopil'shchyna». 1983. S. 185-194. (in Ukrainian).
10. Gon M. Dialektyka derzhavnosti v ukrainsko-ievreiskykh vzaiemynakh u Halychyni 1918-1939 rokakh [The dialectic of statehood in Ukrainian-Jewish relations in Galicia in 1918-1939]. *Ukraina Moderna*. 2002. № 7. (in Ukrainian).
11. G-r Nakhman. Peredistoriia i istoriia Zhydivskoho proboievoho kurinia I korpusa UHA (Background and history of the Jewish assault battalion of the 1st corps of the UGA). *Ukrainskyi Skytalets*. Ch. 4, 5. Libertsy, 1921. (in Ukrainian).
12. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti (State Archive of Lviv Oblast – DALO), fond 257, op. 1, spr. 504, 691, op. 2, spr. 297, 1624; fond 271, op. 1, spr. 23, 482 p. (in Ukrainian).
13. *Zhalibna knyha* [A mournful book]. *Ukrainska Halytska Armia*. Winnipeg. 1968. Vol. 4. S. 167-203. (in Ukrainian).
14. Ivanets I. Presova kvatyra USS [Press room of the USS]. *Istorychnyi Kalendar-Almanakh Chervonoï Kalyny na 1935 rik*. Lviv. 1934. S. 5-9. (in Ukrainian).
15. Kuzma O. *Lystopadovi dni 1918* [November days of 1918]. Lviv. 1931. (in Ukrainian).

16. Lazurko O. Deshcho iz sanitarnykh vidnosyn UHA [Some of the sanitary relations of the UHA]. *Ukraïnskyi Skytalets*, 1923, № 13 (35). - S. 21-27. (in Ukrainian).
17. Levitas F. Ukraïnsko-ievreïski vidnosyny 1919 – 1920 rr.: podolannia stereotypiv natsionalnoi pamiaty [Ukrainian-Jewish relations 1919-1920: overcoming stereotypes of national memory]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I.F. Kurasa NAN Ukrainy*. 2011. Vol. 55. S. 382–393. (in Ukrainian).
18. Lekhman T. Moi perezhyvannia u vyzvolnii viini [My experiences in the liberation war]. *Shliakhamy Zolotoho Podillia. Ternopilshchyna i Skalatshchyna*. Rehionalnyi Istorychno-Memuarnyi Zbirnyk. Tom III. Rehionalne Obiednannia Ternopilshchyna, 1983. - S. 712-713. (in Ukrainian).
19. Lytvyn M. *Ukraïnsko-Polska viina 1918-1919* [The Ukrainian-Polish War 1918-1919]. Lviv, 1998. (in Ukrainian).
20. Maksymchuk I. *Kozhukhiv [Kozhukhiv]*, Lviv, 1930. (in Ukrainian).
21. Matskiv V. Pidstarshynska shkola vyshkolu 1-oho Hal. Korpusu UHA [Sergeant school of the training center of the 1st Gal. Corps UHA]. *Ukraïnska Halytska armiia, Winnipeg*. 1966. Tom 3. S. 148-150. (in Ukrainian).
22. Mykhailiv V. Saltsio Rotenberg [Saltsyo Rotenberg]. *Ukraïnskyi Skytalets, Josefov*, 1922, 12. S. 6-7. (in Ukrainian).
23. Pavlyshyn O. Internuvannia tsyvilnogo naselennia Shidnoï Halychyny v period polsko-ukraïnskoho konfliktu 1918-1919 rr [Internment of the civilian population of Eastern Galicia during the Polish-Ukrainian conflict of 1918-1919]. *Pratsi Ukraïnsko-Pols'koï komisii doslidzhennia vzaiemyn 1917-1921 rr*. Kyiv. Instytut istorii Ukrainy. 2019. Tom 1. S. 74-146. (in Ukrainian).
24. Sidak V. "Zakordot" v systemi spetssluzhb radianskoi Ukrainy [«Zakordot" in the system of special services of Soviet Ukraine]. Kyiv, 2000. (in Ukrainian).
25. Stetsyshyn O. Landsknekhty Halytskoi armii [Landsknechts of the Galician Army]. Lviv, Manuskrypt, 2012. (in Ukrainian).
26. Strilets [Shooter]. 19 Chervnia 1919. - № 36. (in Ukrainian).
27. Tynchenko Ia. *Pid zirkoïu Davyda. Ievreïski natsionalni formuvannia v Ukraini v 1917—1920 rokakh [Under the Star of David. Jewish national formations in Ukraine in 1917-1920]*. Kyiv. Tempora, 2014. (in Ukrainian).
28. Tynchenko Ia. Chyselnist halytskykh i polskykh viisk pid chas borotby za Skhidnu Halychynu (листопад 1918 – червень 1919) [The number of Galician and Polish troops during the struggle for Eastern Galicia (November 1918 - June 1919)]. *Tsyadelia*. 2009/1. S. 28-30. (in Ukrainian).
29. Honigsman Ja. 600 let i dva goda. Istoria ievreiev Drogobycha i Borislava [600 years and two years (History of the Jews of Drohobych and Boryslav)]. Lviv, 1997 (In Russian).
30. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady Ukrainy (Central State Archive of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine –

- TsDAVO). Fond 1, op. 6, spr. 1; fond 2188, op.2, spr. 44, 49, 51, 66, 139; fond 2192, op. 1, spr. 1.
31. *Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy u Lvovi (Central State Historical Archive of Ukraine in Lviv – TsDIAL)*. Fond 581, op. 1, spr. 139.
 32. Shankovskiy L. 1 Kinna bryhada UHA [1 Cavalry Brigade]. *Ukrainska Halytska armia*. Winnipeg. 1958. 1. S. 210-216. (in Ukrainian).
 33. Shankovskiy L. Povstanchyi reid Kinnoï bryhady ot. Sheparovycha [Rebel Raid of Ataman Sheparovych's Cavalry Brigade]. *Litopys Chervonoï Kalyny*. Lviv. 1939 (4), S. 6-11. (in Ukrainian).
 34. Abramson H. *Prayer for Government. Ukrainians and Jews in Revolutionary Times, 1917-1920*. Cambridge. 1999. (in English).
 35. Aster H., Potichnyj P. *Jewish Ukrainian Relations – Two Solitudes*, New York, 1983. (in English).
 36. Bodo B. The White Terror in Hungary, 1919–1921: The Social Worlds of Paramilitary Groups. *Austrian History Yearbook*. Center for Austrian Studies. University of Minnesota. 2011. № 42. S. 133 - 163. (in English).
 37. Chopard T. Ukrainian Neighbors: Pogroms and Extermination in Ukraine 1919-1920. *Quest. Issues in Contemporary Jewish History. Journal of Fondazione CDEC*. 2019. S. 139-167.
 38. *Chwila*, 12 Stycznia 1919, № 2, 19 Stycznia 1919, № 8; 1 Marca 1919. - № 47. (In Polish).
 39. Corbett T. Once «the Only True Austrians». Jews and Austrian Culture in the Early Twentieth Century. *The Binghamton Nuvolone. Restoring an Object in Six Parts*, Binghamton, Binghamton University Art Museum. 2019. - S. 32-40.
 40. *Czernowitzer Allgemeine Zeitung und Czernowitzer Tagblatt*, 21 November 1918. (In German).
 41. Davies N. Ethnic Diversity in Twentieth Century Poland. Hostages of Modernization: Studies on Modern Antisemitism, 1870–1933/39. Walter de Gruyter, 1993.
 42. Fett B. *From an Austrian to a Ukrainian Regime*. <https://www.jewishgen.org/yizkor/Ternopil/ter147.html#Page175> (доступ 21 січня 2024).
 43. Gauden Gr. *Lwów - kres iluzji. Opowieścia o pogromie listopadowym 1918*, Kraków, 2019. (in Polish).
 44. Gelber N. Tarnopol, *Encyclopedia Judaica*, Second Edition, 2007, Volume 19.
 45. Germane M. Exercising Minority Rights in New Democracies: Germans and Jews in Interwar Poland, Romania and Latvia (1918-1933). *Sovereignty, Nationalism and the Quest for Homogeneity in Interwar Europe*. London. Bloomsbury Academic. 2023. - S.125-145.
 46. Gilley C. Beyond Petliura: the Ukrainian national movement and the 1919 pogroms. *East European Jewish Affairs*. 2017. № 47. 1. S. 45-61.
 47. Gude N. Dual loyalties of Jewish soldiers within the Ukrainian Galician Army 1918/19. *Jewish soldiers in the collective memory of Central Europe: the*

- remembrance of World War I from a Jewish perspective*. Wien u.a. 2019. – S. 225-238.
48. Hagen M. von. Wartime Occupation and Peacetime Alien Rule: Notes and Materials toward a(n) (Anti-) (Post-) Colonial History of Ukraine, in: *Harvard Ukrainian Studies, Harvard*. 2015–2016, 34. № 1–4. P. 153-194. (in English).
 49. Halpern I. Sefer ha-gevurah: antologyah hištorit-sifrutit, Cereh 4. 'Am 'oved, 1949. (in Hebrew).
 50. Hanebrink P. A Spectre Haunting Europe. The Myth of Judeo-Bolshevism, in *Shoah: Intervention. Methods. Documentation*. Vol. 8. 2021. № 1. S. 104-113.
 51. Himka J.-P. Ukrainian-Jewish Antagonism in the Galician Countryside During the Late Nineteenth Century, in: Howard, Aster, Peter, Potichnyj eds., *Jewish Ukrainian Relations in Historical Perspective, Edmonton*, Canadian Institute of Ukrainian Studies University of Alberta, 1990.
 52. Jewish Heroes. Chaim (Karl) Kahana. https://www.jewishheroes.live/herohe/kahane?fbclid=IwAR3GpcmBCByKi0uNWSKqX3bP6cxoycjbQNYCc_Bvzpk3rp7z3BzKRO_v0M (accessed 21 January 2024). (in Hebrew).
 53. Jokubauskas V., Vitkus H. Jews as Lithuanian army soldiers in 1918-1940 (a quantitative analysis). *Lithuanian Historical Studies*. 2021. 25. S. 108-111.
 54. Jüdische Korrespondenz. 1 November 1918. № 31. [in German]
 55. Kania L. Lwów 1918: pogrom i śledztwo, in *Rzeczpospolita*, 2008 <<https://www.rp.pl/plus-minus/art15928751-lwow-1918-pogrom-i-sledztwo>> (accessed 21 January 2018). (in Polish).
 56. Krysiak F.S. Z dni grozy we Lwowie. *Pogrom żydowski we Lwowie w świetle prawdy*, Kraków. 1919. (in Polish).
 57. *Kurjer Lwowski*, 24 Listopada 1918. (in Polish).
 58. Mączyński Cz. Boje lwowskie. Cz. 1. *Oswobodzenie Lwowa (1-24 listopada 1918 roku)*. Warszawa. 1921. 2. S. 257-258. (in Polish).
 59. Margalit E. *Ha-Shomer ha-Tza'ir: me-'Adat Ne'urim le-Marksism Mahapkhani (1913–1936)*. Tel Aviv. Hakibbutz Hameuchad. 1971. [in Hebrew]
 60. Markovits A.S., Sysyn F. E. *Nationbuilding and the Politics of Nationalism. Essays on Austrian Galicia*, Cambridge, 1982. (in English).
 61. Melamed V. Ukrainian and Jewish *existential borderline situations. Eastern Galicia: 1918-1923*. (in English). https://www.academia.edu/41278381/My_manuscript_submission_East_European_Politics_and_Societies20191212_33901_ehnp3 (accessed 11 January 2023).
 62. Mick C. *Lemberg, Lwów, L'viv, 1914-1947: Violence and Ethnicity in Contested City. West Lafayette*. Purdue University Press. 2016.
 63. Miller M.L. The Forgotten Pogroms, 1918, in *Slavic Review*, Vol. 78. No. 3. 2019. S. 648-653. (in English).
 64. *Neue Lemberger Zeitung*, 13 November 1918; 15 November 1918. [in German]
 65. Nordheimer N.O. *Eros and Tragedy: Jewish Male Fantasies and the Masculine Revolution of Zionism*, Academic Studies Press, 2014.

66. Pigido F. ed., Material Concerning Ukrainian-Jewish Relations during the Years of the Revolution (1917-1921). *Collection of Documents and Testimonies by Prominent Jewish Political Workers*. Munich. The Ukrainian Information Bureau. 1956. S. 62-64.
67. Polonsky A. *The Jews in Poland and Russia, 1914–2008*, Oxford, The Littman Library of Jewish Civilization, 2010 (III). (in English).
68. *Prawda o Pogromie Lwowskim napisał Bezstronny*, Warszawa, 1919. (in Polish).
69. Prusin A.V. *Nationalizing a borderland: war, ethnicity, and anti-Jewish violence in east Galicia, 1914–1920*, Tuscaloosa, University of Alabama Press, 2005.
70. Rybak J. The Kraków Jewish Guard in 1918–1919. *The Galitzianer*. 2022. Vol. 29. 4. S. 17-22. (in Polish).
71. Shanes J., Petrovsky-Shtern Y. An unlikely alliance: the 1907 Ukrainian–Jewish electoral coalition. *Nations and Nationalism*. London. 2009. 15 (3).
72. Wasser O. Rola Żydów w czasie listopadowej Obrony Lwowa, in *Obrona Lwowa 1-22 listopada 1918*. Relacje uczestników, 2, Lwow. 1936. S.1060-1061. (in Polish).
73. Weisglas A. During the Days of the Ukrainian Regime. <https://www.jewishgen.org/yizkor/Ternopil/ter147.html#Page175> (accessed 21 January 2024). (in English).
74. Wendland A.V. Galizien postcolonial? Imperiales Differenzmanagement, mikrokoloniale Beziehungen und Strategien kultureller Essentialisierung, in: *Kulturgrenzen in postimperialen Räumen Bosnien und Westukraine als transkulturelle Regionen*, Bielefeld 2013. (in German).

УДК 94 (477)

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.077>

Інна МАРКІВ

*кандидат історичних наук, доцент,
Західноукраїнський національний університет
Тернопіль, Україна*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5920-1526>

Оксана ГОМОТЮК

*доктор історичних наук, професор,
Західноукраїнський національний університет
Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2856-8541>

ЄВГЕН ОЛЕСНИЦЬКИЙ – ПРОВІДНИК УКРАЇНСЬКОГО СЕЛЯНСТВА

Анотація. Відстежено особливості функціонування товариства «Сільський господар» від заснування і до реорганізації. Проаналізовано обставини очолення товариства Є. Олесницьким у 1909 р. та його перебудови на нових засадах, як представницької інституції українського селянства. Показано роль першої хліборобської виставки у Східній Галичині у реформуванні «Сільського господаря». Досліджено нові завдання діяльності та перспективи розвитку інституції, запропоновані її головою Є. Олесницьким.

Акцентовано на фактах отримання «Сільським господарем» державних субвенцій, як фінансового відшкодування для галицько-українських селян за несправедливі міжнародні торговельні угоди. Визначено основні аспекти діяльності товариства на чолі з Є. Олесницьким у напрямі реорганізації тваринництва, рільництва, регуляції рік тощо. Досліджено працю «Сільського господаря» із забезпечення галицько-українських селян засобами виробництва, кормами, насінням, а також заходи з реалізації сільськогосподарської продукції.

Показано ефективність інституції через здійснення нею таких функцій управління, як контроль і облік діяльності філій, ретельне ведення діловодства, вдосконалення статуту, забезпечення чіткої організаційної та адміністративної структури, співпрацю з іншими державними господарськими організаціями тощо. Зафіксовано плани голови товариства «Сільський господар» Є. Олесницького з післявоєнної економічної відбудови краю.

Ключові слова: Є. Олесницький, товариство «Сільський господар», громадсько-економічна діяльність, галицько-українське селянство.

Inna MARKIV

*PhD in History, Associate Professor
Western Ukrainian National University
Ternopil, Ukraine*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5920-1526>

Oksana HOMOTUK

*Doctor of History, Professor
Western Ukrainian National University
Ternopil, Ukraine*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2856-8541>

YEVHEN OLESNYTSKYI – THE GUIDE OF THE UKRAINIAN PEASANTRY

Abstract. The peculiarities of the functioning of the «Silskyi Hospodar» society from its foundation to reorganization have been tracked. The circumstances of the leadership of the society by Y. Olesnytskyi in 1909 and its reconstruction on new foundations as a representative institution of the Ukrainian peasantry are analyzed. The role of the first agricultural exhibition in Eastern Galicia in the reformation of «Silskyi Hospodar» is shown. The new tasks of the institution's activities and prospects for the development of the institution, proposed by its head Y. Olesnytskyi, were studied.

Emphasis is placed on the facts of the «Silskyi Hospodar» receiving state subsidies as financial compensation for Galician-Ukrainian peasants for unfair international trade agreements. The main aspects of the activity of the association headed by Y. Olesnytskyi in the direction of reorganization of animal husbandry, agriculture, rivers regulation, etc. have been determined. The work of the «Silskyi Hospodar» in providing Galician-Ukrainian peasants with means of production, fodder, seeds, as well as measures for the sale of agricultural products, was studied.

The effectiveness of the institution is shown through its implementation of such management functions as control and accounting of the activities of branches, careful management of records, improvement of the charter, provision of a clear organizational and administrative structure, cooperation with other state economic organizations, etc. The plans of the chairman of the «Silskyi Hospodar» association Y. Olesnytskyi for the post-war economic reconstruction of the region have been recorded.

Keywords: Y. Olesnytskyi, «Silskyi Hospodar» society, social and economic activity, Galician-Ukrainian peasantry.

Постановка проблеми. Євген Олесницький – видатний галицько-український громадсько-політичний діяч, економіст, кооператор, політик, парламентарій другої половини XIX – початку XX ст. А ще – адвокат, журналіст,

соціально-культурний діяч, і, взагалі, всебічно обдарована особистість, універсалізму та ефективності якої можна щиро дивуватися. Усім своїм життям і багатогранною плідною діяльністю Є. Олесницький захищав соціально-економічні інтереси галичан, сприяв культурно-просвітницькому розвитку галицького українства, боровся за українську національну ідею. Упродовж кількох десятиліть він був одним із лідерів та організаторів громадсько-економічного і національно-політичного життя Східної Галичини.

Чи не найбільшими є заслуги Є. Олесницького в економічній сфері, де українцям досягти значних результатів найважче. Громадський діяч прислужився українському кооперативного руху, будучи організатором і провідником у господарських товариствах місцевого, крайового і навіть загальнодержавного масштабу. Також Є. Олесницький належав до числа заслужених керівників крайового господарського товариства «Сільський гоподар». Економіст сприяв розвитку українського села завдяки реорганізації й розбудові «Сільського господаря» та перетворенню його на головну селянську господарську інституцію Східної Галичини, яка стала виразником інтересів українських аграріїв перед крайовими і державними органами влади. Саме ця сторінка біографії Є. Олесницького стала предметом нашого наукового зацікавлення.

Аналіз досліджень і публікацій. Комплексне висвітлення заявленої наукової проблеми залишилося поза межею історичних розвідок.

Першою спробою більш-менш систематизованої оцінки життя і діяльності Є. Олесницького була брошура В. Бачинського «Народний трибун». Автор фрагментарно простежив багатий та повчальний життєпис політика від народження і до смерті. У стислій формі відтворено громадську, адвокатську, парламентську й економічну діяльність «народного трибуна», в якій, як охарактеризував один з перших біографів Є. Олесницького, «червоною ниткою пробивається... розбуджування національної свідомости» [Бачинський, 1938].

Важливе місце у циклі діаспорних праць, що дали оцінку діяльності Є. Олесницького, займає ґрунтовна монографія І. Витановича «Історія українського кооперативного руху». Автор простежив важливі напрями праці Є. Олесницького в організації громадської агрономії й сільськогосподарської кооперації галицьких українців, а також розкрив особливості його взаємин з іншими впливовими суспільними діячами того часу, з якими він активно співпрацював у господарській сфері. Дослідник вказав на вагомий внесок кооператора у налагодження економічного життя українців Східної Галичини, у розвиток українського села завдяки переходу аграріїв до цивілізованих і прибуткових методів господарювання й організації громадської самопомоги [Витанович, 1964].

До перших статей в незалежній Україні, автори яких намагалися відкрити ім'я Є. Олесницького широкому загалу нинішнього покоління українства, належали розвідки Р. Матейка, зокрема «З когорти славних синів України:

(Ретроспективний погляд на життя та діяльність Євгена Олесницького)» [Матейко, 1999].

Важливі аспекти життєвого шляху Є. Олесницького містять дослідження сучасних науковців. Так, окремі сторінки його багатогранної діяльності та творчої спадщини систематизовано і проаналізовано у статтях Т. Гелей і Я. Заніка «Євген Олесницький (1860–1917)» [Гелей і Занік, 1999] та Я. Заніка «Євген Олесницький і початок української молочарської кооперації в Галичині» [Занік, 1998].

Досить цінними для досліджуваної проблеми є монографії українських дослідників. Так, факти про діяльність Є. Олесницького на чолі товариства «Сільський господар» наведені у дослідженні Л. Рєви-Родіонової «Українське товариство «Сільський господар» 1899–1944 рр. Історія. Досвід» [Рєва-Родіонова, 2000].

У контексті досліджуваної проблеми помітне місце займають краєзнавчі розвідки, серед яких виділимо працю Ю. Бородавки «В своїй хаті своя й правда, і сила, і воля» [Бородавка, 1995].

Постать Є. Олесницького настільки непересічна, знакова і видатна, його діяльність така титанічна, універсальна і результативна, що вона продовжує привертати увагу сучасних дослідників. Хоча їхні праці носять переважно популярно-публіцистичний характер, зокрема, це роботи В. Плисюка [Плисюк, 2004], Л. Пинди [Пинда, 2015], А. Баран [Баран, 2016], Н. Карпенкової [Карпенкова, 2017], Б. Тищика [Тищик, 2019], М. Дністрянського [Дністрянський, 2023].

Мета статті. Базуючись на джерельних матеріалах, показати основні напрями, зміст і результати економічної діяльності Є. Олесницького як одного з очільників товариства «Сільський господар».

Виклад основного матеріалу. Економічна політика Австро-Угорщини на західноукраїнських землях у II половині XIX – на початку XX ст. була спрямована на консервацію традиційної системи соціальних відносин і відсталого господарства. Вихід з економічного зубожіння українського села був знайдений на шляху громадської просвітницько-економічної самоорганізації й самооборони. Агрономічна допомога сільським виробникам стала складовою реформування аграрного сектора економіки. Вона ґрунтувалася на свідомій, творчій, господарській самодіяльності хліборобського населення. У Східній Галичині термін «громадська агрономія» засвоївся під впливом товариства «Сільський господар» [Рєва-Родіонова, с. 24–26].

Практична громадсько-економічна діяльність «Просвіти» і кооперативних союзів, позитивно впливаючи на господарську працю селян, не презентувала інтересів хліборобського стану і не мала доступу до аграрної політики Австро-Угорщини. Провідники українського економічного життя розуміли життєву необхідність заснування окремого сільськогосподарського товариства, яке займалося б агрокультурним поступом і організацією виробничого процесу селянських господарств, взяло б на себе агрономічну допомогу та захист прав селян.

Таку необхідність розумів і тодішній лідер галицьких українців Є. Олесницький: «Ми закладали розмаїті товариства, з котрих дійсно користали і хлібороби, однак жадне з них не було виключно їм і їх інтересам посьвячене, жадне не було спосібне до організації, до зєднання цілого хліборобського стану в одну цілість» [Олесницький, 1910, с. 4].

Відповідним товариством став «Сільський господар», заснований 1899 р. у м. Олеську Золочівського повіту заходами священників Томи та Юліана Дуткевичів з метою поліпшення добробуту селян шляхом піднесення сільського господарства і захисту селянських інтересів [«Сільський господар», 2000, с. 2830]. У 1899–1903 рр. товариство «Сільський господар» працювало як садівничо-городницьке [Рева-Родіонова, с. 62–63].

Зрозумівши значення господарського товариства для економічного розвитку села, громадські діячі розпочали працю з його реорганізації, щоб тереном діяльності була ціла Східна Галичина. Із цією метою «Сільський господар» перебудовано з місцевого у крайовий із центром у Львові (грудень 1903 р.) [Храпливий, 1938, с. 48]. Рішення про це було прийнято ще на спільному господарському з'їзді «Просвіти» і «Сільського господаря» (11 червня 1903 р.) [Творидло, 1910, арк 29–30].

У той час у пресі відбувалася дискусія: чи потрібно «Сільському господарю» розширювати сфери своєї діяльності на цілий край, чи впливова, фінансово сильна «Просвіта» має поглиблювати економічну організацію [Творидло, 1910, арк. 30].

У 1904 р. «Сільський господар» перетворився на дворівневе товариство з центральним правлінням (централєю) в Львові та правом створювати філії на території Східної Галичини. Проте діяльність організації, в основному технічно-рільнича й агропросвітницька, не виходила за межі Бродівського та Золочівського повітів і залишалась малопомітною [«Сільський господар», 2000, с. 2830]. Бракувало фінансових засобів. Так, влада не задовольнила клопотання Є. Олесницького 1907 р. про надання товариству 12 тис. крон субвенцій [Тов. «Сільський Господар», 1908, с. 7].

«Сільський господар» продовжував опиратися на матеріальну допомогу «Просвіти», у будинку якої навіть розміщував свій офіс [Творидло, 1910, арк. 30–31].

Такі проблеми змушували шукати шляхи подолання організаційного хаосу в економічній праці. Все частіше лунали заклики про необхідність створити інституцію, яка зібрала б воєдино розрізнені починання громадської агрономії, сільської кооперації, а також станового представництва селян.

Проте іноді звучали і діаметрально протилежні думки. Про це писав М. Творидло (референт господарських справ «Сільського господаря»): «У нас можна було почути голоси, що «Сільський Господар» не конче потрібний, бо те все може зробити кооперація... сповнити «Просвіта». Аж найшовся чоловік, що своєю енергією доконав цього, що «Сільський Господар» відіграв

перед війною і в часі війни, велику роль в сільсько-господарському поступі» [Творидло, 1930, с. 152–153].

Практичне реформування «Сільського господаря» очолив саме Є. Олесницький. Він запропонував перебудувати товариство у свідому своїх станових і національних інтересів корпорацію українського селянства, яка стала б представницею інтересів рільництва у Східній Галичині, відстоювала головні вимоги аграріїв, боролася за власну українську економічну політику в межах Австро-Угорщини, сприяла б радикальній організаційно-технологічній перебудові селянських господарств, отримувала державну допомогу за прикладом польських товариств [Рева-Родіонова, с. 66].

Загальні збори «Сільського господаря» 10 червня 1909 р. розпочали реформування товариства. Воно стало становою селянською організацією з такими завданнями: дбати про піднесення добробуту українського народу шляхом розвитку сільського господарства і домашніх промислів; захищати хліборобській промисловій інтерес населення перед владою та законодавством; засновувати споживчі, виробничі, кредитні, рільничо-промислові та інші спілки; поширювати серед населення знання про економічні справи за допомогою мандрівних вчителів, шляхом видання часописів, організацією читалень, бібліотек і шкіл; влаштовувати з'їзди, віча, курси, виставки; створювати зразкові господарства, розплідні стаї, дослідні станції; призначати нагороди за зразкове ведення господарства, давати стипендії на економічні студії; бути посередником при купівлі та продажі землі, сільськогосподарської техніки, домашніх тварин; рекомендувати способи заробітку, прищеплювати любов до праці тощо [Устав товариства, 1909, арк. 1–2].

За статутом 1909 р. товариство було реформоване на трирівневу організацію: центральна у Львові – повітові філії – «кружки» (гуртки) у селах. Відповідно основними органами «Сільського господаря» були загальні збори, Головний відділ, філіальні відділи і господарські «кружки» [Устав, 1909, с. 1–23].

Головний відділ товариства мав висловлювати оцінку аграрної політики уряду, вносити меморіали до крайових і центральних органів правління, дбати про репрезентацію «Сільського господаря» в органах господарської адміністрації [Витанович, с. 153]. Основними завданнями загальних зборів були вибори Головного відділу і прийняття звіту діяльності товариства [Устав товариства, 1909, арк. 4 зв.–5].

10 вересня 1909 р. у Львові видано відозву «До руських селян-хліборобів...», в якій укотре акцентувалося на необхідності захисту економічних інтересів українського селянства окремим товариством [Обіжники, 1910–1911, арк. 1].

Реформування господарської інституції Східної Галичини збіглося в часі з першою хліборобською виставкою у Стрию (19–27 вересня 1909 р.). Її організаційний комітет очолював Є. Олесницький [Бородавка, с. 54–55], який відіграв ключову роль у підготовці та проведенні заходу, виконуючи функції директора [Катальог, 1909, с. 4]. Виступаючи на відкритті, він відзначив: «Ведені бажанєм висунути економічну роботу на перший плян нашої народної

акції, заохочені успіхами своїх дотеперішних починів в сім напрямі, зважили ся стрийські народні інституції... вивести перед ширший світ результати дотеперішньої праці руского хлібороба, показати плоди його трудів в області рільництва» [Бурбела, 1909, с. 3]. Є. Олесницький закінчив промову високою оцінкою селянства, в ім'я якого було проведено захід.

На перших порах ідея організації виставки здавалась нездійсненною. Лише активна підтримка української громадськості зробила її доконаним фактом. Те, що можна було побачити у Стрию, свідчило про розвиток матеріальної культури і духовної творчості народу [Гелей і Занік, с. 161].

Хліборобська виставка, на думку Є. Олесницького, здатна впливати на творчі сили народу та створення сприятливих умов не тільки економічного, а й політичного і духовного розвитку. Такий захід загалом повинен стати важливим чинником подальшого реформування селянського господарства як необхідної умови боротьби за економічну незалежність [Гелей і Занік, с. 161].

Виставка пройшла на високому рівні, який зробив би честь і великому місту. Виданий каталог заходу на 80 сторінках складався з трьох розділів: інформаційного, переліку експонатів та рекламного. Були зайняті 17 залів Народного дому Стрия, а частина експонатів розміщувалась на подвір'ї. Всього їх налічувалось майже 4 тис. Колекціонери-городники, землероби, птахівники, пасічники, мисливці представили свої експонати [Бородавка, с. 55].

Господарську виставку протягом 18 днів роботи відвідало 32000 чоловік, у тому числі й гості з-за кордону [Матейко, с. 3]. Для Є. Олесницького це був особливий момент, адже захід підсумовував результати його багаторічної праці: «Маю це почуття і пересвідчення, і чує це певно з нами і цілий український нарід, що стоїмо перед моментом, що запишеться незаперечними буквами в історії нашого культурного розвитку» [Бачинський, с. 24]. Слова Є. Олесницького стали пророчими.

Під час роботи виставки 23 вересня 1909 р. у Стрию відбулися надзвичайні загальні збори «Сільського господаря», що започаткували новий етап його історії [Хліборобска, 1909, с. 1]. Засідання відкрив заступник голови інституції Т. Дуткевич. Він оголосив тему виступу Є. Олесницького і запропонував обрати його керівником зборів. Ці пропозиції було одногосно прийнято [Руске, 1909, с. 11].

Є. Олесницький подякував А. Шептицькому за висловлені ним думки, а відтак привітав гостей з Наддніпрянщини і Буковини. Далі він разом з С. Онишкевичем обґрунтували необхідність крайового сільськогосподарського товариства, виклали його завдання і програму діяльності. Так, Є. Олесницький виголосив реферат про цілі «Сільського господаря» та організацію хліборобів з метою піднесення їх добробуту. Промова С. Онишкевича ґрунтувалася на оцінці статистичних даних [Руске, 1909, с. 11].

Зупинимось докладніше на доповіді Є. Олесницького на тему «Задачі нашої краювої хліборобської організації», в якій автор охарактеризував ті причини, які викликали необхідність реформування «Сільського господаря» як представницької інституції українського селянства. Якщо промисловці, купці,

ремісники, чиновники мали свої фахові організації, партії, то «...хлібороб-мужик, найбільше потребує допомогти має її найменше, а властиво не має її зовсім». У той час, коли чеські або німецькі селяни об'єдналися у товариства, які здійснювали вплив на постанови обраних від народу депутатів, то у Східній Галичині діяло ц. к. Галицьке товариство господарське, як репрезентація селянства, але фактично лише польського. Якщо промисловець, купець встановлював ціну на свою продукцію, то селянин не міг захищати власне право на працю без допомоги станової інституції. Політичні інтереси примушують Австро-Угорщину заключати угоди, шкідливі для аграрія, з чим останній самотужки не в силі боротися. Державне відшкодування рільникам за торговельні угоди з балканськими країнами опиниться в руках ц. к. Галицького товариства господарського, якщо йому не буде протиставлено хоч приблизно рівносильної інституції. Внутрішня державна політика у сфері сільського господарства (уладнання ветеринарських проблем, меліорації, регуляції рік, залізничних тарифів тощо) також може здійснюватися в залежності від того, як інтереси селян будуть представлені у Галицькому сеймі та австрійському парламенті. Однак заходи депутатів, що добиваються асигнувань для українських селян, приречені на невдачу, оскільки парламентарі не мають повноважень отримувати і розпоряджатися такою допомогою. Вони чують як докір слова: «Ви не маєте свого товариства, котре би репрезентувало хліборобський стан! Ми знаємо в Галичині лише «ц. к. Товариство господарське!» [Олесницький, Ч. 21, 1909, с. 6–8]. Таким чином, існування крайової селянської організації, на думку Є. Олесницького, мало як економічне, так і політичне значення. Перед нею постали такі завдання: утримання малих і середніх рільничих господарств через допомогу в набутті землі, конверсія (заміна) іпотечних селянських боргів, контроль за здійсненням парцеляції. Дані функції інституція покликана виконувати у вищій фазі свого розвитку. А до цього моменту вона повинна займатися розведенням і реалізацією худоби; влаштуванням дослідних полів для обробітку сіножатей, пасовищ, полонин, а також вирощування кормових рослин, збіжжя; піднесенням продуктивності праці у садівництві, городництві, пасічництві; забезпеченням селян штучними добривами, насінням, знаряддями праці; меліорацією необроблених земель; влаштуванням господарських шкіл, курсів, викладів і т. д. [Олесницький, Ч. 23, 1909, с. 3–5]. Ось такими Є. Олесницький бачив передумови і перспективи розвитку «Сільського господаря».

На пропозицію знаного кооператора та економіста ухвалено утворити п'ять відділів: економічно-правничий, господарсько-технічний, розведення худоби, садівничо-городничо-пасічницький і торговельний [Руске, 1909, с. 11].

Був обраний Головний відділ «Сільського господаря». Є. Олесницький став президентом (головою) [Наша, 1909, с. 2] та очолював товариство протягом 23. 09. 1909 – 12. 05. 1913 рр., до 1917 р. залишався заступником голови і провідником правничо-економічної секції [Рева-Родіонова, с. 336]. І. Витанович зауважив: «Нарешті станова організація й економічні справи українського села

об'єднуються в Крайовому Товаристві «Сільський Господар», а на його чолі стає може найкращий вибранець громадянства – д-р Євген Олесницький» [Витанович, с. 152].

Одразу ж почалася праця щодо створення організаційної мережі товариства [Рева-Родіонова, с. 67]. Є. Олесницький із рядом своїх однодумців об'їжджав східногалицькі повіти, створюючи місцеві осередки установи, яка вже через кілька місяців мала 57 філій у 43 повітах [Наша, 1909, с. 2]. Напередодні Першої світової війни гуртки товариства діяли у двох третинах українських громад краю [Занік, с. 169].

Тепер, коли керівництво установою взяв у свої руки Є. Олесницький, вона вже не потребувала підтримки з боку «Просвіти». Навпаки, «Сільський господар» полегшив її завдання, виключивши з діяльності економічний напрямок. «Просвіта» могла зосередитись на праці в інших сферах [Творидло, 1910, арк. 31].

Із 1909 р. «Сільський господар» проводив субвенційовану державою роботу, яка відповідала інструкціям Міністерства сільського господарства [Обіжники, 1910–1911, арк. 23]. Головний відділ на чолі з Є. Олесницьким у 1911 р. констатував, що успішність праці товариства над піднесенням рільничої культури в краї зумовлена активною діяльністю філій і гуртків. Із огляду на це, вони повинні докласти максимум зусиль для отримання власної фінансової допомоги [Вісти, Ч. 22, 1911, с. 336].

Важливими фактами в історії «Сільського господаря» були такі події. У 1909 р. австрійський парламент заключив торговельні угоди з Румунією і балканськими державами про ввезення худоби на землі імперії [Олесницький, Ч.16–17, 1909, с. 3]. Як відшкодування за збитки для сільського господарства Австро-Угорщини, спричинені угодами, влада виділила для галицьких (українських і польських) економічних організацій 400 тис. крон. У цій справі, попри старання українських депутатів, у тому числі Є. Олесницького, працювала й очолена ним правничо-економічна секція «Сільського господаря». Вносилися відповідні звернення до крайового сейму та віденського парламенту, що констатували шкідливість даних угод [Олесницький, 1910, с. 10]. Врешті було виділено 1/3 суми українцям, а 2/3 – полякам.

Дотація організації, призначена Міністерством сільського господарства від 19 грудня 1910 р. з державних фондів на суму 1333333 крони, вважалася найважливішою [Звіт, 1914, с. 15]. Товариство вперше отримало державну субвенцію (1911), яка зразу ж дала можливість поглибити економічну працю [Членам, 1911, с. 69]. «Сільський господар» став однією з найбільших господарських організацій Австро-Угорщини, що розгорнула свої сфери впливу на цілу Східну Галичину. 1911 р. державна і крайова влада фактично визнала інституцію репрезентацією інтересів українського селянства. Цей факт підкреслив голова товариства на чергових загальних зборах 25 березня 1912 р. [Звичайні, 1912, с. 97].

Крайове господарське товариство «Сільський господар» під головуванням Є. Олесницького розгорнуло послідовну та систематичну працю з громадської агрономії серед українців Східної Галичини. Чи не найважливішим напрямом його діяльності було тваринництво, яке внаслідок сприятливої кон'юнктури (дешеве збіжжя і зростання попиту на м'ясо) могло стати важливим фактором рентабельності селянських господарств [Обіжники, 1910–1911, арк. 5].

Щоб раціонально використати державні асигнування, Головний віділ установи, очолений Є. Олесницьким, закликав філії 9 жовтня 1910 р. здійснити організаторську роботу для будівництва стаєнь і гноєсховищ. Надавалось значення і підготовці інспекторів для розведення худоби [Обіжники, 1910–1911, арк. 5–5 зв.].

Товариство приділяло увагу і реконструкції вже збудованих сільськогосподарських приміщень. Так, відповідні рішення годівельної секції затвердив Головний віділ на чолі з Є. Олесницьким 1 січня 1912 р. [Обіжники, 1912, арк. 11].

Використовуючи частину державних субвенцій, «Сільський господар» на 1912 р. збудував уже 30 взірцевих стаєнь [Реферати, 1912, арк. 7 зв.–8]. 1912 р. гноєсховищ було 40 [Реферати, 1912, арк. 1], а в 1913 р. споруджено ще 8 [Звіт, 1914, с. 107].

Часто виникали проблеми, пов'язані з нестачею або відсутністю державних субвенцій. Так, попри старання товариства й української парламентської репрезентації 1911–1913 рр. не було допущено «Сільський господар» до участі в державних і крайових годівельних субвенціях [Звіт, 1913, с. 5]. Про цю проблему згадував Є. Олесницький у своїх виступах [Реферати, 1912, арк. 5 зв.], [Звичайні, 1912, с. 98].

У жовтні 1910 р. запропоновано Міністерству сільського господарства і Крайовому Виділові подання громад про закупівлю для них бугаїв високопродуктивних порід [Обіжники, 1912, арк. 2], [Обіжники, 1910–1911, арк. 6]. Ними вдалося забезпечити 29 громад у 1911 р. [Звичайні, 1912, с. 98] і 6 у 1913 р. [Звіт, 1914, с. 105].

Значну увагу «Сільський господар» також приділяв влаштуванню за свої кошти хлівів для розплоду тварин [Звичайні, 1912, с. 98].

Виходячи з того, що найголовнішим продуктом збуту селянських господарств були свині, 15 серпня 1911 р. товариство закликала своїх членів не легковажити з хворобами тварин. Щеплення мало здійснюватися на кошти Крайового Виділу [Обіжники, 1910–1911, арк. 14–14 зв.].

(Продовження у наступному номері журналу)

ПЕДАГОГІКА

УДК 316.61:159.955.4 – 051

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.087>

Ольга СОРОКА

*доктор педагогічних наук, професор
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка*

Тернопіль, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1483-8974>

Людмила ПЕТРИШИН

*доктор педагогічних наук, професор
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка*

Тернопіль, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4506-1523>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У статті розглянуто особливості формування й розвитку соціальної зрілості у майбутніх фахівців соціономічного профілю, до яких відносять фахівців із соціальної роботи, соціальних педагогів, психологів,

© Ольга Сорока, Людмила Петришин, 2024

фахівців медичної галузі. Мета статті конкретизована в завданнях, спрямованих на аналіз досліджень, пов'язаних із розкриттям змісту поняття «соціальна зрілість особистості»; визначення компонентів соціальної зрілості здобувачів освіти; представлення етапів формування й розвитку соціальної зрілості у майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньому процесі закладів освіти різного рівня акредитації. Встановлено, що соціальна зрілість є інтегративною якістю особистості, в якій компонентами виступають соціальна активність, толерантність, орієнтація на духовні цінності, рефлексія, креативність, соціальна відповідальність. Підкреслено, що інтегральним критерієм соціальної зрілості особистості може бути рівень її соціального статусу. Увагу зосереджено на періоді студентства (18–23 роки) як найбільш сприятливому для досягнення молоддю високого рівня соціальної зрілості, оскільки в цей період самовизначення ґрунтується на стійких інтересах і прагненнях, спирається на світогляд і пов'язане з вибором майбутньої професії. Специфіка процесу формування й розвитку соціальної зрілості майбутніх фахівців соціономічного профілю у закладах фахової передвищої освіти та ЗВО передбачає поетапність, послідовність і можливість залучення здобувачів освіти до різноманітних видів діяльності у навчальний і позанавчальний час. Виокремлено мотиваційний, соціально-дієвий і соціально-креативний етапи формування означеного феномену у студентів закладів освіти різного рівня акредитації. На мотиваційному етапі здійснюється формування спрямованості у студентів мотивації соціально-ціннісної діяльності. Запропоновано використовувати виховні резерви різних навчальних дисциплін (Тайм менеджменту, Тренінгових технологій, Теоретичних і прикладних засад менеджменту). Соціально-дієвий етап забезпечує набуття здобувачами освіти комплексу вмінь здійснення соціально-ціннісної діяльності на основі власного накопиченого досвіду. Соціально-креативний етап спрямований на розширення меж соціальної взаємодії та забезпечення широкого спектру можливостей для здійснення соціальної взаємодії на різних рівнях. Як організаційні форми і навчальні методи запропоновано використовувати дискусії, рольові ігри, вправи, акторський тренінг, аналіз проблемних ситуацій тощо.

Ключові слова: соціальна зрілість, майбутні фахівці соціономічного профілю, формування й розвиток, заклади вищої освіти, заклади фахової передвищої освіти, фахівці із соціальної роботи, фахівці медичної галузі, здобувачі освіти.

Olha SOROKA

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1483-8974>

Liudmyla PETRYSHYN

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4506-1523>

PECULIARITIES OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIAL MATURITY IN FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIO- ECONOMIC PROFILE

Abstract. The article describes the peculiarities of the formation and development of social maturity in future specialists of the socioeconomic profile, which include specialists in social work, social educators, psychologists, and medical professionals. The purpose of the study is specified in the tasks aimed at analysing research related to the disclosure of the content of the concept of “social maturity of the individual”; identifying the components of social maturity of students; presenting the stages of formation and development of social maturity in future specialists in socio-economic professions in the educational process of educational institutions of different accreditation levels. It has been established that social maturity is an integrative quality of a personality, in which the components are social activity, tolerance, orientation to spiritual values, reflection, creativity, and social responsibility. It is emphasized that the level of social status can be an integral criterion of the social maturity of an individual. Attention is focused on the period of studenthood (18–23 years) as the most favourable for young people to achieve a high level of social maturity, since during this period self-determination is based on stable interests and aspirations, is based on the worldview and is associated with the choice of future profession. The specificity of the formation and development of social maturity of future socio-economic specialists in institutions of professional higher education and HEIs provides for a phased, consistent, and possible involvement of students in various activities during and after school hours. The motivational, social-action, and social-creative stages of the formation of this phenomenon in students of educational institutions of different accreditation levels are distinguished. The motivational stage involves the formation of students’ orientation of motivation for social and value-based activities. It is proposed to use the educational reserves of various academic disciplines (Time Management,

Training Technologies, Theoretical and Applied Principles of Management). The socio-action stage provides students with skills to carry out social and value-based activities based on their own experience. The socio-creative stage is aimed at expanding the boundaries of social interaction and providing a wide range of opportunities for social interaction at different levels. It is proposed to use discussions, role-playing games, exercises, acting training, analysis of problem situations, etc. as organizational forms and teaching methods.

Keywords: social maturity, future specialists of the socio-economic profile, formation and development, institutions of higher education, institutions of professional pre-higher education, specialists in social work, specialists in the medical field, applicants for education.

Постановка проблеми. У зв'язку зі складними соціально-економічними процесами, пов'язаними з війною в Україні, соціум зазнав радикальних перетворень. Зміна пріоритетів призвела до кризи у всіх сферах життя, в тому числі і в освіті. Наявний у психолого-педагогічній науці досвід соціального розвитку підростаючого покоління, на жаль, «не спрацьовує» в сучасному соціумі. Про це свідчить аналіз підготовки випускників закладів освіти різного рівня акредитації, що вказує на наявність у останніх недостатнього розвитку тих соціальних якостей, без яких успіх у професійній діяльності є проблемним або взагалі неможливим.

Соціальний простір, в якому протікає життєдіяльність молоді, суттєво розширюється. Активізується її залучення до різноманітних соціальних відносин у процесі освітньої та професійної діяльності, коли паралельно зі збільшенням споживання інформації зростає усвідомлення необхідності приймати рішення з певною мірою ризику й особистої відповідальності. У зв'язку з цим суспільство дедалі більше турбує питання громадянського й соціального становлення молоді. Спостерігається суттєва розбіжність між її інтелектуальним розвитком, рівнем соціальної зрілості і досвідом у сфері соціальних відносин. Будучи інтелектуально розвиненими, молоді люди недостатньо добре орієнтуються в сучасних соціальних цінностях. Це актуалізує проблему соціального розвитку підростаючого покоління, у зв'язку з чим виникає необхідність наукового аналізу визначеної проблеми і пошуку можливих шляхів її розв'язання.

Вивчення різних аспектів соціального розвитку молоді в освітньому процесі закладів фахової передвищої та вищої освіти набуває особливої актуальності у відповідності зі стратегією сучасної освіти, що передбачає розвиток особистості, яка здатна бути конкурентоспроможною, відповідально і професійно діяти в умовах рішення актуальних професійних завдань, вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах. Ця стратегія втілюється в напрямі змісту, форм і методів освітнього процесу на становлення соціально розвинутої особистості, яка має глибокі професійні знання, володіє цілісним гуманістичним світоглядом, реалізує свій творчий потенціал у професійній

діяльності. Особистісна позиція майбутнього фахівця соціономічного профілю повинна стати органічною частиною його професійної діяльності.

Слід констатувати, що формування професійно значущих соціальних якостей особистості особливого значення набуває в процесі підготовки фахівців соціономічного профілю, до яких відносять фахівців із соціальної роботи, соціальних педагогів, психологів, фахівців медичної галузі та інших. Це зумовлено складним професійним середовищем, що вимагає найвищої відповідальності, в якому фахівець соціономічних професій може і не відбутися. Таким чином, професійним проблема соціальної зрілості, розробка її внутрішніх суб'єктивних підстав стає в ряд актуальних завдань сучасної психолого-педагогічної науки.

Аналіз досліджень. Основу теорії про соціальний розвиток особистості, результатом якого є соціальна зрілість, становлять філософські положення теорії А. Адлера (теорія розвитку соціального почуття, що об'єднує людство і стоїть біля витоків досягнень цивілізації) [Adler, 2021], Дж. Дьюї (теорія соціальної ефективності як розвиненої здібності людини вільно і повно брати участь у суспільній діяльності) [Drost, 1977], Е. Фромма (теорія формування соціального характеру, що спонукає людину до того, що необхідно і бажано з точки зору соціальних умов культури, до якої вона належить) [Funk, 1998].

Сутнісна характеристика, структура та особливості формування соціальної зрілості особистості відображені у дослідженнях О. Крюкової [Коюкова, 2010], М. Лебедик [Лебедик, 2003], М. Пустовойт [Пустовойт, 2016], В. Радула [Радул, 2017], Б. Щербатюк [Щербатюк, 2012] та інших.

Незважаючи на багатоаспектність вивчення розглянутої проблеми, мало-вивченими залишаються питання формування й розвитку соціальної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньому процесі закладів освіти різного рівня акредитації.

Мета статті – розкрити особливості формування соціальної зрілості у майбутніх фахівців соціономічного профілю. Мета дослідження передбачає виконання таких завдань: проаналізувати дослідження, пов'язані з розкриттям змісту поняття «соціальна зрілість особистості»; визначити компоненти соціальної зрілості здобувачів освіти; представити етапи формування й розвитку соціальної зрілості у майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньому процесі закладів освіти різного рівня акредитації.

Методи дослідження. У нашій науковій розвідці було використано теоретичні методи, пов'язані з вивченням наукової літератури, методи аналізу і синтезу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічних дослідженнях вчені підходять до розуміння терміну «соціальної зрілості» з позиції базисних соціальних якостей, що формуються в процесі соціальної взаємодії. Цей підхід дає змогу не тільки фіксувати прояви соціальної зрілості, а й аналізувати механізми її формування. В дослідженнях О. Ганжи [Ганжа, 2011], О. Коптевої

[Коптева, 2018] робляться спроби визначити, як в умовах інтенсивних соціальних перетворень змінюється сукупність обставин, що зумовлюють соціальний розвиток особистості; як у процесі усвідомлення молоддю динаміки суспільних явищ формується уявлення про суспільні цінності, що впливають на соціальну культуру та визначають соціальну позицію особистості.

Соціальна зрілість є інтегративною якістю особистості, в якій всі компоненти детерміновані системою суспільних відносин, підпорядковані і знаходяться в ієрархічній залежності. Компонентами соціальної зрілості дослідники [Данченко, 2017; Орленко, Букач, 2024; Пустовойт, 2016] називають соціальну активність, толерантність, орієнтацію на духовні цінності, рефлексію, креативність, соціальну відповідальність тощо. Причому системотвірним компонентом соціальної зрілості є саме соціальна відповідальність, що імпліцитно містить всі перераховані вище компоненти. Це дає нам змогу визначити «соціальну зрілість» як інтегративну якість особистості, що характеризується наявністю соціальної відповідальності, соціальної активності, толерантності, рефлексії, креативності та включеністю суспільних інтересів до змісту власних ціннісних орієнтацій.

На думку У. Джеймса [Leary, 1990], зрілу особистість робить з нас визнання в нас особистості з боку інших людей, тобто ступінь успішності чи неуспішності людини у співтоваристві, членом якого вона є, визначає ступінь розвитку її соціальної зрілості. Таким чином, як інтегральний критерій соціальної зрілості особистості може бути рівень її соціального статусу.

Слід зазначити, що саме бажання підвищити свій соціальний статус, як правило, стимулює особистість до саморозвитку, придбання затребуваних суспільством соціальних якостей. Установка на соціальну мобільність і високий статус у суспільстві дає людині надію, що якщо вона освічена, активна, то може змінити свій спосіб життя.

Йдеться про набутий соціальний статус, який, на думку М. Смелжера, визначається тим, «що людина здійснила у своєму житті» [Smelser, 1984, p. 156]. Педагогічною особливістю характеристики соціального статусу, що відображає його діяльнісну основу, є трактування статусу не тільки як становища людини в системі міжособистісних відносин, але і як ступінь його впливу на членів групи.

Вибір соціального статусу особистості як інтегрального критерію соціальної зрілості особистості виправданий тим, що, по-перше, виражає цілісність соціальної зрілості як системи (він містить всі компоненти і показники соціальної зрілості). По-друге, виражає спосіб сутнісного взаємозв'язку елементів, які в сукупності характеризують соціальну зрілість з боку її структури (тільки взаємозумовленість всіх компонентів соціальної зрілості дає змогу людині створювати свій позитивний образ, що сприяє підвищенню її соціального статусу). По-третє, відображає функціонування структури соціальної зрілості (розвиваючись у сукупності та взаємозв'язку компонентів, соціальна зрілість як інтегративна якість особистості, забезпечує людині можливість підвищення її соціального статусу).

Аналіз сучасних психолого-педагогічних концепцій з проблеми соціального розвитку особистості дає змогу констатувати, що сучасна наука, розглядаючи процес соціального розвитку особистості, виходить із настанови, що за своєю біологічною сутністю людина формується в соціальному середовищі і що тільки в суспільних зв'язках вона може реалізувати себе. Із зазначеного очевидним є той факт, що соціальна зрілість розвивається лише у процесі здійснення соціально цінної діяльності, що сприяє формуванню соціальної спрямованості, соціальної позиції особистості та сприяє набуттю соціального досвіду.

Розвиток соціальної зрілості особистості відбувається протягом тривалого проміжку часу і передбачає наявність вікової схильності індивіда до цього процесу. Хронологічні межі, що відокремлюють соціальну незрілість від соціальної зрілості, рухливі та індивідуальні для кожної окремо взятої особистості. Психологи [Сергеєнкова, Столярчук та ін., 2012] вважають юність чи молодіжний вік етапом настання соціальної зрілості. Молоді люди здобувають професію, набувають певної міри матеріальної незалежності від батьків, створюють власні сім'ї. Все це дає можливість говорити про віковий період від 18 до 23 років, період студентства, як найбільш сприятливий для досягнення молодими людьми високого рівня соціальної зрілості, оскільки в цей період самовизначення людини ґрунтується на стійких інтересах і прагненнях, передбачає врахування своїх можливостей і зовнішніх обставин, спирається на світогляд і пов'язаний з вибором професії.

Сьогодні існує потреба суспільства у фахівцеві, який має цілісний гуманістичний світогляд і сформовану соціальну зрілість, глибокі професійні знання, вміння й навички, комплексно реалізує свій творчий потенціал у професійній діяльності. Це вимагає перегляду якості підготовки фахівців соціономічних професій відповідно до вимог суспільства. У той час як аналіз освітнього процесу закладів фахової передвищої та вищої освіти свідчить про те, що без організації спеціальної підготовки формування й розвиток соціальної зрілості в освітньому процесі освітніх закладів різних рівнів акредитації не завжди відбувається ефективно.

Специфіка процесу формування й розвитку соціальної зрілості майбутніх фахівців соціономічного профілю у закладах фахової передвищої освіти та ЗВО передбачає поетапність, послідовність і можливість залучення студентів у різноманітні види діяльності у позанавчальний час. Так, на мотиваційному етапі здійснюється формування спрямованості у студентів мотивації соціально-ціннісної діяльності. На цьому етапі ми пропонуємо використовувати виховні резерви навчальних дисциплін, оскільки навчання є основним видом діяльності студентів та відіграє вагомую роль у формуванні соціальних установок і соціального досвіду майбутнього фахівця.

Зміст навчальних дисциплін (Тайм менеджмент, Тренінгові технології, Теоретичні і прикладні засади менеджменту) наповнено соціальними знаннями, що стимулюють пошукову спрямованість пізнавальної діяльності. Викладачі на цьому етапі не просто читають лекції, а кардинально змінивши

уявлення про способи формування соціальної зрілості студентів, здійснюють цей процес не через досвід знань, а через досвід навчальної діяльності, використовуючи при цьому проблемні лекції, ділові ігри, метод проблемної ситуації, тренінги тощо, в яких студенти у спеціально створених ситуаціях потрапляють у позицію морального вибору, оцінки вчинку і виконання соціально схвалюваних дій.

Залучення здобувачів освіти на цьому етапі до різних видів соціальної діяльності, цілеспрямовано створені проблемні ситуації мотивують соціально значущу діяльність. Важливість і необхідність цього етапу пояснюється лише тим, що діяльність тільки тоді стає змістовною для особистості, коли її мотив збігається з предметом. Окрім мотивації діяльності необхідний розвиток емоційного світу студента, таких необхідних для майбутнього фахівця соціономічного профілю якостей, як співчуття та емпатія, чому сприяє особистий емоційний досвід, набутий співпереживанням вигаданих чи реальних ситуацій. Новоутвореннями цього етапу є сформованість у здобувачів освіти просоціальної мотивації, орієнтація на соціокультурні цінності, установка на співпрацю.

Другий етап, соціально-дієвий, забезпечує набуття майбутніми фахівцями соціономічного профілю комплексу вмінь здійснення соціально-ціннісної діяльності на основі власного накопиченого досвіду. Завданням цього етапу є організація соціально ціннісної та творчої діяльності, актуальної для особистості, та визначення найбільш оптимальних форм цієї діяльності. Важливо, щоб на цьому етапі студенти не просто брали участь у діяльності, що організовується викладачами, але й проявляли активність, творчість, відповідальність, які б підштовхували їх до подальшого самовдосконалення, рефлексії та професійного становлення.

Для цього необхідна реалізація системи позааудиторних тематичних занять із застосуванням комплексу таких навчальних методів, як: дискусій, рольових ігор, вправ, акторського тренінгу, аналізу проблемних ситуацій, що умовно можна розподілити на ситуації-«емоції», ситуації-«дії», ситуації-«провокації», які допомагають розвивати емоційну сферу студентів, соціально прийнятні навички поведінки у процесі соціальної взаємодії і дають можливість учасникам зрозуміти справжні мотиви своєї поведінки. Важливою складовою формування й розвитку соціальної зрілості є ситуації, що природно виникають у ході освітнього процесу. Новоутвореннями цього етапу є формування позиції соціально відповідального суб'єкта та усвідомлення себе суспільно значущим суб'єктом.

Накопичення здобувачами освіти досвіду соціально-ціннісної діяльності дає змогу перейти до третього, соціально-креативного етапу, завданням якого є створення умов для самостійного здійснення, пошуку й розвитку вмінь і навичок організації соціально-ціннісної діяльності. Найважливішою функцією цього етапу є розширення меж соціальної взаємодії та забезпечення широкого спектру можливостей для здійснення соціальної взаємодії на різних рівнях – від внутрішньогрупової та міжгрупової до взаємодії із соціальними структурами (соціальні інституції, установи додаткової освіти, молодіжні об'єднання тощо).

Складовими цього етапу є екологічний напрям (проведення екологічних акцій і походів), творчий напрям (дозвілля та концертна діяльність) та волонтерський рух (надання безкорисливої допомоги тим, хто її потребує).

Ефективність процесу формування й розвитку соціальної зрілості студентів, майбутніх фахівців соціономічного профілю, організованого відповідно до запропонованих вище етапів, може бути підтверджена, на нашу думку, результатами діагностичних зрізів, що виявлятимуть позитивну динаміку. Для діагностики рівнів сформованості соціальної зрілості ми пропонуємо використовувати такий діагностичний інструментарій, як: методику «Мотивація навчальної діяльності» А. Реана, В. Якуніна в модифікації Н. Бадмаєвої; тест «Виявлення соціометричного статусу» Дж. Морено; методику діагностики спрямованості особистості Б. Басса; методику діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. Вассермана в модифікації В. Бойко.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у процесі дослідження ми дійшли висновку, що процес формування й розвитку соціальної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій, до яких відносять фахівців із соціальної роботи, соціальних педагогів, психологів, фахівців медичної галузі, в освітньому процесі закладів освіти різного рівня акредитації буде ефективним за умови цілеспрямованого конструювання ситуацій розвитку мотивації соціально значущої діяльності, забезпечення соціально цінного досвіду діяльності студентів та реалізації соціально цінної взаємодії у перетворюючій діяльності на базі застосування комплексу форм і методів навчання (акторського тренінгу, рольових ігор, дискусій, вправ, аналізу проблемних ситуацій тощо).

Наші подальші розвідки будуть стосуватися розробки тренінгу формування соціальної зрілості для майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Література

1. Ганжа О. В. Формування соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя історії у навчально-виховному середовищі: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. Кіровоград, 2011. 21 с.
2. Данченко І. О. Структурні компоненти соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2017. Випуск 2(18). URL : <https://dspace.megu.edu.ua:8443/xmlui/handle/123456789/1024>
3. Коптєва О. М. Формування соціально-професійної зрілості учнів закладів професійно-технічної освіти : дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2018. 230 с.
4. Крюкова О. В. Соціальна зрілість особистості у сучасних психологічних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2010. Випуск 10. С. 345–354.

5. Лебедик М. П. Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу: монографія. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2003. 305 с.
6. Орленко І. М., Букач М. М. Виховання соціальної зрілості старшокласників у просторі соціальної гри. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 2(30). С. 634–645.
7. Пустовойт М. Феномен соціальної зрілості особистості: поняття, компоненти та умови формування. *Науковий вісник ХДУ*. Серія Психологічні науки. 2016. Том 1. № 4. С. 84–88. URL : <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/953>
8. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості: монографія. Харків: Мачулін, 2017. 442 с.
9. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : навч. посіб. К.: ТОВ «Центр учбової літератури». 2012. 384 с.
10. Щербатюк Б. А. Відповідальність як ознака соціальної зрілості особистості. *Актуальні проблеми психології*. К., 2012. Т. 12. С. 291–297.
11. Adler Alfred: Theory and Application. 2021. URL : <https://www.alfredadler.edu/about/alfred-adler-theory-application/>
12. Drost Walter H. Social Efficiency Reexamined: The Dewey-Snedden Controversy. Published By: Taylor & Francis, Ltd. Vol. 7, No. 1 (Spring, 1977). pp. 19–32. URL : <https://www.jstor.org/stable/1179396>
13. Funk Rainer. Erich Fromm's concept of social character. *Social Thought & Research*. Vol. 21, No. 1/2, Authoritarianism and Critical Theory (1998). Pp. 215–229. URL : <https://www.jstor.org/stable/23250038>
14. Leary, David E. «William James on the Self and Personality: Clearing the Ground for Subsequent Theorists, Researchers, and Practitioners». *Reflections on The Principles of Psychology: William James after a Century*. Ed. William James, Michael G. Johnson, and Tracy B. Henley. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 1990. Pp. 101–137. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/232768923.pdf>
15. Smelser J. Neil. *Sociology: alternate edition*. Prentice-Hall, 1984. 429 p.

References

1. Hanzha, O. V. Formuvannia sotsialno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia istorii u navchalno-vykhovnomu seredovyshchi [Formation of social and professional maturity of the future history teacher in the educational environment]: avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kand. ped. nauk. Kirovohrad, 2011. 21 p. (In Ukrainian).
2. Danchenko I. O. Strukturni komponenty sotsialnoi zrilosti studentiv vyshchychk ahrarnykh navchalnykh zakladiv [Structural components of social maturity of students of higher agricultural educational institutions]. *Psykhologo-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli*

- ta VNZ. 2017. Vypusk 2(18). URL : <https://dspace.megu.edu.ua:8443/xmlui/handle/123456789/1024> (In Ukrainian).
3. Koptieva O. M. Formuvannya sotsialno-profesiinoi zrilosti uchniv zakladiv profesiino-tekhnichnoi osvity [Formation of social and professional maturity of students of vocational and technical education institutions]: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04. Kropyvnytskyi, 2018. 230 p. (In Ukrainian).
 4. Kriukova O. V. Sotsialna zrilist osobystosti u suchasnykh psykholohichnykh doslidzhenniakh [Social maturity of the individual in modern psychological research]. *Problemy suchasnoi psykholohii : zb. nauk. pr. K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy*. 2010. Vypusk 10. Pp. 345–354 (In Ukrainian).
 5. Lebedyk M. P. Tekhnolohiia atestatsii tsilisnoho rozvytku osobystosti na osnovi otsinok sotsialnoi zrilosti uchasnykiv pedahohichnoho protsesu [Technology of attestation of integral personality development based on assessments of social maturity of participants in the pedagogical process]: monohrafiia. Poltava: RVV PUSKU, 2003. 305 p. (In Ukrainian).
 6. Orlenko I. M., Bukach M. M. Vykhovannya sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv u prostori sotsialnoi hry [Education of social maturity of high school students in the space of a social game]. *Nauka i tekhnika sohodni*. 2024. № 2(30). Pp. 634–645 (In Ukrainian).
 7. Pustovoit M. Fenomen sotsialnoi zrilosti osobystosti: poniattia, komponenty ta umovy formuvannya [The phenomenon of social maturity of the individual: concepts, components and conditions of formation]. *Naukovyi visnyk KhDU. Seriia Psykholohichni nauky*. 2016. Tom 1. № 4. Pp. 84–88. URL : <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/953> (In Ukrainian).
 8. Radul V. V. Sotsialna zrilist osobystosti [Social maturity of the individual]: monohrafiia. Kharkiv: Machulin, 2017. 442 p. (In Ukrainian).
 9. Serhieienkova O. P., Stoliarchuk O. A., Kokhanova O. P., Pasieka O. V. Vikova psykholohiia [Age psychology]: navch. posib. K.: TOV «Tsentru chbovoi literatury». 2012. 384 p. (In Ukrainian).
 10. Shcherbatiuk B. A. Vidpovidalnist yak oznaka sotsialnoi zrilosti osobystosti [Responsibility as a sign of social maturity of the individual]. *Aktualni problemy psykholohii*. K., 2012. T. 12. S. 291–297 (In Ukrainian).
 11. Adler Alfred: Theory and Application. 2021. URL : <https://www.alfredadler.edu/about/alfred-adler-theory-application/> (In English).
 12. Drost Walter H. Social Efficiency Reexamined: The Dewey-Snedden Controversy. Published By: Taylor & Francis, Ltd. Vol. 7, No. 1 (Spring, 1977). pp. 19–32. URL : <https://www.jstor.org/stable/1179396> (In English).
 13. Funk Rainer. Erich Fromm's concept of social character. *Social Thought & Research. Social Thought and Research*. Vol. 21, No. 1/2, Authoritarianism and Critical Theory (1998). Pp. 215–229. URL : <https://www.jstor.org/stable/23250038> (In English).

14. Leary, David E. «William James on the Self and Personality: Clearing the Ground for Subsequent Theorists, Researchers, and Practitioners». Reflections on The Principles of Psychology: William James after a Century. Ed. William James, Michael G. Johnson, and Tracy B. Henley. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 1990. Pp. 101–137. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/232768923.pdf> (In English).
15. Smelser J. Neil. Sociology: alternate edition. Prentice-Hall, 1984. 429 p. (In English).

УДК 35:37.01

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.099>

Sabrina Viktoria BACHER

Doctor of Philosophy

Leopold Franzens University Innsbruck

Innsbruck, Austria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4004-6989>

Christian KRALER

Habilitation Doctor, Professor

Leopold Franzens University Innsbruck

Innsbruck, Austria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7333-5002>

Kateryna BINYTSKA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Khmelnyskyi, Ukraine

University of Bielsko-Biala

Bielsko-Biala, Poland

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2111-5275>

ENLIGHTENED IDEAS FOR MODERN PEACE EDUCATION. FROM KANT TO HUMBOLDT

Abstract. Amidst a backdrop of global conflict, particularly exemplified by Russia's invasion of Ukraine, peace education emerges as a key element for fostering a culture of peace and conflict resolution. This paper examines the concept of peace education by linking it to some of its philosophical foundations, particularly drawing from the Enlightenment and Neo-Humanism movements. It explores the philosophical underpinnings of peace education through the lenses of Immanuel Kant (1724-1804) and Wilhelm von Humboldt (1767-1835) by reconstructing their insights into education's role in fostering a peaceful co-existence of humanity. By leveraging these philosophical foundations, Ukraine has the potential to nurture a culture of long-lasting peace that transcends the immediate aftermath of the war, not only within its borders but also as a model for global peacebuilding efforts.

The insights drawn from the philosophical foundations of peace education underscore the critical role of education in fostering a peaceful society. Kant's

emphasis on cultivating rationality, moral autonomy, and a cosmopolitan worldview, alongside Humboldt's advocacy for self-realization, holistic development, and cultural appreciation provide a robust framework of values that are essential for contemporary peace education. Both philosophers highlight the transformative potential of education in shaping individuals who are not only knowledgeable but also morally and socially responsible. In accordance with Kant and Humboldt, peace education serves as a transformative force that empowers individuals towards autonomy, upholds human dignity, and fosters moral and intellectual growth. By nurturing these values within individuals and communities, peace education lays the foundation for a more just, peaceful, and inclusive society.

In the midst of war, Ukraine has the opportunity to strengthen values, such as rationality, moral autonomy, holistic development, and cultural appreciation, which are fundamental components of peace education, rooted in the philosophies of Kant and Humboldt. By prioritizing these principles, Ukraine can foster a young generation who is not only knowledgeable but also equipped with the empathy, tolerance, critical thinking, and commitment to justice needed for a peaceful society.

As Ukraine rebuilds, it is crucial to maintain a concerted focus on peace education, ensuring that it remains a central pillar in the nation's reconstruction strategy. This holistic approach, which combines the strengths of peace education with human rights education, can help create a more peaceful and equitable world. The journey towards sustainable peace is challenging, but with dedicated efforts and a robust educational framework, Ukraine can pave the way for a brighter and more peaceful future for its citizens and inspire similar transformations globally.

Key words: peace education, Immanuel Kant, Wilhelm von Humboldt, Enlightenment, Neo-humanism, Ukraine, war.

Сабріна Вікторія БАХЕР

доктор філософії

Інсбруцький університет імені Леопольда та Франца,

Інсбрук, Австрія

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4004-6989>

Крістіан КРАЛЕР

забілітований доктор, професор

Інсбруцький університет імені Леопольда та Франца,

Інсбрук, Австрія

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7333-5002>

Катерина БІНИЦЬКА

доктор педагогічних наук, професор

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Хмельницький, Україна

Університет в Бельсько-Бялій

Бельсько-Бяла, Польща

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2111-5275>

ПРОСВІТНИЦЬКІ ІДЕЇ ДЛЯ СУЧАСНОЇ МИРОТВОРЧОЇ ОСВІТИ. ВІД КАНТА ДО ГУМБОЛЬДТА

Анотація. На тлі глобальних конфліктів, особливо на прикладі російського вторгнення в Україну, миротворча освіта стає ключовим елементом у формуванні культури миру та врегулюванні конфліктів. У цій статті розглядається концепція миротворчої освіти, пов'язуючи її з деякими філософськими засадами, зокрема, з рухами Просвітництва та неогуманізму. Досліджується філософські підвалини миротворчої освіти крізь призму поглядів Іммануїла Канта (1724-1804) та Вільгельма фон Гумбольдта (1767-1835), реконструюючи їхні уявлення про роль освіти у сприянні мирному співіснуванню людства. Використовуючи ці філософські засади, Україна має потенціал для плекання культури довготривалого миру, що виходить за межі безпосередніх наслідків війни, не лише в межах своїх кордонів, але й як модель для глобальних миротворчих зусиль.

Філософські засади миротворчої освіти підкреслюють вирішальну роль освіти у розбудові мирного суспільства. Наголос І. Канта на культивуванні раціональності, моральної автономії та космополітичного світогляду, а також заклики В. Гумбольдта до самореалізації, цілісного розвитку та культурного сприйняття створюють міцну основу цінностей, які є важливими для сучасної миротворчої освіти. Обидва філософи підкреслюють трансформаційний потенціал освіти у формуванні особистостей, які є не лише обізнаними, але й

морально та соціально відповідальними. Згідно з І. Кантом і В. Гумбольдтом, миротворча освіта слугує трансформаційною силою, яка надає індивідуумам можливості для досягнення автономії, підтримує людську гідність і сприяє моральному та інтелектуальному зростанню. Плекаючи ці цінності в людях і громадах, миротворча освіта закладає фундамент для більш справедливого, мирного та інклюзивного суспільства.

У розпал війни Україна має можливість зміцнити такі цінності, як раціональність, моральна автономія, цілісний розвиток і культурне сприйняття, які є фундаментальними компонентами миротворчої освіти, що сягають корінням у філософію І. Канта і В. Гумбольдта. Надаючи пріоритет цим принципам, Україна може виховати молоде покоління, яке буде не лише обізнаним, але й матиме емпатію, толерантність, критичне мислення та відданість справедливості, що є необхідними для мирного суспільства.

У той час, як Україна відновлюється, дуже важливо зберігати узгоджену увагу до миротворчої освіти, гарантуючи, що вона залишатиметься центральним елементом у стратегії відновлення країни. Такий цілісний підхід, що поєднує сильні сторони миротворчої освіти з освітою в галузі прав людини, загалом може допомогти створити більш мирний і справедливий світ. Шлях до сталого миру є складним, але завдяки цілеспрямованим зусиллям і міцній освітній базі Україна має змогу прокласти шлях до світлого і мирного майбутнього для своїх громадян і надихнути на подібні перетворення в усьому світі.

Ключові слова: миротворча освіта, Іммануїл Кант, Вільгельм фон Гумбольдт, Просвітництво, неогуманізм, Україна, війна.

Statement of the problem. As of June 2024, the Global Conflict Tracker reports 28 conflicts worldwide, that involve states, nations, and political factions, with six categorized as critical, indicating the highest level of escalation [Global Conflict Tracker, 2024]. Figure 1 shows the locations of these current global conflicts:



Figure 1: World Map of Global Conflicts as of June 2024 (Global Conflict Tracker, 2024)

Despite being one of the safest and most peaceful regions in the world due to the European Union's commitment to effective conflict resolution and robust educational policies, the European continent has not been spared the ravages of war. In 2022, Europe's tranquility was shattered when Russia's invasion of Ukraine ignited the largest conflict at the continent since World War II. The aftermath has been catastrophic, with countless deaths as well as incalculable damage and destruction permeating the region [PeaECH Project, 2024].

According to the latest data of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of May 5, 2024, there are approximately seven million children whose lives have been engulfed by the war in Ukraine. Among the casualties of conflict are 3,798 educational institutions, which range from kindergartens to higher education establishments, all subjected to the brutalities of bombings and shelling, with 365 of them reduced to rubble [Ministry of Education and Science of Ukraine, 2024]. The aftermath of the war will demand meticulous planning and innovative solutions to rebuild the country, particularly its education system, which lies at the heart of societal reconstruction. Among these solutions, we advocate for the integration of peace education as a fundamental pillar. We firmly believe that fostering a culture of peace during Ukraine's post-war reconstruction necessitates a concerted focus on education, particularly in nurturing the next generation with the values and skills essential for sustainable peace.

The **purpose of the article** is to explore the philosophical underpinnings of peace education through the lenses of Immanuel Kant (1724-1804) and Wilhelm von Humboldt (1767-1835) by reconstructing their insights into education's role in fostering a peaceful co-existence of humanity.

Presentation of the main material. Thus, this paper delves deeper into peace education by examining its current state in Ukraine and linking it to its philosophical foundations. We will begin by outlining Ukraine's commitment to peace education with a focus on its initiatives and challenges. Next, we will explore the concept of peace education and, subsequently, its philosophical underpinnings with an emphasis on Enlightenment and Neo-Humanism perspectives and their insights on the relationship between education and peace. Finally, we will offer recommendations on how Ukraine – through some of the philosophical foundations of peace education – has the potential to cultivate a long-lasting culture of peace that extends beyond the immediate aftermath of conflict and pave the way for a brighter and more harmonious future.

Peace Education in Ukraine.

Within the Ukrainian education system, peace education or the cultivation of peacekeeping skills is not explicitly outlined in educational legal frameworks. In the collective consciousness of Ukrainians, the concept of «peacekeeping» predominantly evokes images of military endeavors, as highlighted by Stadnyk [Stadnyk, 2020]. Therefore, we argue for a heightened emphasis of peace education within Ukraine's school system. The integration of peace-building elements into education can serve as a cornerstone for fostering sustainable societal

development. The urgency of this matter is underscored by ongoing events such as the full-scale conflict in Ukraine, which shows a critical need for a paradigm shift towards prioritizing peace education within the nation's educational landscape.

Nevertheless, Ukraine already possesses a degree of expertise in the integration of peace education, both formally and informally, within its educational framework. For instance, the country has developed the «Strategy of Peacekeeping Education 2020,» [Ministry of Education, 2016]. Additionally, at several institutions, such as Dnipro Polytechnic, higher education students have the opportunity to delve into the discipline of «Peacemaking and Anti-terrorist Activity in the Modern World» at the Master's level, under the specialty of International Relations [Dnipro Polytechnic, 2024]. Furthermore, the public organization Ukrainian Peacekeeping School operates across 12 regions of Ukraine [Ukrainian Peacekeeping School, 2024]. Established in August 2021, this organization serves as the institutionalized iteration of the Ukrainian Peace School project, which has been active since 2014. These examples demonstrate Ukraine's proactive approach to instilling peace education principles, both within academic institutions and through grassroots initiatives, which reflects a concerted effort to cultivate a culture of peace and conflict resolution within the nation.

Ukraine demonstrates a robust commitment to peace education through various conferences and training initiatives. Conferences like the «Ukrainian Peacekeeping Education: The Price of Peace» in 2016 [Ministry of Education and Science of Ukraine, 2016], and «Teach Peace. Peace-making education for the New Ukrainian School» in 2020 [Dnipro Academy of Continuing Education, 2020], serve as platforms to promote peace education initiatives and exchange ideas. Moreover, training programs like the ten seasons of the «Ukrainian Peacekeeping School» conducted between 2013 and 2023 [AMES, 2023] have equipped educators and activists with the tools necessary to foster peace and tolerance within Ukrainian society. Today, amidst the backdrop of conflict, Ukrainian society places emphasis on humanistic principles such as peace education, tolerance, mutual understanding, and respect. The promotion of cross-cultural dialogue and the cultivation of a culture of peace are paramount, while simultaneously upholding the imperative of safeguarding the homeland. These multifaceted efforts underscore Ukraine's unwavering commitment to nurturing a peaceful society.

«Education commands high priority in both the initial humanitarian phase of national and international response and in the postconflict rebuilding phase. Every education system has the potential to either aggravate the conditions that lead to violent conflict or to heal them. The unavoidable conclusion must be that ignoring education, or postponing it, is not an option» [The World Bank, 2005, p. xii]. Conflicts bring challenges for reconstruction but also create opportunities to reform education systems [The World Bank, 2005]. A pivotal element in the restoration, and arguably the establishment of a new paradigm for post-war Ukrainian education, lies in the integration of peace education principles across various educational tiers within Ukraine. This approach holds the promise of not only rebuilding shattered

educational institutions but also fostering a culture of peace that is indispensable for the nation's long-term stability and prosperity [Lvivna, 2024].

Peace Education

«Since wars begin in the minds of [...] [humans], it is in the minds of [...] [humans] that the defenses of peace must be constructed» [UNESCO, 1945]. The preamble of the Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) highlights the fundament of peace education. Article 1 describes the purpose of UNESCO as «to contribute to peace and security by promoting collaboration among the nations through education, science and culture in order to further universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world» [UNESCO, 1945]. On a similar note, the Universal Declaration of Human Rights, which was declared by the United Nations in 1948, shares this principle as one of the main educational goals within article 26, the Right to Education, as follows: «[Education] shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace» [UNGA, 1948].

Peace is more than the absence of war. Throughout recorded history, the concept of peace has evolved. Peace embodies not merely the end of conflict but also the pursuit of a harmonious co-existence of humanity. As a vital condition for human survival, peace entails resolving disputes without resorting to force and represents a universal aspiration. Peace not only means the end of violence, but also encompasses justice, harmony with nature, and meaningful civic participation. The attempt to achieve and maintain peace can be approached through various strategies: through strength > ensuring security, through justice > upholding fairness, through transformation > advocating pacifism, through politics > building institutions, through sustainability > protecting the environment, and through education > fostering understanding and tolerance. The underlying concept about human nature of the latter strategy is that humans can change violence and cultivate a moral imperative to stand up for a more peaceful world [Harris, 2004].

Peace education is philosophy and a process. As a philosophy it reflects on principles and values, such as nonviolence, compassion, and reverence for all life. As a process, it aims at empowering people with the skills, attitudes and knowledge to create a world where conflicts are solved nonviolently and build a sustainable environment [Harris & Morrison, 2012]. Ian M. Harris argues that peace education “refers to teachers teaching about peace: what it is, why it does not exist and how to achieve it. This includes teaching about the challenges of achieving peace, developing non-violent skills and promoting peaceful attitudes” (p. 6). He distinguishes five pillars of peace education: (1) explaining the roots of violence, (2) teaching alternatives to violence, (3) adjusting to cover different forms of violence, (4) understanding peace as a process that varies according to the context, and (5) understanding that conflict is omnipresent [Harris, 2004].

Peace education is closely linked to human rights education because sustainable peace is not possible without respect for human rights, and both approaches contribute to the promotion of knowledge, values, and skills. Peace education emphasizes the development of peace-ability as a crucial competence, fostering individuals' ability to resolve conflicts non-violently and promote harmony. In contrast to peace education, human rights education lacks a clear conceptualization of human rights capability, making it less defined in terms of its practical application. Furthermore, unlike peace education, there is no consensus in human rights education on whether and how to advocate for the enforcement of human rights without resorting to violence. This divergence highlights the need for a more integrated approach that combines the strengths of both peace and human rights education to build a comprehensive framework for achieving global peace [Fritzsche et al., 2017].

The connection between peace education and human rights education becomes clear when comparing the principles and values of peace education with those of the Universal Declaration of Human Rights Education and Training. Within this document, in 2011 the United Nations define three components of human rights education: «(a) Education about human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection; (b) Education through human rights, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners; (c) Education for human rights, which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others» [UNGA, 2011]. The fundamental linkage between peace education and human rights education is also visible in the philosophical roots of peace education. Thus, in the following section, some of these foundations will be explored in more depth.

Philosophical Roots of Modern Peace Education

The philosophical roots of peace education trace back to several intellectual traditions. Two of the most significant milestones were the Age of Enlightenment (17th – 18th century) and the educational-philosophical movement of Neo-Humanism (late 18th century – early 19th century), which evolved from Enlightenment, so both are interconnected. In the following, we will focus on two of the most prominent philosophers of these philosophical traditions: Immanuel Kant (1724-1804) in terms of Enlightenment and Wilhelm von Humboldt (1767-1835) in terms of Neo-Humanism. The two intellectuals were involved in an impassioned debate on the German educational concept of *Bildung*, which cannot be translated into English, as it has both a different intension and extension (Bacher, 2023). Kant and Humboldt made substantial contributions to the understanding of education's role in fostering peace and social harmony by offering valuable insights that continue to resonate in contemporary peace education initiatives.

Kant's contributions to Peace Education in the Spirit of the Enlightenment

One of the biggest milestones in the history of peace education was the Age of Enlightenment. During the 17th and 18th centuries, Europe experienced a

significant time of intellectual and philosophical advancement and a widespread implementation of compulsory education across the continent. It laid the foundation for modern conceptions of peace education by promoting principles such as reason, tolerance, equality, and human rights. Enlightenment thinkers advocated for the development of rationality, moral autonomy, and a cosmopolitan outlook, all of which are integral to fostering a culture of peace [Boto, 2021; Fulda, 2024]. The ideas and values emphasized during that period persist in shaping modern endeavors aimed at fostering peace and social justice through education. There has been a sustainable impact of the Enlightenment on today's educational philosophies and practices.

Immanuel Kant was a key figure among Enlightenment thinkers. He portrays the pedagogical dimension of the Enlightenment by describing it as humanity's emerge from immaturity and defines immaturity as the incapacity to rely on one's own reasoning, as he elucidates in his manuscript *An answer to the question: What is enlightenment?* [Kant, 1784/1996]. According to his perspective, even morality is grounded in reason rather than empirical observations, and, thus, he emphasizes the importance of autonomy, which refers to the ability to act according to one's own rational principles in moral decision-making, as he describes in *Critique of Practical Reason* (1788/2015). This resonates with his ethical concept of the categorical imperative, which he first outlined in *Groundwork of the Metaphysics of Morals* [Kant, 1785/201]. He describes the categorical imperative as a universal moral law that applies to all rational beings. Accordingly, individuals must act in such a way that their actions could be willed as universal laws, treating others as ends in themselves rather than as means to an end. Kant argues that moral actions are those that are performed out of a sense of duty, in accordance with the categorical imperative.

Kant's profound insights into the role of education in fostering peace are rooted in his work *Perpetual Peace: A Philosophical Sketch* [Kant, 1795/2016]. In this text, Kant proposes an outline for achieving lasting peace among nations. He argues that true peace can only be attained through the establishment of republican forms of government, respect for international law, and the creation of a federation of states. Based on this foundation, Kant proposes three definitive conditions for perpetual peace: the civil constitution of every state should be republican, the law of nations should be based on principles of equality and independence, and a league of nations should be formed to enforce these principles and prevent conflicts. He also discusses the idea of cosmopolitan rights, which entail the right of individuals to travel freely and be treated as citizens of the world. In this manuscript he advocates for principles of democracy, international cooperation, and the rule of law as essential foundations for achieving enduring peace among nations.

Kant's vision of peace education is grounded in his broader philosophy of peace, education, moral development, and enlightenment. His principles in accordance with his philosophy of education resonate with those of modern peace education and human rights education. Kant's idea of cosmopolitanism encourages individuals

to perceive themselves as citizens of the world, promoting understanding and respect for different cultures and perspectives. This global outlook is crucial for fostering peace and cooperation among nations. Kant highlights the transformative potential of education in shaping intellectually enlightened, morally upright, and socially responsible individuals by fostering reason, intellectual freedom, and moral autonomy, as he regards these principles as essential for human progress. He views education a means to cultivate rationally and morally autonomous individuals who are committed to the principles of justice, human rights, and harmonious co-existence, which lays the foundation for a peaceful world. According to Kant, education should foster rational autonomy, enabling individuals to think for themselves and make moral decisions based on reason. Such individuals are less likely to be swayed by demagoguery and conspiracy theories, and more likely to contribute to a just and peaceful society. By cultivating universal moral principles in accordance with the categorical imperative, such as justice, equality, and respect for human dignity, education can serve as a powerful remedy against conflict and become a catalyst for societal progress. Adherence to these principles has the potential to lead to a world without war and foster perpetual peace.

Humboldt's contributions to Peace Education in the Spirit of Neo-Humanism

Neo-Humanism was an educational and philosophical movement that emerged in the late 18th century. It sought to revive and integrate classical humanist ideals from ancient Greece and Rome with Enlightenment values to create a more rounded approach to education. Neo-Humanism critiqued the Enlightenment's mere emphasis on reason and its neglect of emotion. Instead, it advocated for a holistic development of individuals. This approach valued reason just as imagination, aesthetics, art, personal growth, and individuation as essential components of human development [Bruford, 1971; Reble, 2004]. The movement's commitment to universal human values such as justice and human dignity provides a strong foundation for promoting peace and social harmony in contemporary society. The emphasis on critical thinking, empathy, and cultural appreciation fosters a mindset conducive to understanding and resolving conflicts peacefully. Thus, the principles of Neo-Humanism align closely with those of peace education.

Wilhelm von Humboldt was one of the key figures among Neo-Humanist thinkers. His perspective on peace education can be inferred from his broader philosophical and educational principles. Humboldt's Theory of Bildung [Humboldt's Theory of Bildung 1793/2000] centers on the idea of holistic self-cultivation and personal development. He conceives education as an ongoing process of individual growth that encompasses intellectual, moral, and aesthetic dimensions. It involves the harmonious development of one's innate capacities and the pursuit of knowledge, enabling individuals to achieve their fullest potential and lead meaningful lives. Accordingly, education should not merely impart factual knowledge but should cultivate critical thinking, creativity, and a profound understanding of oneself and the world. This process requires an environment of freedom and encouragement to

explore interests and engage with diverse experiences. For Humboldt, Bildung is a lifelong endeavor that fosters personal autonomy, cultural enrichment, and active participation in society.

Similar to Kant, Humboldt also developed a political theory. In his work *The Limits of State Action* (1792), Humboldt emphasizes minimal state intervention in individual lives and advocates for personal freedom and self-realization of individuals. Humboldt argues that the state's primary role should be ensuring protection and security, establishing a legal framework to safeguard rights, and avoiding interference in private affairs, including moral and intellectual pursuits. In education and culture, Humboldt favors providing basic education and access to knowledge while ensuring academic freedom and independence from state control. Central to his philosophy is the idea that individuals should have the freedom to develop their abilities and talents without unnecessary interference. However, it is crucial to note that Humboldt perceived a conflict between freedom and the state only in his early writings, composed during a period when his homeland was still under absolutist rule. Following the Prussian Reform Movement in the early 19th century, he no longer observed this discrepancy and actively participated in the reforms of the public education system [Bacher, 2024].

In his manuscript *The Königsberg and the Lithuanian school plan* (1809/2023) Humboldt aimed to reform the Prussian education system. Key aspects include a unified curriculum balancing classical and modern subjects to cultivate well-rounded individuals, the importance of well-trained and inspiring teachers, and a focus on personal development through self-discovery and critical thinking. Humboldt also advocated for academic freedom for both students and teachers to foster intellectual growth and creativity. Additionally, he sought to establish an accessible public education system that provides equal opportunities for all, regardless of social background.

While Humboldt did not explicitly address peace in the same manner as Kant, his vision of education fundamentally aligns with the goals of peace education. The goal of Humboldt's state theory, which is closely connected to his educational philosophy is to provide the conditions for each individual in their diversity to flourish, which evolves into the flourishing of humankind in its entirety and its peaceful and harmonious co-existence [Bacher, 2023]. Humboldt's educational philosophy contributes to peace education through several other key principles. His emphasis on moral education supports the cultivation of values such as empathy, tolerance, and justice, which are essential for peace. Thus, through education individuals not only acquire knowledge but also develop the virtues necessary for peace. Moreover, Humboldt's advocacy for individual autonomy and critical thinking empowers humans to actively participate in democratic processes and promote social justice, which are fundamental aspects of peace education. By fostering these skills, Humboldt's philosophy encourages the creation of engaged, responsible citizens who can contribute to a just society. Also, Humboldt's promotion of cultural and aesthetic education nurtures intercultural understanding

and respect, reduces prejudices, and promotes peace at both local and global levels. Cultural appreciation is crucial in a world increasingly defined by diversity. Humboldt's idea of interconnected knowledge supports the holistic approach of peace education by integrating various disciplines to address the complex nature of peace and conflict. By promoting interdisciplinary learning, Humboldt's framework encourages comprehensive solutions to global challenges, which are highly relevant to contemporary peace education initiatives.

1.1. Kant's and Humboldt's common line of thought

Kant's and Humboldt's contributions to peace education can be understood as a byproduct of their broader philosophies. Both underscore the critical role of education in fostering a peaceful society, which provides valuable insights that continue to inform contemporary peace education efforts. What the two philosophers have in common is that both underscore the significance of education in promoting the values and competencies necessary for building a more just, peaceful, and enlightened society.

Kant highlights the importance of cultivating reason and moral autonomy to foster the development of universal moral principles in accordance with the categorical imperative, such as respect for human dignity, justice, and cosmopolitanism, through education. Accordingly, education can serve as a powerful tool for preventing conflicts and establishing lasting peace. Meanwhile, Humboldt emphasizes the significance of education nurturing a holistic development of individual capacities to foster personal and, consequently, societal flourishing, which implicitly leads towards the broader goal of a peaceful coexistence of humanity. Both thinkers recognize the transformative potential of education, albeit with different emphases, as systematically illustrated in figure 2:

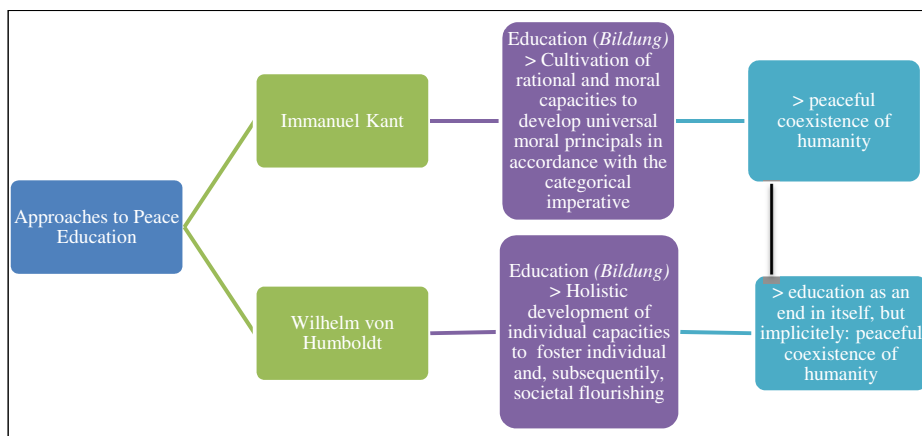


Figure 2: Kant's and Humboldt's line of thought on Peace Education

While Humboldt and Kant approach philosophy from different perspectives, they share common values centered around individual autonomy, human dignity, personal development, and the promotion of the common good, which are

essential for peace education. Both philosophers place an emphasis on individual autonomy as they believe in the inherent worth and dignity of each person and advocate for the freedom of individuals to think for themselves, make their own choices, and pursue their own paths in life. Humboldt emphasizes the importance of intellectual freedom and self-cultivation, while Kant stresses the significance of moral autonomy in ethical decision-making. Humboldt and Kant also share a commitment to the idea of human flourishing through personal development. In this context, Humboldt emphasizes holistic self-cultivation and the pursuit of one's innate talents and capacities. Similarly, Kant believes in the importance of moral and intellectual growth, with his notion of the categorical imperative guiding individuals toward moral excellence and the fulfillment of their rational nature. Moreover, both thinkers value the idea of contributing to the betterment of society. Humboldt believes that educated and self-fulfilled individuals naturally contribute positively to society through their actions and endeavors. Kant, on the other hand, emphasizes the importance of moral duty and the obligation to uphold ethical principles for the benefit of all members of society.

Kant's and Humboldt's philosophies resonate with three of the key principles and values of peace education: empowerment towards individual autonomy, respect for human dignity, and the pursuit of moral and intellectual growth.

1) Empowering individuals towards autonomy involves equipping them with the knowledge, skills, and confidence to think critically, make informed decisions, and act responsibly. Peace education encourages individuals to assert their autonomy in resolving conflicts peacefully, advocating for justice, and promoting mutual understanding and respect.

2) Moreover, peace education upholds human dignity by recognizing the inherent worth and rights of every individual. It emphasizes the importance of treating others with respect, empathy, and compassion, regardless of differences in background, beliefs, or identities. By fostering a culture of dignity and inclusivity, peace education contributes to the creation of harmonious and equitable communities where everyone feels valued and respected.

3) Peace education also aligns with the pursuit of moral and intellectual growth by promoting ethical awareness, critical thinking, and dialogue. It encourages individuals to reflect on their values, examine the root causes of conflicts, and explore nonviolent approaches to conflict resolution. Through moral and intellectual engagement, individuals develop a deeper understanding of themselves, others, and the world around them, enabling them to contribute positively to the promotion of peace.

Conclusion and Outlook

As we reflect on the ongoing global conflicts and the profound impact of the Russian invasion of Ukraine, the importance of peace education becomes increasingly evident. The Global Conflict Tracker's statistics highlight the urgency of addressing the root causes of violence and promoting sustainable peace. Ukraine's proactive initiatives in integrating peace education within its educational framework

offer a glimmer of hope for a peaceful future. The incorporation of peace education into Ukraine's post-war reconstruction efforts is a significant step towards achieving long-lasting peace and stability. By drawing on the philosophical roots of peace education and leveraging existing initiatives, Ukraine has a framework for fostering a culture of peace that transcends the immediate aftermath of conflict, paving the way for a brighter and more harmonious future through peace education.

The insights drawn from the philosophical foundations of peace education underscore the critical role of education in fostering a peaceful society. Kant's emphasis on cultivating rationality, moral autonomy, and a cosmopolitan worldview, alongside Humboldt's advocacy for self-realization, holistic development, and cultural appreciation provide a robust framework of values that are essential for contemporary peace education. Both philosophers highlight the transformative potential of education in shaping individuals who are not only knowledgeable but also morally and socially responsible. In accordance with Kant and Humboldt, peace education serves as a transformative force that empowers individuals towards autonomy, upholds human dignity, and fosters moral and intellectual growth. By nurturing these values within individuals and communities, peace education lays the foundation for a more just, peaceful, and inclusive society.

In the midst of war, Ukraine has the opportunity to strengthen values, such as rationality, moral autonomy, holistic development, and cultural appreciation, which are fundamental components of peace education, rooted in the philosophies of Kant and Humboldt. By prioritizing these principles, Ukraine can foster a young generation who is not only knowledgeable but also equipped with the empathy, tolerance, critical thinking, and commitment to justice needed for a peaceful society.

Looking ahead, the integration of peace education into Ukraine's post-war reconstruction holds transformative potential not only for the nation but also as a model for global peacebuilding efforts. The urgency of promoting sustainable peace through education cannot be overstated. Proactive steps in embedding peace education within its educational framework in Ukraine offer a hopeful vision for the future. The success of Ukraine's peace education initiatives could serve as an inspiring example for other conflict-affected regions. By demonstrating that education can be a powerful tool in healing and rebuilding societies, Ukraine has the potential to contribute to a broader global understanding of the importance of integrating peace and human rights education in post-conflict recovery efforts.

As Ukraine rebuilds, it is crucial to maintain a concerted focus on peace education, ensuring that it remains a central pillar in the nation's reconstruction strategy. This holistic approach, which combines the strengths of peace education with human rights education, can help create a more peaceful and equitable world. The journey towards sustainable peace is challenging, but with dedicated efforts and a robust educational framework, Ukraine can pave the way for a brighter and more peaceful future for its citizens and inspire similar transformations globally.

References

1. AMES. (2023). *Ukrainian Peacekeeping School*. URL: <https://uames.org.ua/category/ukrainska-myrotvorcha-shkola/>. (in Ukrainian).
2. Bacher S. (2023). Bildung as a Key to Eudaimonia. Aristotelian Foundations of Wilhelm von Humboldt's Educational Ideal. *Journal for the Philosophical Study of Education*, 4(1), 17-37. URL: https://research.library.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=phil_research (in English).
3. Bacher S. (2024; in print). Wilhelm von Humboldt's Concept of Diversity as an Integrated Component of his Idea(l) of Bildung. *Ethics and Education*. Taylor & Francis. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17449642.2024.2364554>. (in English).
4. Bruford, W. H. (1971). *Germany in the 18th Century. The Social Background of the Literary Revival*. Cambridge University Press. (in English).
5. Dnipro Academy of Continuing Education. (2020). *Teach Peace. Peace-making education for the New Ukrainian School*. URL: <https://www.dano.dp.ua/1453-teach-peace-myrotvorcha-osvita-dlya-novai-ukrainian-shkoly>. (in Ukrainian).
6. Dnipro Polytechnic. (2024). Силабус навчальної дисципліни «Миротворча та антитерористична діяльність у сучасному світі» (*Syllabus of the Academic Discipline „Peace Keeping and Counter-Terrorism Activities in the Modern World*). URL: <http://surl.li/tskyvy>. (in Ukrainian).
7. Fritzsche K. P., Kirchschräger P. G., Kirchschräger Th. (2017). *Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen*. Wochenschau Wissenschaft. (in German).
8. Fulda H. F. (2024). *Begriff und Begründung der Menschenrechte. Im Ausgang von Kant*. Klostermann. (in German).
9. Global Conflict Tracker. (2024). *Global Conflict Tracker*. Council on Foreign Relations. URL: <https://www.cfr.org/global-conflict-tracker>. (in English).
10. Harris I. M. & Morrison M. L. (2013). *Peace Education*. McFarland & Company. (in English).
11. Harris I. M. (2004). Peace Education Theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20. (in English).
12. Humboldt W. (1854). *The Sphere and Duties of Government (The Limits of State Action)*. London: John Chapman. (Original work published 1792). (in English).
13. Humboldt W. (2000). Theory of Bildung. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 57-62). London: Routledge. (Original work published 1793). (in English).
14. Humboldt W. (2023). *The Königsberg and the Lithuanian school plan. German History Intersections*. URL: <https://www.germanhistory-intersections.org/en/knowledge-and-education/ghis:document-7>. (Original work published 1809). (in English).

15. Kant I. (1784/1996). An answer to the question: What is enlightenment? In M. J. Gregor (Ed.) *Practical Philosophy*. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant. Cambridge University Press, 11-22. (in English).
16. Kant I. (1785/2012). *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. (M. Gregor, Trans.). Cambridge Texts in the History of Philosophy. Cambridge University Press. (in English).
17. Kant I. (1788/2015). *Critique of Practical Reason* (M. Gregor, Trans.). Cambridge Texts in the History of Philosophy. Cambridge University Press. (in English).
18. Kant I. (1795/2016). *Perpetual peace: A philosophical sketch* (H. B. Nisbet, Trans.). In H. S. Reiss (Ed.), *Kant: Political writings* (pp. 93-130). Cambridge University Press. (Original work published 1795). (in English).
19. Ministry of Education and Science of Ukraine (2016a). *Strategy of Peacekeeping Education 2020*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2016-02-29-u-mon-predstavili-konczepcziyu-ukrayinskoyi-miro> (in Ukrainian).
20. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016b). Ukrainian Peacekeeping Education: The Price of Peace <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2016-02-29-u-mon-predstavili-konczepcziyu-ukrayinskoyi-miro> (in Ukrainian).
21. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). URL: <https://mon.gov.ua> (in Ukrainian).
22. PeaCH Project. (2024). *PeaCH Project*. URL: <https://peaech.kubg.edu.ua/> (in Ukrainian).
23. Reble, A. (2004). *Geschichte der Pädagogik*. Klett-Cotta. (in German).
24. Stadnyk M. and Panchenko A. (2020) Relevance of peacemaking education, *Derzhavne upravlinnya: udoskonalennya ta rozvytok*, [Online], vol. 2, URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1569> (Accessed 01 Jul 2024). DOI: 10.32702/2307-2156-2020.2.4. (in Ukrainian).
25. Ukrainian Peacekeeping School. (2024). *History of the Ukrainian Peacekeeping School*. URL: <https://www.peacebuilding.org.ua/>. (in Ukrainian).
26. UNESCO (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*. URL: <https://www.refworld.org/legal/constinstr/unesco/1945/en/41638> (in English).
27. UNGA. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. URL: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (in English).
28. UNGA. (2011). *Declaration on Human Rights Education and Training*. URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement> (in English).
29. The World Bank. (2005). *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*. The World Bank. (in English).

УДК 378.147:004.738.5

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.115>

Антоніна ДЕМ'ЯНЮК

*кандидат економічних наук, доцент,
Західноукраїнський національний університет
м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8994-7633>

Ірина БІЛОУС

*кандидат економічних наук, доцент,
Західноукраїнський національний університет
м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8203-1350>

ОПТИМІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВІРТУАЛЬНОГО КЛАСУ

Анотація. У статті досліджується важливість дистанційного навчання з акцентом на його ефективність, результативність та вплив на освітній процес. Обговорюються ключові аспекти, які сприяють вдосконаленню педагогічних методів та впровадженню технологічних інновацій у дистанційній освіті. Особливо висвітлюються питання доступності, якості та різноманітності навчальних можливостей у цій формі навчання. Зазначено, що дистанційне навчання відрізняється від традиційного у багатьох аспектах, зокрема гнучкістю у виборі часу і місця навчання, можливістю поєднувати навчання з професійною діяльністю та широким доступом до навчальних ресурсів.

Особливу увагу приділено інформаційно-технологічним аспектам дистанційного навчання, таким як мультимедійні можливості, інтерактивні інструменти, чати, форуми та створення віртуальних класів для спільної роботи. Підкреслюється роль синхронного режиму навчання та віртуальних класів у забезпеченні реального часу взаємодії між викладачами та студентами. У статті розглядаються виклики дистанційної освіти, такі як здатність студентів до самостійного навчання, їх мотивація, комунікація, індивідуалізація процесу та ідентифікація учасників.

Оптимізація дистанційного навчання визначається як важливий фактор розвитку сучасної системи освіти, що сприяє підвищенню доступності та якості навчання через інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій.

© Антоніна Дем'янюк, Ірина Білоус, 2024

Досліджується вплив віртуального освітнього середовища на підвищення якості навчання, де акцент робиться на створення інтерактивності, співпраці та обміну знаннями між учасниками освітнього процесу. Автори пропонують алгоритм оптимізації дистанційного навчання з використанням технології віртуальних класів, що включає аналіз потреб учасників, адаптацію контенту, технічну підтримку та оцінку ефективності.

Досліджується функціонал віртуальних класів, що включає відеоконференції, інтерактивні дошки, чати, мультимедійні матеріали та інструменти для спільної роботи. Запропоновано напрями удосконалення застосування технології віртуальних класів через впровадження доступності для осіб з обмеженими можливостями та мовної різноманітності, а також створення «мікрокласів» для спільної роботи над проектами. У статті акцентується на важливості інклюзивності та інтерактивності у дистанційному навчанні як основи для створення ефективної, гнучкої та прогресивної системи освіти, що відповідає сучасним вимогам.

Ключові слова: дистанційне навчання, фактори оптимізації дистанційного навчання, віртуальний клас, інструменти та функціональні можливості віртуального класу.

Antonina DEMIANIUK

PhD in Economics, Associate Professor

Western Ukrainian National University

Ternopil, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8994-7633>

Iryna BILOUS

PhD in Economics, Associate Professor

Western Ukrainian National University

Ternopil, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8203-1350>

OPTIMIZATION OF DISTANCE EDUCATION IN THE APPLICATION CONTEXT OF VIRTUAL CLASSROOM TECHNOLOGY

Annotation. The importance of distance learning with an emphasis on its efficiency, effectiveness and impact on the educational process is explored in the article. The key aspects that contribute to the improvement of pedagogical methods and the introduction of technological innovations in distance education are discussed. Issues of availability, quality, and variety of educational opportunities in this form of education are highlighted separately. It is noted that distance learning differs from traditional in many aspects, in particular, flexibility in choosing the time

and place of learning, the ability to combine learning with professional activity, and wide access to educational resources.

Particular attention is paid to the information technology aspects of distance learning, such as multimedia capabilities, interactive tools, chats, forums, and the creation of virtual classrooms for collaborative work. The role of synchronous learning mode and virtual classes in ensuring real-time interaction between teachers and students is emphasized. Challenges of distance education, such as the ability of students to study independently, their motivation, communication, individualization of the process and identification of participants are considered in the article.

The optimization of distance learning is defined as an important factor in the development of the modern education system, which contributes to increasing the accessibility and quality of education through the integration of information and communication technologies. The impact of the virtual educational environment on improving the quality of education is explored, where the emphasis is on creating interactivity, cooperation and knowledge exchange between participants in the educational process. The authors propose an algorithm for optimizing distance learning using virtual classroom technology, which includes participant needs analysis, content adaptation, technical support, and performance evaluation.

The functionality of virtual classrooms, including video conferencing, interactive whiteboards, chat rooms, multimedia materials and tools for collaborative work, is being explored. Directions for improving the use of virtual classroom technology through the introduction of accessibility for people with disabilities and linguistic diversity, as well as the creation of «microclasses» for joint work on projects, are proposed. The importance of inclusiveness and interactivity in distance learning as a basis for creating an effective, flexible and progressive education system that meets modern requirements is emphasized in the article.

Keywords: distance learning, optimization factors of distance learning, virtual class, tools and functionality of the virtual classroom.

Постановка проблеми. В умовах цифрової трансформації зростає необхідність у здобутті інноваційних знань та новітніх навичках, які стають ключовими для досягнення успіху в різних сферах діяльності. З прискоренням цих процесів у всіх сферах життєдіяльності суспільства, парадигма освіти стикається із новими викликами та можливостями. У цьому контексті, модернізація освітнього середовища набуває особливої актуальності з метою забезпечення її відкритості, доступності та гнучкості з урахуванням значної ролі цифрових технологій. Досвід останніх років підтверджує необхідність розвитку дистанційного навчання, яке надає можливість забезпечити безперервність реалізації освітнього процесу [Проблеми і перспективи розвитку онлайн-освіти, 2023].

Однією з перспективних ініціатив у напрямку оптимізації дистанційного навчання є впровадження та розвиток технології віртуальних класів. Ці інтерактивні платформи створюють унікальне середовище для активного

навчання та співпраці. Надаючи широкий спектр інструментів для різноманітних стилів навчання, вони сприяють підвищенню якості дистанційного навчання загалом. Однак, разом із перевагами, інтерактивні технології також ставлять перед освітніми установами нові виклики, які потребують не лише технологічної підтримки, але й ефективного управління освітнім процесом. Таким чином, розвиток віртуальних класів та їх інтеграція в освітній процес відображають сучасні тенденції у сфері дистанційного навчання, створюючи нові стандарти доступності та якості освіти в цифрову епоху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість дослідження дистанційного навчання полягає у вивченні його ефективності, результативності та впливу на освітній процес, а також базується на кількох наступних аспектах. По-перше, сприяє розробці кращих стратегій впровадження цієї форми освіти та визначенню ефективних педагогічних методів, технологічних інновацій та мотиваційних факторів, що забезпечують успішність процесу навчання. По-друге, такі дослідження дозволяють виявити та вирішити проблеми, пов'язані з доступністю, якістю та різноманітністю навчальних можливостей у дистанційній освіті. Крім того, дослідження в цій сфері допомагають інституціям освіти та урядовим органам розробляти політику задля покращення якості та ефективності дистанційного навчання.

Доцільно зазначити, що на сьогодні існує безліч підходів до визначення поняття «дистанційне навчання», сформованих у працях таких дослідників, як Д. Кіган, А. Кларк, М. Мур, М. Томпсон, які заклали основи сучасних теорій та моделей дистанційної освіти, враховуючи її ключові особливості та розвиток у цифровому середовищі [Прибилова, 2017]. Проблеми та перспективи онлайн-освіти в Україні й за кордоном, враховуючи сучасні виклики, такі як війна, пандемія, цифровізація розглядаються у наукових працях І. Богданова, Т. Васильєвої, О. Гуренко, С. Котенка та інших [Проблеми і перспективи розвитку онлайн-освіти, 2023]. Ґрунтовний аналіз факторів розвитку та напрямів удосконалення дистанційної форми навчання в системі вищої освіти України здійснено О. Романовським, О. Квасник, В. Мороз, Н. Підбуцькою, С. Резнік, А. Черкашиним, В. Шаповаловою [Романовський, 2019].

Питання розвитку та застосування технології віртуальних класів в освітньому середовищі досліджується в працях Дж. Янг, Дж. Гіффорд і А. Ланкастер [Young, Gifford, and Lancaster, 2021]. Проте важливим та необхідним є здійснення подальших досліджень дистанційного навчання в контексті застосування технології віртуальних класів з метою врахування вітчизняних особливостей та сучасних вимог освітнього середовища.

Метою статті є дослідження ефективності дистанційного навчання та оптимізація освітнього процесу шляхом впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій – віртуальних класів.

Виклад основного матеріалу. Розвиток дистанційного навчання у закладах освіти є актуальним і стратегічно важливим явищем в сучасному освітньому контексті. Ця форма освіти створює можливості для гнучкого

доступу до освітнього процесу, незалежно від географічного розташування студентів та викладачів. Враховуючи розвиток інформаційних технологій та високу конкурентоспроможність ринку праці, впровадження дистанційного навчання дозволяє закладам вищої освіти відповідати на сучасні виклики та потреби студентів, забезпечуючи їхнє професійне й особистісне зростання.

Дистанційна освіта відрізняється від традиційної у багатьох аспектах. Вона створює нові можливості для освітнього процесу, надаючи можливість студентам навчатися у зручний для них час та у будь-якому місці знаходження. Крім того, дистанційна освіта дає змогу здобувачам освіти поєднувати навчання з професійною діяльністю, не витрачаючи час на відрив від основної діяльності. Також вона забезпечує доступ до широкого спектру навчальної інформації через електронні бібліотеки та бази даних і сприяє ефективному засвоєнню матеріалу завдяки концентрованому поданню та мультидоступу до нього [Прибилова, 2017]. Серед переваг дистанційної освіти у сфері інформаційно-технологічних перспектив варто відзначити розширені можливості подання навчального матеріалу, що охоплюють різноманітні форми від стандартних текстових та графічних до більш ефективних аудіо та відео форматів; використання сучасних засобів комунікації, які забезпечують можливість взаємодії та зворотного зв'язку між викладачами та студентами, таких як чати, форуми, блоги; створення віртуальних груп та професійних спільнот, де викладачі, студенти та інші учасники можуть обмінюватися досвідом, спільно вирішувати проблемні ситуації та практичні завдання [Романовський, 2019].

В сучасних умовах дистанційне навчання базується на передовому педагогічному та методичному досвіді, який сформовано освітніми установами по всьому світу з використанням прогресивних інформаційно-педагогічних технологій, що відповідає вимогам сучасної освіти та суспільства загалом. Притаманним для розвитку дистанційної форми навчання є наявність та вдосконалення інформаційно-комунікаційних технологій. На сьогодні цей процес включає низку викликів, таких як здатність студентів до самостійного навчання, їх мотивація, комунікація під час дистанційного навчання, індивідуалізація процесу навчання, ідентифікація учасників освітнього процесу, розвинутість навичок у використанні цифрових технологій та наявність єдиної електронної платформи для проведення дистанційних занять тощо [Організація освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році, 2020]. Серед негативних аспектів впровадження дистанційного навчання важливе місце займають труднощі, пов'язані з інформаційно-технологічними аспектами. Ці проблеми можуть призвести до недостатнього виконання навчальних завдань та відсутності можливості зворотного зв'язку з викладачем. Крім того, розроблені дистанційні курси часто не відповідають вимогам щодо наочності та інтерактивності [Романовський, 2019].

Вирішенню зазначених викликів сприятиме розвиток синхронного режиму дистанційної форми навчання в контексті взаємодії учасників освітнього

середовища у віртуальному просторі. Розширення використання освітнього віртуального середовища сприятиме вирішенню проблем якості та різноманітності навчальних можливостей з метою оптимізації дистанційного навчання, яке відіграє важливу роль у сучасній освітній системі, сприяючи підвищенню доступності та якості навчання.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі дозволяє ефективно впроваджувати інноваційні методи та засоби навчання, що сприяє зростанню активності студентів та підвищенню їхнього інтересу до навчання. Розвиток віртуального освітнього середовища є необхідним для забезпечення високої якості дистанційної освіти, оскільки воно створює умови для інтерактивності, співпраці та обміну знаннями між викладачами та студентами, незалежно від їх фізичного розташування. Такий підхід сприяє створенню стійкої та прогресивної освітньої системи, яка відповідає вимогам сучасного суспільства.

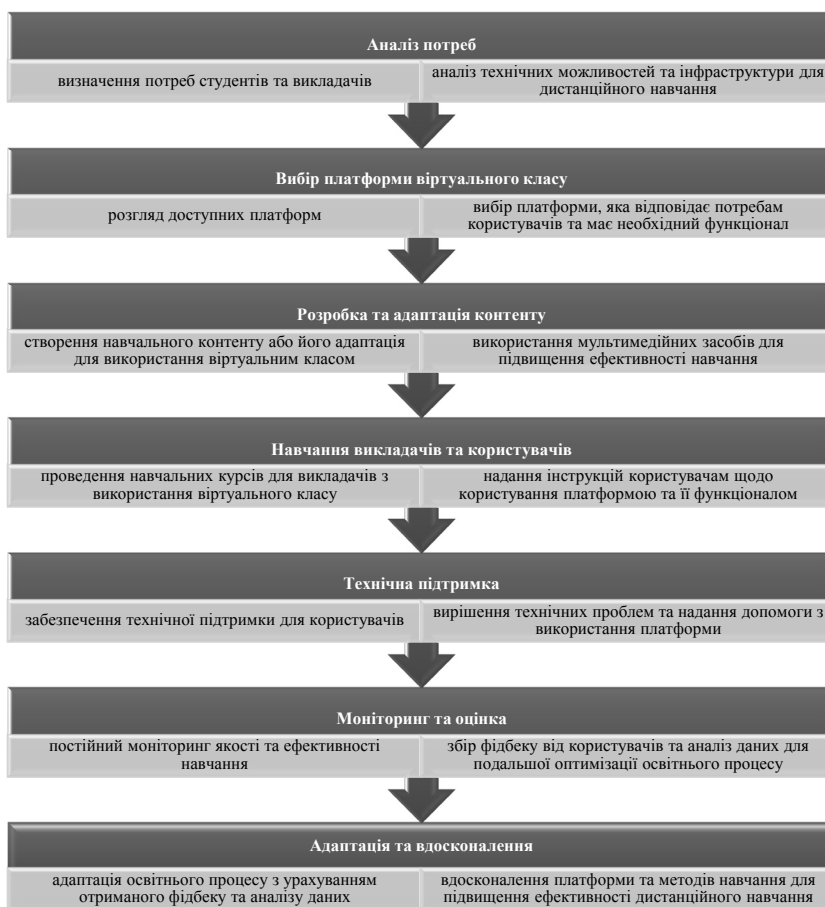


Рис.1. Алгоритм оптимізації дистанційного навчання з використанням технології віртуального класу

Отже, до факторів оптимізації дистанційного навчання з урахуванням розвитку віртуального освітнього середовища доцільно віднести наступні: аналіз потреб учасників освітнього процесу, вибір платформи віртуального класу, розробка та адаптація контенту для використання віртуальним класом, навчання учасників освітнього процесу користуватися інформаційно-технологічним інструментарієм, технічна підтримка учасників освітнього процесу, моніторинг та оцінка ефективності дистанційного навчання, адаптація та вдосконалення дистанційного навчання з використанням віртуального класу. На рисунку 1 відображено алгоритм оптимізації дистанційного навчання з використанням технології віртуального класу, що дозволяє структурувати та систематизувати цей процес

Застосування технології віртуального класу з метою оптимізації дистанційного навчання передбачає подальше, більш ґрунтовне, дослідження його особливостей, функціональних можливостей та інструментів. Віртуальний клас – це середовище для цифрового навчання, яке дозволяє учасникам освітнього процесу спілкуватися в режимі реального часу. У віртуальному класі педагоги та здобувачі освіти під'єднуються до класу одночасно, що сприяє їх взаємодії в реальному часі. Варто відмітити, що віртуальні класи аналогічно до традиційних класів, використовують синхронний режим взаємодії, тобто дозволяють здобувачам задавати запитання та спілкуватися зі своїми педагогами та однолітками одночасно в реальному часі [Alharthi, 2021].

Подібно до традиційного класу, який є частиною закладу освіти, віртуальний клас дуже часто є частиною віртуального освітнього середовища і може містити додаткові ресурси, такі як розклад, навчальний матеріал, критерії та форми оцінювання, різні способи контролю та системи зворотнього зв'язку. У віртуальних класах постачальники освітніх послуг використовують відео-конференції, інтерактивні дошки, спільне використання екрану та інші інструменти, що дозволяють педагогам проводити «живі» лекції, дискусії та обговорення з здобувачами в інтерактивній обстановці.

Варто відмітити, оскільки віртуальний клас це, практично, аналог традиційного класу, тому й інструменти, методи, процес навчання, можуть використовуватися аналогічні. Враховуючи, що поняття «технології навчання» означає сукупність методів, процесів та інструментів, які використовуються для надання послуг або досягнення певних цілей. Це може бути як конкретний процес або метод, так і широкий комплексний підхід, що включає в себе весь спектр знань та ресурсів, необхідних для реалізації певного завдання або досягнення результату. Таким чином, під технологією віртуального класу можна розуміти комплекс інноваційних методів, інструментів та процесів, спрямованих на організацію ефективного навчання та спілкування в цифровому середовищі в режимі реального часу. Технологія віртуального класу включає в себе використання відео-конференцій, інтерактивних дошок, чатів та форумів, спільної роботи над документами, а також підтримку вебінарів, створення тестів, особисте файлове сховище та інші інструменти та функціональні можливості для створення інтерактивного освітнього

середовища, яке дозволяє педагогам та здобувачам взаємодіяти та навчатися у реальному часі, навіть віддалено [Young, Gifford and Lancaster, 2021].

Отже, віртуальний клас може включати широкий спектр функціональних можливостей та інструментів для покращення освітнього процесу (рис. 2), зокрема: відео-конференції – можливість проведення занять в реальному часі за допомогою відео зв'язку, що дозволяє педагогам та здобувачам освіти взаємодіяти один з одним на відстані; «білі» дошки – інтерактивні дошки, де викладачі можуть демонструвати матеріал, розв'язувати задачі, проводити інтерактивні уроки тощо; чат та форуми – можливість обговорення матеріалів заняття, задач та інших питань через текстовий чат або форуми; мультимедійні матеріали – використання відео, аудіо та інших мультимедійних засобів для подання матеріалу та зрозумілого пояснення складних понять; інструменти колаборації – можливість спільно працювати над проектами, документами, презентаціями, таблицями, завданнями та іншими матеріалами в режимі реального часу, навіть якщо учасники знаходяться в різних місцях; віртуальні екскурсії – можливість відвідувати віртуальні музеї, історичні місця та інші локації для збагачення навчального досвіду; засоби комунікації – можливість відстежувати прогрес навчальних досягнень, отримувати повідомлення від педагогів та брати участь у віртуальних зборах чи консультаціях; засоби та способи оцінювання – можливість педагогам та адміністраторам відстежувати активність тих, хто навчається, проводити тести, опитування, оцінювати їхні досягнення та аналізувати результати навчання; доступ до онлайн-ресурсів – можливість використання онлайн-бібліотек, баз даних, навчальних платформ та інших ресурсів для поглибленого вивчення матеріалу.

На нашу думку, враховуючи, що дистанційна освіта стає глобальним явищем, тоді технологію віртуального класу доцільно було б забезпечити такою функціональною можливістю як підтримка доступності, тобто засобами для забезпечення доступності для всіх здобувачів освіти, включаючи інструменти для осіб з обмеженими можливостями та підтримку мовної різноманітності. А також для спільної роботи невеликими групами над проектами чи для спільного вирішення певних завдань важливо додати такий інструмент як «Мікро клас для спільної роботи».

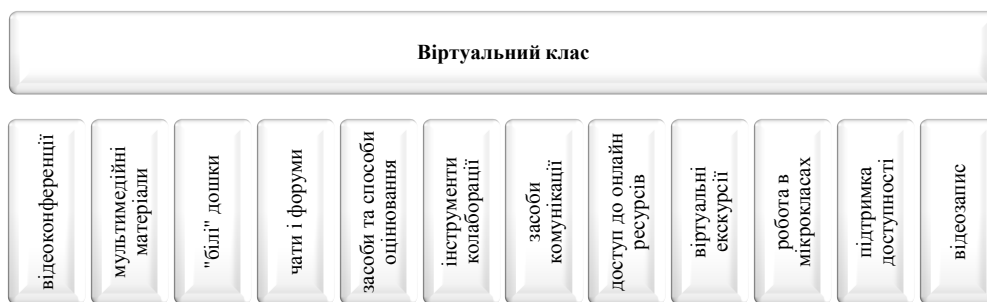


Рис. 2. Інструменти та функціональні можливості віртуального класу

Підтримка доступності у віртуальному класі, на нашу думку, означає надання можливостей та інструментів, що забезпечують доступ до навчального матеріалу та участі в освітньому процесі для всіх учасників, включаючи людей з різними потребами та обмеженнями. Зокрема, це: доступність для людей з обмеженими можливостями за рахунок забезпечення технічних засобів та програмного забезпечення, які дозволяють людям з обмеженими можливостями, такими як вади зору, слуху або рухові обмеження, отримувати доступ до навчальних ресурсів та взаємодіяти з ними; мовна доступність за рахунок надання можливості отримання навчального матеріалу та комунікації з педагогами та студентами на різних мовах, що враховує потреби здобувачів з різних країн та культур; доступність для технічно неграмотних, за рахунок створення інтерфейсу та інструкцій, які легко зрозуміти та використовувати навіть для людей з обмеженими навичками використання комп'ютерів та інтернету; доступність на різних пристроях, за рахунок забезпечення можливості отримання доступу до віртуального класу з різних пристроїв, включаючи комп'ютери, планшети та мобільні телефони, щоб зробити навчання більш гнучким та доступним для всіх. На нашу думку, створення даної можливості буде означати створення середовища, де кожен учасник має можливість навчатися та взаємодіяти незалежно від своїх індивідуальних потреб та обмежень.

Інструмент «мікро класи для спільної роботи» є перспективним для інтерактивної та спільної роботи, надаючи здобувачам освіти можливість взаємодіяти та співпрацювати в реальному часі, проте віддалено один від одного. Зокрема, здобувачі матимуть можливість спілкуватися, обговорювати завдання, ділитися ідеями, розробляти та вдосконалювати свої проєкти в реальному часі, незалежно від того, де вони знаходяться; зможуть легко ділитися своїми файлами, документами, посиланнями та іншими корисними ресурсами, необхідними для спільного виконання завдань; а також отримувати зворотний зв'язок та можливість взаємодії з педагогом в реальному часі. На нашу думку, введення даного інструменту є важливим елементом для стимулювання спільного навчання та співпраці в віртуальному класі, що сприятиме поглибленню знань та розвитку навичок комунікації й співпраці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Стрімкі зміни в суспільстві, зумовлені розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, ставлять перед системою освіти завдання формування нового освітнього середовища для забезпечення якісної підготовки сучасних фахівців. Таким чином, розвиток дистанційного навчання із використанням технології віртуального класу в дистанційній освіті є дуже важливим для забезпечення неперервного та якісного навчання. Дана технологія дозволяє здобувачам освіти та педагогам зберігати інтерактивність та стале спілкування, які характерні для традиційних очних занять, навіть у віддаленому форматі. Використання технології віртуального класу дозволяє педагогам проводити онлайн-уроки, організовувати віддалені дискусії, надавати доступ до навчального матеріалу

та виконання завдань здобувачам, а також здійснювати миттєвий та зворотний зв'язок. Це сприяє збереженню контингенту закладів освіти у складних умовах, таких як пандемія або надзвичайні ситуації, та забезпечує доступ до якісної освіти незалежно від місця перебування чи обставин. Перспективи досліджень включають подальше вивчення ефективності, функціональних можливостей та методів оптимізації віртуальних класів для дистанційного навчання, зокрема розробку інструментів для підвищення інтерактивності, підтримки доступності та сприяння спільній роботі учасників освітнього процесу.

Література

1. Гнатюк О.В. Дистанційне навчання: проблеми, пошуки, виклики. 2021. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/728350/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf>.
2. Організація освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році: методичні рекомендації / за заг. ред. В.І. Шуляра. Миколаїв: ОІППО, 2020. 108 с.
3. Проблеми і перспективи розвитку онлайн-освіти: монографія / за заг. ред. д-рки екон. наук, проф. Т. А. Васильєвої, С. І. Котенка. Суми: Сумський державний університет. 2023. 125 с.
4. Прибилова В.М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. Проблеми сучасної освіти. Вип. 4. 2017. С. 27–36.
5. Романовський О. Г. Фактори розвитку та напрями вдосконалення дистанційної форми навчання в системі вищої освіти України / О. Г. Романовський, О. В. Квасник, В. М. Мороз, Н. В. Підбуцька, С. М. Резнік, А. І. Черкашин, В. В. Шаполова. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 74, № 6. С. 20–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_74_6_4.
6. Alharthi M. The Effectiveness of Virtual Classrooms as an Alternative to Traditional Classrooms during the Covid-19 pandemic: Problems and Solutions. Life Science Journal. 2021. Vol. 18(5). 24–32 pp.
7. Young J., Gifford J. and Lancaster A. Effective virtual classrooms: an evidence review. London: Chartered Institute for Personnel and Development. 2021. 28 p.

References

1. Hnatiuk O.V. Dystantsiine navchannia: problemy, poshuky, vyklyky. [Distance Learning: Problems, Searches, Challenges]. 2021. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/728350/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf>. (in Ukrainian)
2. Orhanizatsiia osvitnoho protsesu iz zastosuvanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia u 2020/2021 navchalnomu rotsi: metodychni rekomendatsii [Organization of the educational process using distance learning technologies

- in the 2020/2021 academic year: methodological recommendations] / za zah. red. V.I. Shuliara. Mykolaiv: OIPPO, 2020. 108 s.
3. Problemy i perspektyvy rozvytku onlain-osvity: monohrafiia / za zah. red. d-rky ekon. nauk, prof. T. A. Vasylievoi, S. I. Kotenka. [Problems and prospects for the development of online education: Monograph]. 2023. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet, 125 s. (in Ukrainian)
 4. Prybylova V.M. Problemy ta perevahy dystantsiinoho navchannia u vyshchikh navchalnykh zakladakh Ukrainy. [Problems and advantages of distance learning in higher educational institutions of Ukraine]. Problemy suchasnoi osvity. Vyp. 4. 2017. S. 27–36. (in Ukrainian)
 5. Romanovskyi O. H. Faktory rozvytku ta napriamy vdoskonalennia dystantsiinoi formy navchannia v systemi vyshchoi osvity Ukrainy [Factors of development and directions of improvement of distance learning in the higher education system of Ukraine] / O. H. Romanovskyi, O. V. Kvasnyk, V. M. Moroz, N. V. Pidbutska, S. M. Reznik, A. I. Cherkashyn, V. V. Shapolova. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 2019. T. 74, № 6. S. 20–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_74_6_4. (in Ukrainian)
 6. Alharthi M. A. The Effectiveness of Virtual Classrooms as an Alternative to Traditional Classrooms during the Covid-19 pandemic: Problems and Solutions. Life Science Journal. 2021. Vol. 18(5). 24–32 pp. (in English)
 7. Young J., Gifford J. and Lancaster A. Effective virtual classrooms: an evidence review. London: Chartered Institute for Personnel and Development. 2021. 28 p. (in English)

УДК 378.147:316.77:78

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.126>

Gege ZHANG

*PhD student at the Department of
Education and Pedagogy
West Ukrainian National University
Ternopil, Ukraine*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6805-8043>

WAYS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING

Annotation. Analysis of the scientific literature was fulfilled, which indicated the importance of the communicative competence acquisition by future music teachers since a high level of communication skills positively contributes to the professional and educational mobility of students, the successful adaptation of the individual to the changing conditions of the pedagogical reality, professional self-development and self-realization of the teacher throughout the entire conscious-professional life. The impact of dynamic changes on the development of music education, which includes various musical styles, techniques and teaching methods, is noted. The essential role of students' participation in simulated educational situations, role-playing games, and master classes under the guidance of a teacher, which serves to improve communication skills and understanding of all aspects of communication by musical art students, is noted. Attention is focused on the need for education seekers to use modern information and communication technologies and information resources for mixed forms of education, as the use of online platforms in education will facilitate the communication of future teachers without time and geographical limitations with the help of video conferences, online courses and interactive seminars. Compensation for the development of personal interaction in distance or mixed forms of education is possible with the introduction of a comprehensive model of education that combines virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies to practice teaching and communication skills using online simulation of learning and interaction in a virtual environment. It has been established that future music teachers should not only impart musical knowledge but also communicate effectively with students, parents, and colleagues during the educational process. To solve these problems, students need systematic training in communication skills. The main ways of forming communicative competencies in the professional activities of future music teachers have been studied, in particular, the participation

of students in training and seminars, interdisciplinary cooperation, and family and community involvement in musical and artistic activities.

Keywords: future music teachers, professional competence, higher education institutions, communication skills, professional development, interdisciplinary cooperation.

Геге ЧЖАН,

*аспірантка кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет,*

Тернопіль, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6805-8043>

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. Проведено аналіз наукової літератури, в якій зазначено важливість набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва комунікативної компетентності. Обґрунтовано, що високий рівень комунікативних умінь позитивно сприяє професійно-освітній мобільності студентів, успішній адаптації особистості до мінливих умов педагогічної дійсності, фаховому саморозвитку та самореалізації вчителя впродовж усього свідомо-професійного життя. Відзначено вплив динамічних змін на розвиток музичної освіти, що включає різні музичні стилі, техніки та методи навчання. Відмічено важливу роль участі студентів у змодельованих навчальних ситуаціях, ролевих іграх, майстер-класах під керівництвом викладача, що слугують для покращення комунікативних навичок та усвідомлення усіх аспектів спілкування здобувачами освіти музичного мистецтва. Акцентовано увагу на необхідності використання ними сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, інших інформаційних ресурсів та змішаних форм навчання, позаяк використання онлайн платформ у навчанні сприятиме спілкуванню майбутніх педагогів без часових і географічних обмежень, за допомогою відеоконференцій, онлайн-курсів та інтерактивних семінарів. Компенсування розвитку особистої взаємодії за дистанційною чи змішаною формою навчання можливе через впровадження комплексної моделі освіти, що поєднує технології віртуальної реальності (VR) і доповненої реальності (AR). Це сприяє відточенню навичок викладання та комунікування за допомогою он-лайн стимуляції навчання та взаємодії у віртуальному середовищі. Встановлено, що майбутні вчителі музичного мистецтва мають не лише передавати музичні знання, але й ефективно спілкуватися з учнями, батьками та колегами під час навчального процесу. Для вирішення цих проблем здобувачі освіти потребують систематичного

навчання комунікативним навичкам. Досліджено основні шляхи формування комунікативних компетентностей у професійній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема це участь студентів у тренінгах та семінарах, міждисциплінарна співпраця, залучення сім'ї та громади до музично-мистецьких заходів.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, професійна компетентність, заклади вищої освіти, комунікативні навички, професійний розвиток, міждисциплінарна співпраця.

Problem statement. In the field of education, especially in the teaching of music, the development of communication skills is crucial for the competence development of teachers. Communication skills of music teachers are improved under the condition of proper socio-psychological forecasting of communication situations in the plane of «teacher - student», «teacher - teacher» and «teacher - head of the educational institution»; the process of planning interpersonal communication from psychological and pedagogical positions; adaptation to the communication situation; management of the communication process in the situation of interpersonal communication, etc.

By systematically developing these communication skills, future music teachers can not only improve their teaching effectiveness but also become more competent in this area, competitive in the labour market, and better prepared for personal growth in the future. Therefore, outlining the ways of forming the communicative competence of future teachers of musical art is currently relevant and necessary, since their implementation in the educational process of higher education contributes to future professional development.

Analysis of the latest research. The analysis of scientific literature shows that communicative competence contributes to the professional and educational mobility of the future specialist, the successful adaptation of the individual to the changing conditions of the teaching reality, and also positively affects the professional self-development and self-realization of the teacher throughout his or her professional life [Maiboroda, 2018, p. 2]. It should be noted that the acquisition of communicative competencies by students of pedagogical higher education institutions is especially necessary for them under the current conditions of global and social changes [Dyachok, 2020, p. 72]. Therefore, it is essential that active learning methods are implemented in the education of students, aimed not only at the development of professional knowledge, abilities, skills and social attitudes, but also at the fact that future music teachers have the opportunity in the class, during the solution of specially created problem situations, to change in a positive direction the personal attitude to one's own life experience, and therefore to the future profession as a whole [Хомynec, 2020, p. 205]. However, in the works of scientists, the ways of forming communicative competence in future teachers of musical art have not been revealed.

The purpose of the article is to investigate the ways of forming communicative competence of future specialists-teachers of musical art.

Presentation of the main material. Today music education is full of dynamic changes involving different musical styles, techniques and teaching methods. Good communication skills, representing a manifestation of communication competencies formed in higher education, allow future music teachers to convey these changes to schoolchildren thanks to the latest effective communication skills. At the same time, through professional training, students must constantly improve their communication skills, increase their ability to express themselves and interact with peers, and thus reach the heights of professional self-realization in communication. A key role is devoted to simulated educational situations, where, under the guidance of a teacher, the communication skills of students of musical art are improved. In such situations, students can practice effective communication with students by participating in various musical scenarios rehearsal and performance preparation to improve their ability to cope with actual teaching.

Conflict situations emerging between teachers and students are possible and should be noted in the process of communicative competencies forming. Emotional tension and other factors complicate the resolution of conflicts in education. Therefore, under such circumstances, the communication skills of a music teacher play a major role in solving them. [Pryma, 2022, p. 68]. Master classes on this topic and training on acquiring communicative competencies, conducted by teachers during the classes can teach students to keep calm and objectivity in disputes through simulated cases and role-playing games. Such activities help teachers to focus and deeply understand all aspects of communication and offer conflict resolution strategies such as active listening, seeking consensus and compromise, which assist teachers to cope with difficulties in the classroom and maintain a harmonious educational environment to improve musical knowledge and pedagogical skills of communication and building a positive social environment.

Successful teachers always strive to maintain good relationships with their students, parents, and colleagues. By learning to build trust, respect, and care, teachers can build strong and long-lasting teacher-student relationships and increase parental involvement in their children's education. It promotes student development and enhances support and collaboration in and out of class.

Professional development training provides a structured learning environment for systematically teaching communication skills. It helps teachers to focus and deeply understand all aspects of communication. At the same time, effective communication is necessary for teamwork. In group activities (involvement of students in choir/orchestra), future music teachers must coordinate teamwork through effective communication and resolve conflict issues effectively to ensure smooth learning and rehearsals.

Education seekers ought to use modern information and communication technologies in their future professional activities because, under the influence of the blended learning approach, educational services are gradually migrating, which over time will lead to the rapid introduction of innovative technologies into the field of education and therefore education into the social field. [Alfimov,

2018, p. 159]. Modern learning methods are mostly implemented online and offline or a combination of the two methods (blended learning).

Nowadays, music teachers can take advantage of online learning platforms and participate in learning communication skills without time or geographical constraints through video conferencing, online courses and interactive workshops. This approach not only saves time and money but also provides a wider exchange of communicative knowledge. Modern information and communication technologies also support the use of various multimedia resources, such as video, audio, animation, etc., to help future music teachers understand and practice communication skills more intuitively.

Currently, Ukraine is going through a difficult period, therefore distance learning or mixed forms of learning are undoubtedly the preparation of specialists for professional activities when students do not have the opportunity to work constantly in classrooms and laboratories, which negatively affects the formation of communication skills [General secondary education of Ukraine in the conditions of martial law and reconstruction, 2023]. This situation also applies to the field of music education. Despite the fact that the specified forms of education are a necessary solution for learning in the current special circumstances of the functioning of Ukrainian society, the lack of personal interaction and practical work in the process of training music teachers also creates a problem for the development of communication skills.

However, distance/blended learning provides flexible and convenient opportunities for training future teachers in higher education institutions, allowing them to master theoretical knowledge and basic teaching methods at any time and in any place. However, such training lacks personal interaction and practical opportunities, which limits the development of communication skills of students. Compensating for this is possible by implementing an integrated learning model that combines virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies to help future teachers practice teaching and communication skills through online learning simulations and interaction in a virtual environment, thereby providing an educational process with various and effective teaching methods.

In the modern educational process, interdisciplinary integration of educational material has become one of the essential ways of improving the professional competence of musical art students. Interdisciplinary integration not only theoretically enriches learning, but also significantly improves students' communication skills. This is facilitated by the emergence of new technologies, such as artificial intelligence and virtual or augmented reality, which require teachers to play a more active role in the development and implementation of them in the education of students [European Commission 2020. Digital Education Action Plan 2021-2027, 2020]. Accordingly, modern society needs to develop the digital capabilities of teachers [Hrynevych, 2021, p. 349], as well as use artificial intelligence [Shapovalov, 2023, p. 225] and augmented reality technologies and learn how to design and implement digital educational resources [Oleksiuk et al., p. 316; Kanivets et. al., p. 355]. By collaborating in the future with teachers of other related disciplines,

music teachers can broaden their horizons and improve teamwork skills. However, interdisciplinary collaboration also encounters challenges related to coordination difficulties and increased workload; needs, critical thinking, communication in a multicultural environment; the ability to define goals and achieve them; coherence in the actions of teachers, etc. Understanding these issues helps future music teachers to better adjust and optimize their teaching strategies, adapt to different learning environments, and thus increase the flexibility and innovation of their work.

In the process of jointly solving pedagogical problems with colleagues of various specialties, music teachers learn to function effectively in a team, thereby improving their teamwork skills. The experience of such communication significantly improves the communication skills of teachers, their ability to express themselves and communicate in a group of like-minded people to face modern educational challenges. This, in turn, strengthens the sense of cooperation and improves communication skills.

Teachers of secondary schools should emphasize to students that the involvement of families and communities is important in musical and artistic education. By interacting with families and communities, music teachers can not only build a strong support network, but also improve their communication skills and overall educational effectiveness. Involvement of the family and the community can be carried out through the organization of parent meetings and public events, as well as the implementation of public projects, which requires students to have good organizational and communication skills. Such «reciprocity» is considered as an exchange of values, new information, experience, activities and impressions from the influence of subjects on each other, interdependence and interchangeability at the level of individual groups and individuals, as well as the entire society [Bibik, 2020, p. 104; Kravec et al., 2020, p. 189]. Such communication helps to solve many problems in the educational process and promotes cooperation between the family and the school.

In modern music and art education, the development of communicative competence is important for the professional growth of future teachers. Effective communication not only promotes positive interaction with students' parents and colleagues, but also significantly increases the effectiveness of learning. Let's consider the key ways of forming communicative competencies in future music teachers. These are trainings and seminars on professional development, interdisciplinary cooperation, and involving the family and community in conducting classes. Let us describe them:

1. Professional development training (trainings and workshops) offers future teachers' opportunities to acquire and improve basic structured communication skills such as active listening, feedback and formulating opinions. Studying under such programs helps teachers in the future to build productive relationships with students and parents, thereby contributing to the improvement of educational results.

2. Interdisciplinary cooperation improves teaching methods of music and art teachers and communication techniques. Working with educators from other disciplines allows prospective teachers to explore a variety of pedagogical

approaches and strategies, thereby improving their communication skills and teaching effectiveness. Despite its advantages, interdisciplinary collaboration creates challenges such as coordination difficulties and increased workload.

3. Family and community involvement provides a reliable support network for teachers, enhancing their communication skills and overall educational effectiveness. Activities such as parent meetings and community projects allow teachers to build trust and integrate a variety of resources into their teaching.

To improve the effectiveness of communication skills development, teachers should plan their participation in music and art activities, seek specialized training and create effective feedback mechanisms with participants involved in these activities.

Conclusions and prospects for further investigations. Systematic teaching of communication skills is vital for the professional development of music teachers. It is professional and communicative development, interdisciplinary cooperation and family and community involvement in musical art classes that have certain advantages in the formation of students' communicative competence. Educational institutions should implement key ways of forming communicative competencies in future music teachers to improve learning and cooperation models, ensure optimal distribution of resources and strengthen the organizational and communicative abilities of students. Accordingly, improving the methods of developing communicative competence in higher education allows to better achieve educational goals in a dynamic environment and to meet the needs of these specialists in the labour market.

In the future, our research will be aimed at revealing scientific approaches to the formation of communicative competencies among future music teachers in higher education institutions.

Reference:

1. Alfimov D.V. Innovacijna osvithya systema: shlyaxy vidrodzhennya [Innovative educational system: ways of revival]: Zbirnyk naukovyx prac». Kyiv: Lohos, 2018. S. 158–160 (in Ukrainian).
2. Bibik N.M. Socializaciya molodshyx shkolyariv u vzayemozv'yazku urochnoyi ta pozaurochnoyi diyal'nosti [Socialization of younger schoolchildren in the interrelationship of curricular and extracurricular activities]: metod. posibnyk. Kyiv: KONVI PRINT. 2020. 104 s (in Ukrainian).
3. Hrynevych L., Morze N., Vember V. & Boiko M. Use of digital tools as a component of STEM education ecosystem [Use of digital tools as a component of STEM education ecosystem]. *Educational Technology Quarterly*. 2021. №1. S. 118–139 (in Ukrainian). URL: <https://doi.org/10.55056/etq.24>
4. Dyachok N. Profesijna mobilnist» yak pokaznyk yakosti pedahohichnoyi osvity [Professional mobility as an indicator of the quality of pedagogical education]. *Pedahohichna osvita: Teoriya i praktyka*. Psyholohiya. Pedahohika. 2020. №33. S. 70–75 (in Ukrainian).

5. Yevropejska komisiya 2020. Plan dij cyfrovoyi osvity 2021-2027 [European Commission 2020. Digital Education Action Plan 2021-2027.] (in Ukrainian). URL: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020-SC0209&-qid=1647943853396>
6. Zahalna serednya osvita Ukrayiny v umovax voyennoho stanu ta vidbudovy [General secondary education of Ukraine in the conditions of martial law and reconstruction]/ metod. poradnyk naukovciv Instytutu pedahohiky NAPN Ukrayiny do pochatku novoho navchalnoho roku : metod. rekomendaciyi / za zah. red. O. Topuzova, T. Zasyekinoyi: In-t pedahohiky NAPN Ukrayiny. Kyiv: Vydavnychyj dim «Osvita», 2022. 296 s (in Ukrainian). URL: <https://doi.org/10.32405/978-966-983-360-0-2022-70>
7. Kanivets O.V., Kanivets I.M. and Gorda T.M. Development of an augmented reality mobile physics application to study electric circuits [Development of an augmented reality mobile physics application to study electric circuits]. *Educational Technology Quarterly*. 2022. №4. pp. 347–365 (in Ukrainian). URL: <https://doi.org/10.55056/etq.429>
8. Kravec R.A., Romanyshyna L.M., Zdanevych L.V. Profesijna mobilnist vchytelya pochatkovyx klasiv yak zaporuka efektyvnoyi pedahohichnoyi diyalnosti [Professional mobility of primary school teachers as a guarantee of effective pedagogical activity]. *Perspektyvy ta innovaciyi nauky*. 2022. №7(12). S. 185–194 (in Ukrainian).
9. Maiboroda R.V. Profesijna mobilnist vykladacha yak skladu socialnoho kapitalu [Professional mobility of the teacher as a component of social capital]. *Naukovyj visnyk MNU imeni V. O. Suxomlynskoho. Pedahohichni nauky*. 2018. № 3(62) (in Ukrainian). URL: <http://mdu.edu.ua/wpcontent/uploads/ped-visnik-62-2018-2-36.pdf>
10. Oleksiuk V. P. and Oleksiuk O. R. Examining the potential of augmented reality in the study of Computer Science at school *Educational Technology Quarterly*. 2022. №4. pp. 307–327 (in Ukrainian). URL: <https://acnsci.org/journal/index.php/-etq/article/-view/432/439>
11. Pryma R.M. Kurs lekcij z osvitnoho komponentu «Profesijna mobilnist majbutnoho faxivcya pochatkovoyi osvity» [Professional mobility of the future primary education specialist]: metodychni rekomendaciyi. Luck: FOP *Mazhula Yu. M.*, 2022. 68 s (in Ukrainian).
12. Xomy nec S.I. Metody formuvannya profesijnoyi mobilnosti majbutnoho pedahoha u vyshnij shkoli [Methods of professional mobility of the future teacher formation in higher education]. *Naukovyj visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Socialna robota»*. 2020. № 2. S. 204–208 (in Ukrainian).
13. Shapovalov Y.B., Bilyk Z.I., Usenko S.A., Shapovalov V.B., Postova K.H., Zhadan S.O. and Antonenko P.D. Harnessing personal smart tools for enhanced STEM education: exploring IoT integration. *Educational Technology Quarterly*. 2023. № 2. pp. 210–232 (in Ukrainian). URL: <https://doi.org/10.55056/etq.604>

УДК 7.05

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.134>

Ірина ЦІДИЛО

кандидат педагогічних наук,

Західноукраїнський національний університет

Тернопіль, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-5902-3675>

Христина ЦІДИЛО

Тернопіль, Україна

МЕТОДИ ДИЗАЙНЕРСЬКОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ БРЕНДУ

Анотація. У статті розглянуто застосування методів дизайнерського дослідження у технології проектування бренду. У практиці графічного дизайну технологія проектування бренду має чітко визначений алгоритм. Методи дизайнерського дослідження є ключовим інструментом алгоритму проектування бренду на етапах дослідження та висунення гіпотези. Результати дизайнерського дослідження є основою формулювання метафори бренду. Вироблені ідеї та операціоналізовані конкретні атрибути розглянутої технології визначають тематичне наповнення змістового модуля «Фірмовий стиль» освітньої компоненти «Дизайн-проектування», освітньо-професійної програми «Графічний дизайн».

Ключові слова: алгоритм проектування бренду, методи дизайнерського дослідження, метафора.

Iryna TSIDYLO

PhD in Pedagogy

Western Ukrainian National University

Ternopil, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-5902-3675>

Khrystyna TSIDYLO

Ternopil, Ukraine

METHODS OF DESIGN RESEARCH IN BRAND DESIGN TECHNOLOGY

Abstract. This article discusses the application of design research methods in brand design technology. In the practice of graphic design, brand design technology

follows a clearly defined algorithm. Design research methods serve as a key tool in the brand design algorithm, particularly during the research and hypothesis generation stages. The results of design research form the basis for formulating the brand metaphor. The ideas generated and the specific operationalized elements of the examined technology determine the thematic content of the «Corporate Identity» module in the educational component «Design Project» of the educational-professional program «Graphic Design.»

Keywords: brand design algorithm, design research methods, metaphor.

Постановка проблеми. Діяльнісний підхід в теорії та методиці професійної підготовки графічних дизайнерів передбачає зв'язок змісту професійної освіти та навчання з професійно-трудовою діяльністю. Побудова навчального процесу починається з аналізу професійної діяльності у відповідній галузі. Прихильники діяльнісного підходу вважають, що діяльність є сутністю процесу навчання, а формування способу дій майбутнього фахівця – кінцевою метою навчання. Діяльнісний підхід визначає орієнтувальну основу діяльності дизайнера як модель діяльності, яка може бути подана у формі алгоритмів, схем, навчальних програм тощо [Прусак, 2006, С. 294].

У сучасній практиці графічного дизайну технологія проектування бренду має чітко визначений алгоритм (Рис. 1). Першим кроком алгоритму є вивчення самого бізнесу для якого розробляється фірмовий стиль. Наступним етапом є дослідження продукту, споживачів, конкурентів, ринку та трендів даного сегменту бізнесу. Результати дослідження підсумовуються у загальних висновках, які відображають головну ідею бренду – гіпотезу позиціонування товару чи послуги. Тут маються на увазі основні обіцянки та заяви продукту. Формулювання метафори бренду переводить сутність бренду в образну площину сприйняття, розкриття світу метафори через аналогії з бізнесом. Наступним етапом алгоритму є формулювання платформи бренду через позиціонування його цінностей, характеру, місії та бачення майбутнього. Позиціонування бренду – це ніша, яку займає товар чи послуга у свідомості споживачів. Подальший крок алгоритму – це вербальна та візуальна ідентифікація бренду, яка визначатиме розробку всієї системи бренд-дизайну та її застосування через комунікаційну стратегію. У вивченні даної технології ми розглянемо *етап дослідження*, для якого необхідно визначити дієві методи дизайнерського дослідження, які дадуть уявлення про гіпотезу – головну ідею бренду.

Аналіз досліджень. Вироблені ідеї та операціоналізовані конкретні речі розглянутої технології ми сформулювали на основі аналізу таких питань, як : особливості метафори бренду (Р. Hekkert, N. Cila), роль нових медійних засобів у брендингу (С. Muller, N. Klerk), особливості бренд-комунікації (Т. Wanrudee, L. Xiaobing), стратегія бренду в еру нових медіа (А. Ijabadeniyi, J. P. Govender, X. Li), інноваційна комунікація (G. Grigg, G. McDonnell), семіотичне моделювання (Лола), методи дизайнерського дослідження у графічному дизайні (Г. Емброуз, Н. Оно-Білсон, Н. Леонардо).



Рис. 1. Алгоритм проектування бренду

Мета статті: розглянути застосування методів описового, пропозиційного та аналітичного дизайнерського дослідження в алгоритмі проектування бренду на етапах дослідження та гіпотези. На основі розглянутої технології визначити тематичне наповнення змістового модуля «Фірмовий стиль» освітньої компоненти «Дизайн-проектування» освітньо-професійної програми «Графічний дизайн».

Виклад основного матеріалу. У представленому алгоритмі (Рис. 1) *метафора* є його ядром. Дизайнери використовують метафору для формування кінцевого продукту, щоб передавати цінності та значення, які вони хочуть надати продукту, у фізичну форму. Таке використання метафори допомагає дизайнерам перевести абстрактні концепції в конкретні властивості продукту, які зрештою передають користувачам функціональні, соціальні, психологічні та культурні значення.

Створюючи метафору продукту, як правило, дизайнер має намір надати користувачам певний досвід і вибирає джерело, яке асоціюється з продуктом відповідно до цього наміру. В основному ці наміри можуть бути «прагматичними»,

щоб забезпечити виконання інструментальних і функціональних цілей; або «емпіричними», щоб надати користувачам естетичний, семантичний, чуттєвий або емоційний досвід. Коли у дизайнера є досвідні наміри, метафори також можна використовувати з наміром сприяти багатим чуттєвим, емоційним або значущим враженням від продукту. Цього можна досягти, розповівши історію через продукт, додавши до нього етичне, моральне повідомлення. Метафори в продуктах можуть варіюватися від *первинних* або *втілених* метафор до *вивчених*, *культурних* або *творчих* метафор. Коли асоціація мета-джерела базується на вроджених або сенсомоторних знаннях, набутих під час взаємодії зі світом, метафора, що виникає, є *втіленою*; коли метафора ґрунтується на культурних знаннях і досвіді, отриманих з часом у культурі, в якій ми живемо, вона є *засвоєною*. Передача більш ніж однієї властивості та використання кількох режимів відображення дуже поширені в дизайні продукту. Це призводить до *мультимодальних* метафор.

Щоразу, коли дизайнер представляє метафору, існує ризик того, що зроблені висновки можуть не відповідати задуму. Щоб бути ефективною та естетично привабливою, метафора має досягти балансу між своєю ясністю та цікавістю. Ясність походить від зрозумілості та доречності метафоричної асоціації та ідентифікації свого джерела. Метафора хороша, якщо користувачі можуть визначити посилання на джерело і чи має це посилання сенс. Цікавість, з іншого боку, походить від новизни метафоричної ідеї та тонкості відображення. Щоб створити цікавість, зв'язок між ціллю та джерелом не має бути надто очевидним, а будь-яке посилання на джерело має бути тонким у застосуванні. Загалом, естетична якість метафор продукту є результатом одночасного збільшення зрозумілості та новизни їх асоціації, а також ідентифікації та тонкості відображення [Неккерт, Сіла, 2015, Р. 196].

Для персоналізованого дизайну брендів є корисними дослідження емоційних потреб споживачів, метод аналізу настроїв дозволяє вивчити вплив настроїв споживачів на дизайн нового бренду [Gilal, Zhang, Gilal, 2020. Р. 1-27]. За допомогою культурної конотації та емоційних елементів у дизайні іміджу бренду ми можемо покращити ідеальний досвід покупки для споживачів через різні медійні засоби. Нові медіа – це форма розповсюдження, яка використовує цифрові технології для надання користувачам інформації та послуг через такі канали, як комп'ютерні мережі, мережі бездротового зв'язку, супутники та термінали, такі як комп'ютери, мобільні телефони та цифрові телевізори. У порівнянні з чотирма традиційними медіа: телебаченням, газетами, радіо та журналами, нові медіа зазвичай називають п'ятима медіа [Muller, Klerk, 2020, Р. 96-111].

Нові медіа мають такі характеристики, як інтерактивність, безпосередність, різноманітність форм змісту, актуальність і широта. Інтернет є основним носієм і формою нових медіа. У порівнянні з традиційними медіа, інтерактивність Інтернету є найбільшою особливістю нових медіа. Як новий засіб розповсюдження, нові медіа можуть покладатися на мережеву технологію,

щоб постійно змінювати спосіб розповсюдження інформації. Самі нові медіа, як засіб комунікації, постійно використовують нові технології, щоб змінити спосіб передачі інформації. Це не лише носій, який передає контент, але також передає емоції та вподобання, потреби та резонанс, особистості та навіть соціальні кола цільових користувачів.

Інформаційні потреби людей також змінюються з інноваційним способом життя, і нові медіа можуть задовольнити ці мінливі потреби. Нові засоби масової інформації, позначені Інтернетом, також увійшли в стадію вираження особистості та нових комунікаційних звичок. Люди більше не є пасивними отримувачами інформації, які лише читають газети, а споживачі інформації є водночас і виробниками. Їм необхідно коментувати в режимі реального часу, висловлювати свою думку, брати участь в онлайн-дискусіях, тому особливого значення набувають інтерактивні методи поширення інформації.

Формулювання метафори бренду визначає як візуальну так і вербальну ідентифікацію бренду, тому важливу роль відіграє неймінг бренду. Назви брендів повинні відображати цінності бренду або позиціонування продукту. Найпоширенішими методами іменування в епоху нових медіа є: іменування тварин або предметів; називання з ініціалів імен людей; іменування з назвами місць тощо. Іменування має відповідати принципам активного, інноваційного контенту. Необхідно поєднувати комунікаційні атрибути нових медіа, щоб надати бренду потужну комунікаційну силу, особливо, щоб справити глибоке враження на встановлені цілі бренду. Назви брендів мають бути яскравими, чіткими та короткими, бажано з 2-4 слів. Аудиторія нових медіа – переважно молодь. Характерними рисами цих людей є мода і простота. Їм важко розпізнати занадто складні назви.

Дослідження контенту дизайну бренду в епоху нових медіа показують, що бренд-комунікація стосується різних прямих і непрямих методів, за допомогою яких компанії інформують споживачів про бренд, переконують споживачів купувати бренди та підтримують пам'ять про бренд. Сьогодні підприємства потребують не лише статичної візуальної комунікації бренду, але й адаптації до дизайну бренду під нові медіа. Зміст традиційного бренд-дизайну полягає в основному в розробці пов'язаних із ним речей, але це вже не може задовольнити потреби бренд-дизайну в нову еру. Традиційний метод дизайну бренду повинен вносити зміни, щоб йти в ногу зі змінами часу, щоб адаптуватися до поточної тенденції, що також є необхідною умовою для дизайну бренду в епоху нових медіа. У контексті швидкого розвитку ери нових медіа дизайну бренду важко покладатися на графічний друк для задоволення потреб споживачів у сучасному суспільстві щодо насиченості, негайності та нескінченності поширення інформації про бренд, спосіб дизайну бренду має бути зміненим та інноваційним [Wanrudee, Xiaobing, 2018, P. 514-527].

Дослідження впливу дизайну бренду на емоційні переживання споживачів показують, що досвід бренду виникає, коли споживачі шукають продукти, купують продукти та використовують продукти та послуги. Враження від

бренду – це внутрішнє мислення (сприйняття, емоції) і поведінкові реакції, виражені споживачами через пов'язані фактори (ідентифікація продукту, дизайн упаковки, комунікація продукту), коли вони контактують із продуктом. Процес переживання можна розділити на функціональний та емоційний рівні. Функціональний рівень включає досвід споживачів щодо ціни, якості та зовнішнього вигляду товару. Емоційний рівень включає мислення споживачів про наміри покупки, особисті потреби та сприйняття бренду. Тип дизайну досвіду бренду пов'язаний із обслуговуванням продукту та споживчим досвідом, а споживачі мають досвід продукту, коли вони вступають у контакт із продуктом. Коли споживачі знаходяться у фізичному контакті з продуктом, це прямий досвід продукту; коли продукт демонструється через рекламу, це непрямий досвід продукту. Ці споживчі враження є багатовимірними, такими як веселощі, емоції та уява [Ijabadeniyi, Govender, 2019, P. 515].

Головна мета дизайну іміджу бренду в епоху ЗМІ – отримати високе емоційне визнання бренду споживачами. Нові медіа не тільки створюють нове дизайнерське середовище для побудови бренду, але й виявляють нові потреби дизайну. Підприємства повинні прискорити впізнаваність бренду, використовувати дизайн бренду, щоб передати емоційний тон, торкнутися духовних потреб споживачів, пробудити їхній емоційний резонанс, а потім поглибити інтерпретацію бренду споживачами. У сучасній дедалі жорсткішій ринковій конкуренції економічні показники та обслуговування більше не є єдиною конкурентоспроможністю брендових підприємств, і споживачі звертають більше уваги на емоційну цінність бренду. Звернення уваги на культурний рівень бренду в процесі корпоративного дизайну бренду, щоб споживачі могли відчувати афілійовані емоції від бренду, є важливою стратегією для дизайну бренду в нову еру 5g [Li, 2022].

У брендингу візуальне спілкування є незалежною інтелектуальною здатністю, яка адаптується до нескінченних типів вмісту повідомлень і комунікаційних технологій, незалежно від їх уявної цінності [Grigg, 2020P. С. 1-27]. У дизайн-проекуванні швидке переміщення між способами діяльності, такими як малювання, мислення та дослідження, пов'язане з критичними та новими дизайнерськими рішеннями. Крім того, часті переходи між видами діяльності, такими як генерування ідей, збір інформації, моделювання та оцінка, характеризують процеси, які призводять до кращих результатів якості, і відрізняють експертну поведінку. З досліджень розвитку дизайну ми знаємо, що дизайнерські ідеї не розробляються монотонно. На шляху до досягнення остаточного дизайну прогрес можна охарактеризувати як одночасне проведення паралельних напрямків дослідження – навіть у випадку проектування одним дизайнером. Паралельні напрямки розвитку включають пошук припущень, які можуть бути взаємно суперечливими, і тому під час проектування дизайнери можуть підтримувати одночасно неспівмірні набори «істин», щоб підтвердити різні припущення або напрямки дослідження. Здається, що навіть для того, щоб досягти скромного успіху в проектуванні,

дизайнер повинен спокійно ставитися до невизначеності, суперечностей і мати часткові знання. Досвідчені дизайнери створюють репертуар, який дозволяє їм швидко сформулювати або сформулювати проектне завдання, яке вони будуть вирішувати. Високоповажні дизайнери спроможні використовувати очевидно суперечливі вимоги та прагнення – свої власні та своїх клієнтів – і використовувати напругу як фокус для стимулювання інновацій у дизайні [McDonnell, 2015, P. 107-117].

У технології проектування бренду етап аналітичного дослідження має паралельну схожість із моделюванням семіотичної ситуації, як одного із етапів, який ми запозичили з методології семіотично-дискурсивного моделювання. Семіотично-дискурсивне моделювання є універсальною апробованою методологією створення образу дизайну. Її автор вважає, що головне в дизайні – це не інструмент, а образ. Лола Г. пропонує таке визначення дизайну: «Дизайн є комунікативна практика конструювання знакового або семіотичного продукту, здатного створювати ситуацію враження». Семіотичне моделювання можна вкласти у наступну схему: концепт-код починає «стягувати» семіотичні ресурси і створює семіотичну ситуацію, яка «підказує» конотації та метафору; переживання метафори активує образ і прояснює його; у міру прояснення образу визначається тема, яка центрує та остаточно впорядковує семіотичну ситуацію, уточнює метафору, роблячи образ чітким і зримим настільки, що його вже можна описати в базовому наративі [Лола, 2016, С. 113].

Вивчення методів дизайнерського дослідження дозволило нам визначити методи дослідження продукту, для якого проектується бренд, а також ознайомитись з його споживачами, конкурентами, ринком та трендами. Для пропозиційного дослідження ми обрали методи сучасної практики графічного дизайну – мапування думок та генерування ідей через латеральне мислення. [Леонардо, Емброуз, 2019]. Аналітичне дослідження технології проектування вважаємо за доцільне здійснювати запозиченим методом із методології семіотично-дискурсивного моделювання – створенням семіотичного поля теми [Цідило, 2021, С. 95-98]. Цей метод передбачає володіння студентами теоретичними відомостями та практичними навичками з семіотики, такими, як ітерація, денотація, конотація, та є апробованим нами в практиці педагогічної діяльності [Tsidylo, Tsidylo, 2022, С. 65-68]. Запропоновані нами методи дизайнерського дослідження дозволяють виявити споживчі характеристики продукту бренду, цінний сегмент, його емоційні та раціональні переваги. Стосовно споживачів дизайнерське дослідження виявляє потенційну та цільову аудиторію, її ядро. Відносно конкурентів – конкурентне середовище, потенційних та основних конкурентів, позиціонування самого бренду. Також дизайнерське дослідження показує огляд та динаміку ринку, можливості зростання, тренди. Методи дизайнерського дослідження ефективно виявляють метафору бренду для креативного вирішення графічного дизайн-образу.

Метафора бренду формулюється на основі загальних висновків дизайнерського дослідження. Результати опитування та анкетування виявляють основні цінності бренду, його переваги та особливості.



Рис. 2. Методи дизайнерського дослідження на етапах дослідження та гіпотези в алгоритмі проектування бренду

Мапа думок (Рис. 3) допомагає визначити центральну цінність чи перевагу бренду, латеральне мислення допомагає побачити це під іншим нетрадиційним кутом зору. Стягнуте семіотичне поле ресурсів (Рис. 4) налаштовує свідомість дизайнера на виявлення в цій площині графічного дизайн-образу. Етап формулювання гіпотези позиціонування товару чи послуг на ринку через основні заявки та обіцянки бренду конкретизують метафоричне формулювання дизайн-образу.

У алгоритмі проектування бренду загальні висновки дослідження описані в позиціонуванні товару чи послуги, вони є основою формулювання метафори.

Побудова змістового модуля «Фірмовий стиль» (Табл. 1) освітньої компоненти «Дизайн-проекування» на початковому етапі введення майбутніх графічних дизайнерів в брендинг передбачає розгляд місця і значення брендингу в структурі бізнесу, ознайомлення з глосарієм термінів. Також розглядаються кейси про те, чому бренди бувають не ефективними. Вивчається взаємозв'язок бізнесу, маркетингу, брендингу, дизайну та комунікацій. Важливими є питання психології фізіології, як основи профілювання аудиторії бренду.

Практичний етап проектування бренду передбачає застосування методів дизайнерського дослідження. Для первинного дослідження ми пропонуємо методи описового дослідження – анкетування та опитування.

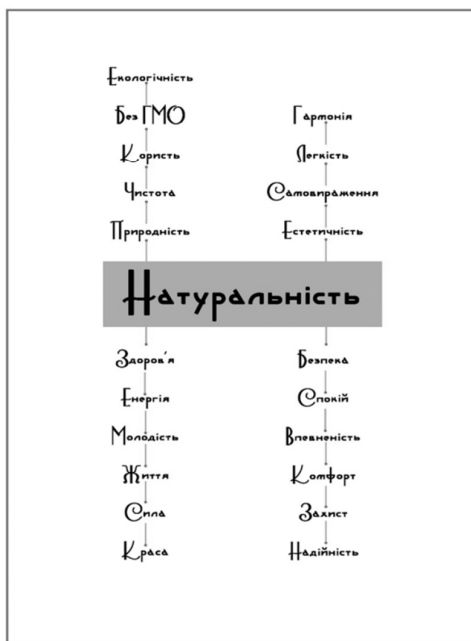


Рис. 3. Мапа думок

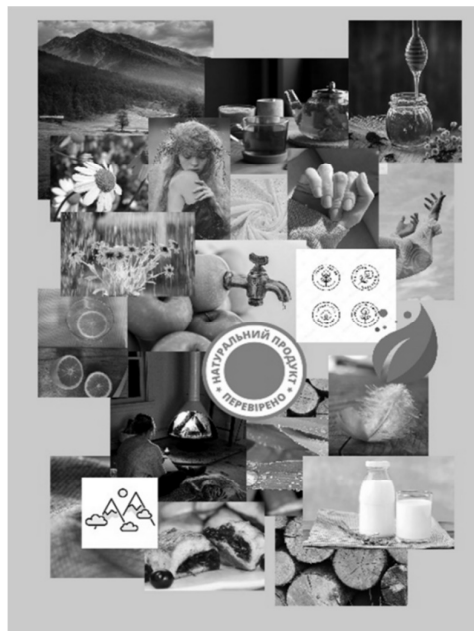


Рис. 4. Семіотичне поле

Майбутні дизайнери розробляють форму, анкету чи питальник для цільової аудиторії, застосовуючи технології Google.

Також збір інформації можна здійснювати прийомами кулгантингу та краудсорсингу. У соцмережах під виглядом потенційних покупців дослідники в приватних повідомленнях можуть цікавитись товаром, його особливостями. Також на тематичних форумах вони можуть ставити питання до аудиторії однодумців. Застосовуючи один із перелічених методів дослідження, або всі в комплексі, дизайнери-графіки збирають та систематизують інформацію, яку можна буде графічно виразити через створення мапи думок [Емброуз, Оно-Білсон, 2019].

На етапі пропозиційного дослідження застосовується метод мапування ідей. Зібрана на етапі описового дослідження інформація дає можливість визначити основні цінності майбутнього бренду. Студенти виконують навчальне завдання: зв'язують та візуально виражають інформацію до комунікаційної мети проектування через мапу думок (Рис. 3). В центрі графічного позначення зібраної інформації має знаходитись найбільш значима цінність бренду, яка в подальшому має стати основою для пошуку та формулювання метафори бренду.

Генерування ідей на етапі пропозиційного дослідження здійснюється майбутніми дизайнерами в процесі відео-інтерв'ю, яке розраховане на латеральне мислення опитуваних респондентів. Опитувані потенційні споживачі

мають розповісти про основну цінність бренду не оперуючи у своїх судженнях до загально прийнятих понять. Про означене поняття потрібно висловлюватись через аналогії, метафоричні порівняння. Зібраний та про-аналізований контент висловлювань респондентів в подальшому процесі проектування є основою для формулювання метафори бренду.

Таблиця 1

Змістовий модуль «Фірмовий стиль»

	Назви та питання навчальних тем	Практичні завдання
1	Введення в брендинг	Глосарій термінів.
	Місце і значення брендингу в структурі бізнесу. Чому бренди бувають не ефективними? Від бізнесу до комунікації за п'ять кроків. Психологія і фізіологія – дві основи профілювання аудиторії бренду.	
2	Алгоритм проектування та управління брендом Основні блоки алгоритму і їх взаємозв'язок. Метафора серце бренду. Позиціонування через призму метафори. Платформа бренду, цінності бренду, ключові маркери сили бренду. Роль метафори в проектуванні бренду. Вербальна ідентифікація бренду. Візуальна ідентифікація бренду. Розгляд актуальних кейсів.	Описове дослідження
		Анкетування та опитування, кулгантинг, краудсорсинг, первинне, вторинне і третинне дослідження (розробка форми, анкети чи питальника для цільової аудиторії)
		Пропозиційне дослідження
		Мапування ідей (мапа думок), Генерування ідей (відео-інтерв'ю на латеральне мислення).
		Аналітичне дослідження
3	П'ять стратегій ефективного інноваційного бізнесу П'ять стратегій і їх взаємодія: бізнес, маркетинг, брендинг, дизайн, комунікації. Бізнес-стратегії і стратегії маркетингу.	Загальні висновки дослідження
		Формулювання гіпотези позиціонування товару чи послуги
4	Метафора бренду	Формулювання метафори бренду
	Засоби образної виразності	
5	Інструменти і методики проектування та управління брендом	Формулювання платформи бренду Карта позиціонування бренду Матриця образів
6	Візуальна ідентифікація бренду	Проектування елементів системи бренд-дизайну Впрвадження системи дизайну
	Інструменти бренд-дизайну: знак, логотип, торгова марка; колір, колірна гама; шрифт, основи типографіки; фон, патерн, орнамент; графічні елементи; інфографіка, умовні позначення; ілюстрації.	

У алгоритмі проектування та управління брендом метафора є серцем бренду. Бренд позиціонує себе через призму метафори. Структурними елементами алгоритму є платформа бренду, цінності бренду, ключові маркери сили бренду. Роль метафори у проектуванні бренду є визначальною в проектуванні вербальної та візуальної ідентифікації бренду. У такій проекції часто розглядаються актуальні кейси. Виконання брифу на створення семіотичного поля (Рис. 4) передбачає використання певної технології створення або отримання зображень, що відповідають конкретній комунікаційній меті. У такий спосіб студенти підбирають візуальний ряд бренду. До стягнутих семіотичних ресурсів мають бути обов'язково включені іконічні зображення, зображення-індекси та символи. Різноманітність візуальних денотативних повідомлень сприяє їх цікавій конотації [Tsidiylo, Tsidiylo, 2022, С. 65-68.].

Більш детальний розгляд п'яти стратегій ефективного інноваційного бізнесу: бізнес, маркетинг, брендинг, дизайн, комунікації, – практично завершується загальними висновками дослідження через формулювання гіпотези позиціонування бренду. Щоб визначити головну ідею бренду, дизайнеру потрібно дати відповіді на запитання: можливості бренду, що відбувається навколо, що хочуть споживачі, що не можуть дати конкуренти.

Метафора бренду досягається засобами образної виразності, такими як метонімія, порівняння, уособлення, паралелізм, гіпербола, епітет, перифраз, оксюморон, антитеза, алогізм, синекдоха, анафора, еліпсис, літота, градація, сторітеллінг, аналогія, метафора. Варто зазначити, що майбутні дизайнери розглядають приклади ефективних метафор у сфері інновацій. Дослідники виділяють такі інструменти та методики проектування та управління брендом: карта позиціонування бренду, матриця образів, формулювання платформи бренду. У свою чергу, формулювання платформи бренду передбачає відповіді на такі запитання:

1. Продукт: короткий опис споживацьких характеристик – функціональні та емоційні переваги.
2. Споживач: короткий опис ядра цільової аудиторії і цільових груп.
3. Місія: роль, яку бренд відводить собі в суспільстві.
4. Цінності: основні заяви бренду, які роблять його унікальним і неповторним.
5. Характер: стиль, інтонація – внутрішні характеристики бренду.
6. Бачення майбутнього: яким ми бачимо продукт в подальшій перспективі.

Проектування візуальної ідентифікації бренду передбачає використання таких інструментів бренд-дизайну: знак, логотип, торгова марка, колір, колірна гама, шрифт, типографіка, фон, патерн, орнамент, графічні елементи, інфографіка, умовні позначення, ілюстрації тощо.

Впровадження системи дизайну включає: інтер'єр, обладнання, мерчандайзинг, брендинг, навігацію, комплекс пакування; сувенірну продукцію; рекламні матеріали; екстер'єр, простір, транспорт, корпоративну продукцію, фірмовий одяг, корпоративні аксесуари, рекламно-інформаційні матеріали, цифрові носії, інтернет-брендинг.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Практика графічного дизайну розглядає технологію проектування бренду за чітко визначеним алгоритмом. Методи дизайнерського дослідження є ключовими інструментами алгоритму проектування бренду на етапах дослідження та висунення гіпотези. Результати дизайнерського дослідження, у свою чергу, є підґрунтям формулювання метафори бренду. Технологія проектування бренду визначає тематичне наповнення змістового модуля «Фірмовий стиль» освітньої компоненти «Дизайн-проекування», освітньо-професійної програми «Графічний дизайн».

Перспективою подальших досліджень є застосування засобів штучного інтелекту на етапі дослідження технології проектування бренду.

ТОРГОВА МАРКА ВАРІАТИВНІСТЬ РОЗВИТКУ	ПАЛІТРА КОЛЬОРІВ	ШРИФТИ ОСНОВИ ТИПОГРАФІКИ	ФОН І ЕЛЕМЕНТИ ГРАФІКИ	ІНФОГРАФІКА ПІКТОГРАМИ	СТИЛЬ ІЛЮСТРАЦІЙ ОБРАЗІ
		Century Gothic Bold Century Gothic Regular Calibri Bold			

Рис. 5. Візуальна ідентифікація бренду

ІНТЕР'ЄР, ТОРГОВЕ ОБЛАДНАННЯ, МЕРЧЕНДАЙЗІНГ	БРЕНДИНГ НАВІГАЦІЯ	КОМПЛЕКС УПАКОВКИ	СУВЕНІРНА ПРОДУКЦІЯ	РЕКЛАМНІ МАТЕРІАЛИ
ЕКСТЕР'ЄР, ПРОСТІР, ТРАНСПОРТ	КОРПОРАТИВНА ПРОДУКЦІЯ	ФІРМОВИЙ ОДЯГ, КОРПОРАТИВНІ АКСЕСУАРИ	РЕКЛАМНО- ІНФОРМАЦІЙНІ МАТЕРІАЛИ	ЦИФРОВІ НОСІІ ІНТЕРНЕТ-БРЕНДИНГ

Рис.6. Впровадження системи дизайну

Література

1. Tsidylo I. I., Tsidylo Kh. I. Encoding and decoding visual information using computer graphics. *Modern digital technologies and innovative teaching methods: experience, trends, perspectives: materials of the IX International Scientific and Practical Internet Conference (Ternopil, 10-11 november, 2022)*. Ternopil, 2022. P. C. 95-98. URL: http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27481/3/Tsidylo_Tsidylo.pdf
2. McDonnell G. Gifts to the Future: Design Reasoning, Design Research, and Critical Design Practitioners. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*. Winter 2015. Volume 1, Issue 2. P. 107-117. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2016.01.007>
3. Gilal F. G., Zhang J. and Gilal R. G. Integrating intrinsic motivation into the relationship between product design and brand attachment: a cross-cultural investigation based on self-determination theory. *European Journal of International Management*. November 4, 2019. Vol. 14, No. 1. P. 1-27. DOI: 10.1504/EJIM.2020.103800
4. Ijabadeniyi A., Govender J. P. Coerced CSR: lessons from consumer values and purchasing behavior. *Corporate Communications An International Journal*. May 2019. Vol 24, Issue 3. P. 515.
5. DOI:10.1108/CCIJ-10-2018-0110
6. Grigg G. Materials and tools as catalysts of invention in graphic design ideation. *Design Studies*. September 2020. Volume 70. P. 1-27. URL: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2020.100960>
7. Muller C., Klerk N. Influence of Design Aesthetics and Brand Name On Generation Y Students' Intention to Use Wearable Activity-Tracking Devices. *International Journal of eBusiness and eGovernment Studies*. July 2020. 12(2). P. 96-111. DOI: 10.34111/ijebeq.202012202
8. Hekkert P., Cila N. Handle with care! Why and how designers make use of product metaphors. *Design Studies*. September 2015. Volume 40. P. 196-217. URL: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2015.06.007>
9. Laing S., Masoodian M. A study of the influence of visual imagery on graphic design ideation. *Design Studies*. July 2016. Volume 45, Part B. P. 187-209. URL: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2016.04.002>
10. Wanrudee T., Xiaobing L. Effect of emotional experience on symbolic consumption in Generation Y consumers. *Marketing Intelligence & Planning*. May 2018. 36(1). P. 514-527. DOI: 10.1108/MIP-11-2017-0316
11. Li, X. Brand design in the era of 5g new media and its impact on consumers' emotional experience. *Frontiers Psychologi, Sec. Human-Media Interaction*. 30 September 2022. Volume 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956490>
12. Лола Г. Н. Дизайн-код: методология семиотического дискурсивного моделирования. Санкт-Петербург: ИПК Береста, 2016. 264 с.

13. Емброуз Г., Оно-Білсон Н. Основи. Графічний дизайн 01: Підхід і мова. Київ : ArtHuss, 2019. 192 с.
14. Леонардо Н., Емброуз Г. Основи. Графічний дизайн 03: Генерування ідей. Київ: Art Huss. 2019. 192 с.
15. Леонардо Н., Емброуз Г. Основи. Графічний дизайн 02: Дизайнерське дослідження. Київ: Art Huss, 2019. 192 с.
16. Прусак В. Ф. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України: дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2006. 294 с.
17. Цідило, І. Дизайн соціальної реклами у професійній підготовці графічних дизайнерів. *Актуальні проблеми сучасного дизайну*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. (Київ, 22 квіт. 2021 р.). Київ: КНУТД, 2021. С. 95-98.

References

1. Tsidylo I. I., Tsidylo Kh. I. Encoding and decoding visual information using computer graphics. *Modern digital technologies and innovative teaching methods: experience, trends, perspectives*: materials of the IX International Scientific and Practical Internet Conference (Ternopil, 10-11 november, 2022). Ternopil, 2022. P. С. 95-98. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27481/3/Tsidylo_Tsidylo.pdf
2. McDonnell G. Gifts to the Future: Design Reasoning, Design Research, and Critical Design Practitioners. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*. Winter 2015. Volume 1, Issue 2. P. 107-117. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2016.01.007>
3. Gilal F. G., Zhang J. and Gilal R. G. Integrating intrinsic motivation into the relationship between product design and brand attachment: a cross-cultural investigation based on self-determination theory. *European Journal of International Managemen*. November 4, 2019. Vol. 14, No. 1. P. 1-27. DOI: 10.1504/EJIM.2020.103800
4. Ijabadeniyi A., Govender J. P. Coerced CSR: lessons from consumer values and purchasing behavior. *Corporate Communications An International Journal*. May 2019. 24(18). DOI:10.1108/CCIJ-10-2018-0110
5. Grigg G. Materials and tools as catalysts of invention in graphic design ideation. *Design Studies*. September 2020. Volume 70. P. 1-27. URL: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2020.100960>
6. Muller C., Klerk N. Influence of Design Aesthetics and Brand Name On Generation Y Students' Intention to Use Wearable Activity-Tracking Devices. *International Journal of eBusiness and eGovernment Studies*. July 2020. 12(2). P. 96-111. DOI: 10.34111/ijebeq.202012202

7. Hekkert P., Cila N. Handle with care! Why and how designers make use of product metaphors. *Design Studies*. September 2015. Volume 40. P. 196-217. URL: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2015.06.007>
8. Laing S., Masoodian M. A study of the influence of visual imagery on graphic design ideation. *Design Studies*. July 2016. Volume 45, Part B. P. 187-209. URL: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2016.04.002>
9. Wanrudee T., Xiaobing L. Effect of emotional experience on symbolic consumption in Generation Y consumers. *Marketing Intelligence & Planning*. May 2018. 36(1). P. 514-527. DOI: 10.1108/MIP-11-2017-0316
10. Li, X. Brand design in the era of 5g new media and its impact on consumers' emotional experience. *Frontiers Psychologi, Sec. Human-Media Interaction*. 30 September 2022. Volume 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956490>
11. Lola H. N. Dyzaïn-kod: metodolohyia semyotycheskoho dyskursyvnoho modelyrovanyia [Design Code: Methodology of Semiotic Discursive Modeling] Sankt-Peterburh: YPK Beresta, 2016. 264 s. (In Ukrainian)
12. Embrouz G., Ono-Bilson N. Osnovy. Hrafichnyi dyzaïn 01: Pidkhid i mova [Fundamentals. Graphic Design 01: Approach and Language]. Kyiv : ArtHuss, 2019. 192 s. (In Ukrainian)
13. Leonardo N., Embrouz G. Osnovy. Hrafichnyi dyzaïn 03: Heneruvannia idei [Fundamentals. Graphic Design 03: Idea Generation]. Kyiv: Art Huss. 2019. 192 s. (In Ukrainian)
14. Leonardo N., Embrouz G. Osnovy. Hrafichnyi dyzaïn 02: Dyzaïnerske doslidzhennia [Fundamentals. Graphic Design 02: Design Research]. Kyiv: Art Huss, 2019. 192 s. (In Ukrainian)
15. Prusak V. F. Orhanizatsiino-pedahohichni zasady pidhotovky maibutnikh dyzaïneriv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy: dys ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Organizational and Pedagogical Principles of Training Future Designers in Higher Educational Institutions of Ukraine: Dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04] / Prykarpatskyi nats. un-t im. Vasylia Stefanyka. Ivano-Frankivsk, 2006. 294 c. (In Ukrainian)
16. Tsydylo, I. Dyzaïn sotsialnoi reklamy u profesiinii pidhotovtsi hrafichnykh dyzaïneriv. Aktualni problemy suchasnoho dyzaïnu: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Design of Social Advertising in the Professional Training of Graphic Designers]. (Kyiv, 22 kvit. 2021 r.). Kyiv: KNUTD, 2021. S. 95-98. (In Ukrainian).

УДК 378:37.013:001.895:355.233

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.149>**Віталій РУДИНСЬКИЙ**

аспірант кафедри педагогіки,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

Хмельницький, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2066-865X>

ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНО-ПАРАДИГМАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВВЗО

Анотація. У дослідженні порушено актуальне питання впливу інноваційно-парадигмальних підходів до реалізації педагогічних умов у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВВЗ (вищий військовий заклад освіти), базуючись на матеріалах наукових доробок українських науковців. Означена проблема недостатньо висвітлена у сучасному науковому дискурсі, тому потребує глибокого аналізу, деталізації та висвітлення. Зазначено, що застосовування викладачами на занятті інноваційно-парадигмальних підходів до системи військової освіти сприяє встановленню фаховості курсантів, впливає на їхнє самовдосконалення та набуття професійної компетентності майбутніми магістрами військового управління. Визначено та схарактеризовано основні підходи: системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, креативний, антропологічний, культурологічний, соціологічний, інформаційний та технологічний; розглянуто їхній вплив на вдосконалення освітньо-професійної підготовки майбутніх військових фахівців у ВВНЗ. Описано рівні формування компетентностей (діагностувальна, політична, технологічно-цифрова компетентності). Набуття їх курсантами становить індивідуальну здібність для прийняття виважених рішень й донесення свого бачення дорученому особовому складу. Обґрунтовано, що інноваційно-парадигмальні підходи сприяють реалізації педагогічних умов у ВВНЗ, які за об'єктом впливу поділяються на загальні і специфічні. Педагогічні умови розглядаємо як належним чином створене педагогічне середовище (постає, існує та завжди вдосконалюється), де відбувається формування готовності здобувачів освіти до діяльності за фахом. Педагогічні умови впливають на розвиток суб'єктів навчання, їхнє виховання та освітній рівень; на динаміку

© Віталій Рудинський, 2024

цих процесів та кінцеві результати. Виокремлені чотири педагогічні умови, що ефективно впливають на формування готовності майбутніх офіцерів до проведення успішної професійної діяльності – створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в процесі вивчення навчальних дисциплін, поглиблення системи знань про сутність і механізми управління військами ССО, доповнення освітнього процесу стійкою комунікативно-управлінською взаємодією, реалізація засобів актуалізації саморозвитку та самовдосконалення), кожна з яких змістовно охарактеризовано та описано.

Ключові слова: курсанти, викладачі, вищі військові навчальні заклади, інноваційно-парадигмальні підходи, освітній процес, педагогічні умови.

Vitalii RUDYNSKYI

*Ph.D. student of the Department of Pedagogy,
Khmelnyskyi Humanitarian and Pedagogical Academy
Khmelnyskyi, Ukraine*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2066-865X>

THE INFLUENCE OF INNOVATIVE- PARADIGMAL APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN THE HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The research raised the topical issue of the impact of innovative-paradigmatic approaches to the implementing pedagogical conditions in the professional training of future officers at the Military Academy (a higher military educational institution), based on the materials of the scientific works of Ukrainian scientists. The specified problem is not sufficiently covered in the modern scientific discourse; therefore, it needs deep analysis, detailing and coverage. It is noted that the teachers' use of innovative paradigmatic approaches to the military education system helps to establish the professionalism of the cadets, and affects their self-improvement and the acquisition of professional competence by future masters of military administration. The main approaches are defined and characterized: systemic, competence-based, person-oriented, creative, anthropological, cultural, sociological, informational and technological; their impact on improving the educational and professional training of future military specialists at the HMEI is considered. The levels of competence formation (diagnostic, political, technological

and digital competence) are described. Their acquisition by cadets constitutes an individual ability to make balanced decisions and to convey one's vision to the assigned personnel. It is substantiated that innovative-paradigmatic approaches contribute to implementing pedagogical conditions in higher education institutions, which are divided into general and specific ones according to the object of influence. Pedagogical conditions are considered a properly created pedagogical environment (appears, exists and is always being improved), where the readiness of students to work in their profession is formed. Pedagogical conditions influence the development of subjects of study, their upbringing and educational level; and influence the dynamics of these processes and final results. Four pedagogical conditions that effectively influence the formation of the readiness of future officers to carry out successful professional activities are highlighted - the creation of a motivational and valuable educational environment in the process of learning academic disciplines, the deepening of the system of knowledge about the essence and mechanisms of the management of the SAS troops, supplementing the educational process with sustainable communicative and managerial interaction, implementation of means of actualization of self-development and self-improvement), each of which is meaningfully characterized and described.

Keywords: cadets, teachers, higher military educational institutions, innovative and paradigmatic approaches, educational process, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. В сьогочасних умовах війни росії проти України підготовка майбутніх бакалаврів з військового управління до фахової діяльності здійснюється згідно із соціальним замовленням Збройних Сил України (далі ЗСУ) на основі Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 253 – Військове управління (за видами збройних сил) (2018). Стандарт слугує сукупністю обов'язкових вимог, виокремлених для підготовки майбутніх бакалаврів з військового управління.

Відповідно військова професійна освіта у ВВНЗ є освітнім процесом, що здійснюється згідно із вимогами військових, політики держави, доктрини держави, науки, статутів, програм бойової підготовки, державних освітніх стандартів та кваліфікаційних вимог до підготовки військових фахівців у сфері військового управління. Специфіка даної підготовки бакалаврів здійснюється згідно із документами, що затверджуються командувачами видів ЗСУ та родами військ, тому характеризується обмеженнями та суворою регламентацією. А це, в свою чергу, за сучасних умов функціонування ЗСУ потребує змін в освітньому процесі підготовки кадрів для даної військової галузі.

Аналіз останніх досліджень. Науковці М. Науменко та Ю. Приходько (2011) зазначають, що професійна підготовка у ВВНЗ є процесом і результатом засвоєння систематизованих військово-професійних знань, умінь та навичок, які необхідні військовослужбовцям для виконання обов'язків військової служби. Проблеми підготовки майбутніх офіцерів до військового управління розглядали науковці Г. Артюшин (2017), Н. Вербин (2019), М. Тищенко (2017), О. Шанюк і С. Романенко (2021) та ін.; досліджували змістове наповнення

підготовки та процес формування управлінської культури майбутніх офіцерів О. Діденко, А. Галімов, В. Довгань (2017), Р. Торчевський (2020), В. Ягупов (2013) та ін., особливості формування професійної та педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління – Л. Заїка (2019), С. Нахаєнко (2020), І. Чистовська (2006) та ін.

Однак у наукових доробках дослідників не розкрито вплив інноваційно-парадигмальних підходів до реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів ССО до діяльності за фахом, що потребує свого висвітлення.

Мета статті – дослідження особливостей впливу інноваційно-парадигмальних підходів до зреалізування ефективних педагогічних умов у професійну підготовку майбутніх офіцерів ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Використання викладачами на заняттях інноваційно-парадигмальних підходів до системи військової освіти сприяє встановленню фаховості курсантів. До основних із них нами віднесено такі підходи: системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, креативний, антропологічний, культурологічний, соціологічний, інформаційний та технологічний. Розглянемо їхній вплив на вдосконалення освітньо-професійної підготовки майбутніх військових фахівців ВВНЗ, оскільки вони здатні чинити вплив на їхнє професійне вдосконалення та фахову майстерність.

1. Системний підхід. Характеризується здатністю розкривати сутність досліджуваної системи, встановлювати зв'язки між елементами системи в єдину цілісність. Системний підхід як ключовий компонент інноваційно-парадигмальних підходів до наукового пізнання окреслює діяльнісну цілеспрямованість курсантів й долучає їх до поглибленої системної підготовки з отримання якісних компетентнісних знань майбутніми офіцерами; набуття дієздатних умінь і навичок при прийнятті єдино-правильних рішень в екстремальних умовах.

2. Компетентнісний підхід. Йому властиве розкриття змісту процесу формування фахових компетентностей курсантів у процесі вивчення навчальних дисциплін. Науковець В. Георгієв зазначає, що таке формування не може бути успішним без зацікавленості самих курсантів та їх мотивації. Ефективні освітні результати досягаються за допомогою стимулювання пізнавальної активності та інтересу до навчання. Цьому сприяє використання викладачами професійних розробок у роботі зі студентами та вдале застосування інноваційних педагогічних технологій [Георгієв, 2020; Зельницький, 2017].

Ефективна майбутня професійна діяльність курсантів за компетентнісного підходу до навчання курсантів безпосередньо пов'язана з рівнем формування компетентностей до яких належить:

– діагностувальна компетентність. Ключовими складовими даної компетентності є особистісні і фахові цінності, мотивація до набуття діагностувальних знань, навичок та вмій, професійно-визначальні діагностувальні якості та змога самому бути суб'єктом діагностування [Ягупов, Кириченко, 2021, С. 146];

– політична компетентність. Набуття цієї компетентності тісно пов'язане з політичною культурою, яка є складовою політичної компетентності особистості та головним критерієм її оцінювання, що дозволяє свідчити рівень її сформованості у курсантів [Куруч, 2018]. Науковець з управління Мак келвігрант Самуель Бахарах описує політичну компетентність як індивідуальну здібність у прийнятті політичних рішень й донесення свого бачення іншим особам з приводу політичної ситуації, що склалася, та долучення цих людей до свого політичного об'єднання [By Samuel Bacharach, 2016]. Тому дана якість є головною й необхідною для офіцера ССО.

Нові компетентності можна набути у ВВНЗ, при цьому слід пам'ятати, що в Україні ведеться війна: йдеться про штучне створення «гармидеру» на захоплених територіях, постійні провокації зі сторони країни-агресорки, спроба знищення національно-державної та громадянської ідентичності у громадян нашої країни, «напихання» хибних і неправомірних цінностей, створення напруженої ситуації у релігійній, етнічній, економічній площині, що потрібно враховувати при формуванні даних компетентностей.

– технологічні та цифрові компетентності. ЗСУ мають потребу у кваліфікованих і мотивованих офіцерах – військових лідерах, які здатні критично мислити, об'єктивно оцінювати ситуацію та швидко й результативно ухвалювати рішення. Саме така фаховість уможливлена за умови набуття курсантами технологічної і цифрової компетентності для належного виконання військових завдань [Куртяк, Вакерич, Бесеганич, 2023].

Отож, особливість сформованої професійної компетентності майбутнього офіцера виявляється у його фундаментальності знань з військової справи, здатності приймати самостійні відповідальні рішення під час здійснення функціональних обов'язків у мирний час на посаді військового та завжди бути готовим цілеспрямовано діяти в постійно змінюваних умовах воєнного часу відповідно до набутих знань, сформованих умінь, навичок та дієвого практико-зорієнтованого досвіду.

3. Особистісно-орієнтований підхід. За основу в даному підході взято особистість, відповідно до якої визначаються й у подальшому використовуються в освітньому процесі найбільш оптимальні технології, методики, форми і змістове наповнення навчання. Як зазначають науковці Г. Лялюк та Н. Скотна, для зреалізування особистісно-орієнтованого підходу до реалізації інноваційних освітніх технологій важливим є впровадження ще супутніх освітніх підходів (різнорівневий, індивідуальний, диференційований, суб'єктно-особистісний підходи) [Скотна, Лялюк, 2020, С. 400]. Тому пріоритетними формами навчання у ВВНЗ за особистісно-орієнтованого підходу є групові і парні заняття, самоосвітня діяльність, взаємоприйнятне навчання; тьюторство; дистанційне навчання із використанням інформаційно-комунікаційних технологій та ін.

4. Креативний підхід. За даного підходу традиційні заняття замінюються на дослідницько-пошукові, що дозволяє курсантам створити власні навчальні

продукти особистісної діяльності, які розділяються на: організаційно-діяльнісні; когнітивні; креативні. Креативний підхід в освітньому процесі дозволяє оптимізувати шляхи вирішення освітніх проблем, здійснити прогнозування та віднаходження творчо підійти до власного навчання і дослідницької діяльності [Лебедик, Стрельніков, Стрельніков, 2020].

5. Антропологічний підхід. Так як об'єкт дослідження вельми широкий (індивід з набутою під час навчання індивідуально-фаховою цілісністю, моральними цінностями і духовністю; спрямованістю на вільний вибір самоосвітньої діяльності; рефлексією щодо саморозвитку власної суб'єктності та ін.), тому засадничі ідеї цього підходу в освітньому процесі зводяться до особистісної освіти, що розглядає етнографічні і культурні фактори [Возняк, 2019; Shypunov, Andrushchenko, 2019].

6. Культурологічний підхід. Застосування культурологічного підходу чинить вплив на навчання курсантів в умовах полікультурності. Учасники міжособистісного діалогу та діалогу культур, вивчаючи власну культуру та культуру інших країн, як учасників НАТО, навчаються розрізняти відмінності у культурах та набувають досвід міжкультурної комунікації [Романишина, Тюріна, Бойко, 2023].

7. Соціологічний підхід. За даного підходу освітній процес у ВВНЗ розглядається з позицій суспільних потреб, де важливим явищем є ресоціалізація, за якої відбувається перебудова особистості майбутнього офіцера, що базується на теперішньому, а не на минулому [Захаріна, Захаріна, Глоба, 2024].

8. Інформаційний підхід. Цей підхід є загальнонауковим та спеціальним (специфічним) й визначається та окреслюється лише тією важливою інформацією, в котрій відображено лише одну сторону освітнього процесу. Інформаційний підхід у навчанні студентів є пріоритетним з поміж інших підходів, оскільки пов'язаний із аналізом навчальної інформації й оперуванням здобувачами системи військової освіти різних інформаційних процесів та отриманими здобувачами освіти знаннями [Зельницький, Заболотний, Васильєв, Шабатіна, 2021].

9. Технологічний підхід. Використання педагогічних технологій викладачем ВВНЗ допомагає ефективно проектувати взаємодію педагога і здобувачів освіти, педагогів і керівників закладу та є важливо-необхідним закономірним методичним компонентом усієї дидактичної системи. Вони спрямовані на розв'язання конкретних освітніх і фахових проблем курсантів та забезпечення потреб і запитів конкретних управлінських структур й реалізується у «повній формі», що послідовно розгортається, та «локальній формі» як запровадження конкретної технології [Карамушка, 2022, С. 16–21].

Отож, слід зазначити, що інноваційно-парадигмальні підходи сприяють реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності. Відомо, що умови за об'єктом впливу поділяються на загальні і специфічні. До першої групи відносяться соціально-економічні,

організаційно-правові, національно-культурні, інформаційні, географічні та ін. У другу групу входять умови, які відображають особливості індивідуального соціально-демографічного складу суб'єктів навчання; стосуються місцезнаходження освітнього закладу та його матеріальні здатності; виховні перспективи освітнього середовища та ін., що забезпечують функціонування і розвиток педагогічної системи [Ягупов, 2002, С. 257].

Відтак педагогічні умови характеризуються властивостями, необхідними і достатніми для функціонування освітнього процесу та педагогічної системи в цілому. Педагогічні умови науковці Т. Шмоніна та І. Глухов розглядають як безперечно педагогічне середовище, де відбувається формування готовності здобувачів освіти до діяльності за фахом, що постає, існує та повсякчас вдосконалюється [Шмоніна, Глухов, 2011, С. 66–70]. Педагогічні умови впливають на розвитковість суб'єктів навчання, їх виховання та освітній рівень. Створені педагогічні умови здатні як прискорювати, так і уповільнювати зазначені процеси, а також впливати на їхню динаміку і прикінцеві результати.

Фахова підготовка майбутніх офіцерів ССО у період війни в Україні потребує переоцінки цілей і завдань навчання, змісту і методів педагогічного процесу за нових освітніх стратегій, потреб і перспектив сучасного суспільства. Виникає потреба розробки нових державних стандартів вищої військової освіти, де б відображалися основні вимоги до набуття військовими фахівцями компетентнісних якостей, та нормативно-правових документів, де б зазначалося методично-засобове забезпечення для їх досягнення.

Проте будь-яка система, в тому числі й система освіти бакалаврів-майбутніх командирів ССО за змішаної форми навчання, може ефективно функціонувати за додержання відповідних педагогічних умов [Марченко, 2020] та за дотримання загально-дидактичних закономірностей, що включають мету, зміст, методи навчання та керівництво освітнім процесом. До них відносяться: змістовно-процесуальні; гносеологічні; психолого-педагогічні; соціологічно-технологічні; організаційно-кібернетичні.

Проте на готовність курсантів до проведення результативної військово-управлінської служби впливають певні зовнішні умови-чинники: існуюче соціальне оточення, що залучає ВВНЗ; особи, причетні до розвитковості професійної діяльності та їхні мотиваційно-комунікативні взаємовпливи; інструменти діяльності; власні та суспільні моральні цінності та ін. Зреалізування педагогічних умов безпосередньо націлює викладачів на успішне виконання запланованих освітніх завдань.

Опрацювання науково-педагогічної літератури дозволило виокремити чотири педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів ССО до проведення успішної професійної діяльності:

1. Створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в процесі вивчення навчальних дисциплін.
2. Поглиблення системи знань про сутність і механізми управління військами ССО.

3. Доповнення освітнього процесу стійкою комунікативно-управлінською взаємодією.

4. Реалізація засобів актуалізації саморозвитку та самовдосконалення.

Обґрунтуємо кожну з них. Для першої педагогічної умови важливим є поняття «мотив», яке слугує основою, причиною, поштовхом до вчинку. Поняття «мотивація» є сукупністю мотивів для обґрунтування чогось [Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009, С. 692]. Перша педагогічна умова вказує на сформовану в майбутніх офіцерів внутрішню мотивацію до фахового зростання та спонукає до отримання належної військової освіти. Призначення навчальних дисциплін полягає у зреалізуванні даної педагогічної умови, так як належне розгортання мотиваційно-ціннісного процесу сприяє формування мотивації у майбутніх військових.

Реалізація другої педагогічної умови окрім знань курсантів залучає комплекс умінь, які необхідні для ефективного здійснення управління особовим складом у процесі виконання військових завдань. Важливою у проведенні управлінської діяльності офіцерами ССО є його загально-професійна підготовка, що забезпечує здобувачів освіти знаннями з основ педагогіки та психології.

Психологічна підготовка направлена на вивчення індивідуально-психічних особливостей особового складу (темперамент, здібності, сприйняття, увага, пам'ять, мисленнєва діяльність та ін.); методів дослідження особистості військового; видів, змісту і структури управління діяльністю підрозділу; потреб, мотивів, мотивації особового складу та ін. Педагогічна підготовка курсантів скерована на розуміння важливості для кожного військового долучитися до навчання, самовиховання та всебічного розвитку. Спеціальна підготовка курсантів, що здійснюється за активної їхньої участі в освітньому процесі ВВНЗ, уможливорює розкриття ним закономірностей і принципів майбутньої управлінської діяльності з професійного самовизначення військових, й тим самим удосконалює мотиваційну, емоційно-вольову і ціннісну складові готовності до проведення офіцером компетентнісної діяльності у майбутньому.

Третя педагогічною умовою має на меті розкриття у майбутніх офіцерів готовності до дієвого виконання фахової діяльності з використанням комунікативних навичок. Комунікація курсантів відбувається на різних рівнях: низькому – функціонально-рольовому, середньому – особистісно-орієнтованому, високому – ціннісно-особистісному. За зазначених рівнях взаємодії проявляються ціннісні орієнтації особистості та її уподобання, індивідуальні особливості і система взаємин командирів військових підрозділів. На кожному із рівнів визначається характер і ступінь сприйняття і розуміння іншої людини, проявляється гуманізм і діалогічність у трьох «вимірах»: «викладач – курсант», «викладач – викладач» і «викладач – адміністрація ВВНЗ». Суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини в організації освітнього процесу ВВНЗ вибудовуються між викладачами та курсантами, так і між самими курсантами, що дозволяє збагатити особисту професійну комунікативно-управлінську компетентність.

Четверта педагогічна умова – реалізація засобів актуалізації саморозвитку та самовдосконалення курсантів у ВВНЗ – залучає курсантів до індивідуального зростання у сфері військового управління, є основою для самоствердження та фахового самовдосконалення за наповнення змісту навчальних дисциплін активними формами і методами навчання, основами особистісного зростання, можливостями особистісно-професійної самореалізації.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Професійну підготовку майбутніх офіцерів ССО до діяльності за фахом за аналізованих інноваційно-парадигмальних підходів до реалізації педагогічних умов розглядатимемо як цілісний процес, направлений на суб'єктне та професійне зростання курсантів під час навчання у ВВНЗ. Перспективами подальших розвідок стане вплив інноваційних підходів на формування компетентностей майбутніх офіцерів у ВВНЗ.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун». 2009. 1736 с.
2. Возняк А. Б. Педагогічна антропологія : навч. посіб. Дрогобич : РВВ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. 2019. 190 с.
3. Георгієв В. М. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ у процесі фахової підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. №2(72). С. 35-40.
4. Захаріна Є., Захаріна А., Глоба Т. Підходи до формування рекреаційної культури в студентському середовищі. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2024. №1(1). С. 25-32. URL : <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.3>
5. Зельницький А. М. Концептуальні засади гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. №6. С. 71-83.
6. Зельницький А., Заболотний О., Васильєв О., Шабатіна Н. Інформаційно-комунікаційна компетентність випускника військового вишу: зміст, структура, вимірювання, оцінювання. *Військова освіта*. 2021. С. 125-141.
7. Карамушка Л. М. Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу) : навч. посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 144 с.
8. Куртяк Ф. Ф., Вакерич М. М., Бесеганич І. В. Зміст підготовки науково-педагогічних працівників ЗВО в умовах воєнних реалій (український досвід). *Академічні візії*. 2023. С. 15-18.

9. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю., Стрельников М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2020. 303 с.
10. Романишина Л., Тюріна В., Бойко О. Формування педагогічної культури майбутніх офіцерів поліції в процесі професійної підготовки. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2023. № 2. С. 158-164.
11. Скотна Н. В., Лялюк Г. М. Особистісно-орієнтований підхід до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 28. С. 393-403.
12. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «Педагогічні умови». *Педагогічні науки*. 2011. № 59. С. 66-70.
13. Ягупов В. В., Кириченко О. М. Формування діагностувальної компетентності майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки. *Актуальні проблеми розвитку службово-прикладних, традиційних і східних одноборств*: зб. наук. пр. за матеріалами XV Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Харків, 30 листоп. 2021 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Харків. 2021. С. 145-146. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ba346553-bcc2-4b03-ab61-6ae6f90fb38f/content#page=145>
14. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ. 2002. 432 с.
15. Bacharach Samuel When Your Good Idea is Not Enough. Cornell University Press. 2016. 55 p.
16. Shypunov H. V., Andrushchenko T. V. Anthropological dimension of the forms of freedom. Comprehension of the formation of the world in different philosophical approaches : collective monograph. Lviv-Toruń : Liha-Pres. 2019. С. 147-169.

References

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoï movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin: VTF «Perun». 2009. 1736 p. (In Ukrainian).
2. Vozniak A. B. Pedahohichna antropohiia [Pedagogical anthropology: teaching] : navch. posib. Drohobych : RVV Drohob. derzh. ped. un-tu im. Ivana Franka. 2019. 190 p. (In Ukrainian).
3. Heorhiiev V. M. Formuvannia profesiinoï kompetentnosti maibutnikh ofitseriv vysokomobilnykh desantnykh viisk u protsesi fakhovoi pidhotovky. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Formation of professional competence of future officers of highly mobile landing forces in the process of professional training]. 2020. № 2(72). pp. 35-40. (In Ukrainian).

4. Zakharina Ye., Zakharina A., Hloba T. Pidkhody do formuvannia rekreatsiinoi kultury v studentskomu seredovyshchi. Physical Culture and Sport [Approaches to the formation of recreational culture in the student environment. Physical Culture and Sport]: *Scientific Perspective*. 2024. №.1(1). pp. 25-32. URL : <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.3> (In Ukrainian)
5. Zelnytskyi A. M. Kontseptualni zasady harantuvannia yakosti pidhotovky maibutnikh ofitseriv Zbroinykh syl Ukrainy u vishchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Conceptual principles of guaranteeing the quality of training of future officers of the Armed Forces of Ukraine in higher military educational institutions.]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*. 2017. №.6. pp. 71-83. (In Ukrainian)
6. Zelnytskyi A., Zabolotnyi O., Vasyliiev O., Shabatina N. Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist vypusnyka viiskovoho vyshu: zmist, struktura, vymiriuvannia, otsiniuvannia [Information and communication competence of a graduate of a military college: content, structure, measurement, evaluation]. *Viiskova osvita*. 2021. pp. 125-141. (In Ukrainian)
7. Karamushka L. M. Psykholohichni treninhy dlia pidhotovky menedzheriv ta personalu osvitnikh orhanizatsii (realizatsiia tekhnolohichnoho pidkhodu) [Psychological training for training managers and personnel of educational organizations (implementation of the technological approach)]: navch. posibnyk. Kyiv : *Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 2022. 144 p.
8. Kurtiak F. F., Vakerych M. M., Besehanych I. V. Zmist pidhotovky naukovopedahohichnykh pratsivnykiv ZVO v umovakh voiennykh realii (ukrainskyi dosvid) [The content of the training of scientific and pedagogical workers of higher education institutions in the conditions of military realities (Ukrainian experience)]. *Akademichni vizii*. 2023. pp. 15-18. (In Ukrainian).
9. Lebedyk L. V., Strelnikov V. Yu., Strelnikov M. V. Suchasni tekhnolohii navchannia i metodyky vykladannia dystsyplin [Modern learning technologies and methods of teaching disciplines]: navch.-metod. posib. Poltava : ASMI, 2020. 303 p. (In Ukrainian).
10. Romanyshyna L., Tiurina V., Boiko O. Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnikh ofitseriv politsii v protsesi profesiinoi pidhotovky. Physical Culture and Sport [Formation of pedagogical culture of future police officers in the process of professional training. Physical Culture and Sport]: *Scientific Perspective*. 2023. № 2. pp. 158-164. (In Ukrainian)
11. Skotna N. V., Lialiuk H. M. Osobystisno-orientovanyi pidkhid do realizatsii indyvidualnoi osvitnoi traiektorii zdobuvacha vishchoi osvity [Personal-oriented approach to the implementation of the individual educational trajectory of the student of higher education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. 2020. №28. pp. 393-403. (In Ukrainian).
12. Shmonina T. A., Hlukhov I. H. Suchasni pidkhody do rozuminnia poniattia «Pedahohichni umowy» [Modern approaches to understanding the concept

- of «Pedagogical conditions»]. *Pedahohichni nauky*. 2011. № 59. pp. 66-70. (In Ukrainian).
13. Yahupov V. V., Kyrychenko O. M. Formuvannia diahnostuvalnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of diagnostic competence of future officers in the process of professional training. Actual problems of the development of service-applied, traditional and oriental martial arts: coll. of science pr. based on the materials of the 15th International science and method conf]. Aktualni problemy rozvytku sluzhbovo-prykladnykh, tradytsiinykh i skhidnykh odnoborstv: zb. nauk. pr. za materialamy KhV Mizhnar. nauk.-metod. konf. (m. Kharkiv, 30 lystop. 2021 r.) / MVS Ukrainy, *Kharkiv. nats. un-t vnutr. sprav*, Kharkiv, 2021. pp. 145-146. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ba346553-bcc2-4b03-ab61-6ae6f90fb38f/content#page=145> (In Ukrainian).
 14. Yahupov V. V. Zahalno-dydaktychni osnovy navchannia viiskovosluzhbovtiv strokovoi sluzhby Zbroinykh Syl Ukrainy [General didactic bases of training of conscripts of the Armed Forces of Ukraine]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2002. 432 p. (In Ukrainian).
 15. Samuel Bacharach *When Your Good Idea is Not Enough*, Cornell University Press, 2016. 55 p. (In English).
 16. Shypunov H. V., & Andrushchenko T. V. Anthropological dimension of the forms of freedom. Comprehension of the formation of the world in different philosophical approaches : collective monograph. Lviv-Toruń : Liha-Pres. 2019. P. 147-169. (In English).

УДК: 373.3:37.015.31:378

DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.161>

Володимир ЧАЙКА

м. Тернопіль, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3665-0403>

Оксана ПИСАРЧУК

м. Тернопіль, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0110-9174>

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В статті проаналізовано ключові поняття дослідження: інноваційна діяльність, інноваційний процес, інноваційність, інноваційна освітня діяльність, інтелектуальна активність; з'ясовано сутнісний зміст поняття «інтелектуальна культура» як чинника інноваційної педагогічної діяльності вчителя початкової школи; визначено теоретико-методологічні основи її формування (системний, синергетичний, культурологічний, праксеологічний, гуманістичний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний і компетентнісний); обґрунтовано положення про те, що тільки комплексне поєднання та реалізація концептуальних підходів створює передумови для розуміння й осягнення сутності феномена як важливого напрямку професійного вдосконалення вчителя початкової школи; на основі встановленого змісту поняття «інтелектуальна культура» визначаємо його як інтегроване особистісне утворення, що містить комплекс теоретико-методологічних та дидактико-технологічних знань, когнітивних, аналітико-прогностичних та інтелектуальних умінь і навичок, здатність до творчого здійснення педагогічної діяльності і взаємодії з навколишнім середовищем на засадах синергетичного підходу. охарактеризовано структуру інтелектуальної культури вчителя початкової школи у взаємодії мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, емоційно-вольового та діагностико-рефлексивного компонентів; визначено причини, що перешкоджають організації інноваційної педагогічної діяльності: шаблонність мислення, брак часу, перевантаження, невпевненість у собі, розчарування невдачами, охарактеризовано конкретні критерії, які засвідчують

© В. Чайка, О. Писарчук 2024

ефективність нововведень діяльності вчителя початкової школи: актуальність, оригінальність, ефективність та результативність, оптимальність, можливість творчого впровадження в практику.

Ключові слова: інтелектуальна культура, структура інтелектуальної культури, інноваційна педагогічна діяльність, теоретико-методологічні формування інтелектуальної культури, основи вчитель початкової школи.

Volodymyr CHAIKA

Ternopil, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3665-0403>

Oksana PYSARCHYK

Ternopil, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0110-9174>

INTELLECTUAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A FACTOR OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITIES

Abstract. The article analyses the key concepts of research: innovative activity, innovative process, innovativeness, innovative educational activity, intellectual activity; the essential content of the concept of «intellectual culture» as a factor in the innovative pedagogical activity of a primary school teacher is clarified; the theoretical and methodological foundations of its formation are determined (systemic, synergistic, cultural, praxeological, humanistic, axiological, subject, acmeological and competence); the proposition that only a complex combination and implementation of conceptual approaches creates prerequisites for understanding and understanding the essence of the phenomenon as an important direction of professional improvement of primary school teachers is substantiated; on the basis of the established content of the concept of «intellectual culture», we define it as an integrated personal education that contains a complex of theoretical-methodological and didactic-technological knowledge, cognitive, analytical-prognostic and intellectual abilities and skills, the ability to creatively implement pedagogical activities and interact with the environment on the basis of a synergistic approach. the structure of the intellectual culture of the primary school teacher is characterized in the interaction of motivational-value, cognitive-processual, emotional-volitional and diagnostic-reflexive components. The reasons

that prevent the organization of innovative pedagogical activity are determined: stereotyped thinking, lack of time, overload, self-doubt, disappointment with failures. The specific criteria that prove the effectiveness of the innovations of the primary school teacher are characterized: relevance, originality, effectiveness and efficiency, optimality, the possibility of creative implementation in practice.

Keywords: intellectual culture, the structure of intellectual culture, innovative pedagogical activity, theoretical and methodological formations of intellectual culture, the basics of a primary school teacher.

Постановка проблеми. Інноваційне суспільство – це високоінтелектуальна спільнота, для якої характерне інтелектуальне пізнання, прагнення до постійного підвищення якості інтелектуальної діяльності та реалізації власних ідей. Інновація як один із елементів культури відображає феномен новизни у процесі модернізації освіти. Новизна лише тоді активно інтегрується з освітнім простором, коли зорієнтована на потреби суспільства та особистості, співвідноситься з науковими досягненнями у різних галузях знань та має відповідне забезпечення, що дає змогу фахівцям освітньої галузі реалізувати нові ідеї у професійній діяльності.

Пріоритетні завдання освіти, пов'язаної з інноваційними стратегіями, передбачають формування нової особистісної позиції, нового змісту організації освітнього процесу, нового типу аналітико-прогностичного, проектно-конструктивного мислення, нового діалогічного стилю інтелектуальної діяльності.

Інновації є метою і кінцевим результатом інтелектуальної діяльності, яка вимагає неодмінно високого рівня інтелектуальної культури.

Інтелектуальна культура є чинником формування інноваційного мислення та інноваційної діяльності педагога в контексті проектування моделей власної інноваційної поведінки, нововведень чи вдосконалення освітнього процесу, методик, методів, засобів, технологій навчання та виховання [Захарчин, Космина, 2018, С. 130; Чайка, Петрова, 2014, С. 6].

Характерними рисами діяльності педагога початкової школи, які відрізняють його діяльність від вчителя-предметника середньої або старшої школи, є викладання ним різнопрофільних дисциплін математичної, гуманітарної, природничої, художньо-естетичної освітніх галузей, а також референтність його діяльності від потреб молодших школярів, тісна взаємодія з батьками учнів.

Відомо, що педагогічна діяльність, в тому числі і вчителя початкової школи, – це постійне розв'язування безлічі освітніх завдань, пошук оптимальних рішень у подоланні навчально-виховних проблем. Ця діяльність реалізовує важливі функції: конструктивну (розробка календарного планування, структури змісту навчального матеріалу), організаторську (залучення учнів до різних видів навчальної роботи), комунікативну (встановлення ефективних стосунків з учнями, батьками, педагогічним колективом), гностичну (забезпечення

наукового підходу до моделювання й аналізу педагогічних явищ). Таким чином, структура педагогічної діяльності досить складна, її можна схарактеризувати як низку взаємопов'язаних функцій, серед яких системотвірною є функція інтелектуального забезпечення.

Аналіз досліджень. На важливості формування інтелектуальної культури та її складових наголошують філософи, психологи, педагоги: Е. Фромм, Г.Бал, І. Ісаєв, В. Зінченко, І. Ладенко та ін. Окремі аспекти формування інтелектуальної культури школярів досліджували О. Лаврентьєва, І. Лов'янова, О. Березан (формування інтелектуальних умінь), І. Захарова (формування інтелектуальної культури старшокласників), О. Марченко (формування культури мислення школярів), Р. Пильнік (формування розумової культури старшокласників). У вищій школі цей феномен досліджували Ю. Занік (формування інтелектуальної культури юриста), О. Митник (формування інтелектуальної культури вчителя початкових класів).

Ознайомлення з висновками теоретичних напрацювань учених, практичним досвідом підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності, вивчення досвіду роботи вчителів початкової освіти дало змогу в контексті дослідження виявити основну суперечність, яка об'єктивно має місце в педагогічній діяльності вчителя, зокрема між: необхідністю постійно розв'язувати нестандартні завдання, приймати оперативні рішення в умовах швидкого оновлення змісту початкової освіти, складних педагогічних ситуацій та інтелектуальною і психологічною невідповідністю учителів до інноваційної діяльності.

Мета статті – на основі аналізу теорії і практики діяльності вчителя початкової школи з'ясувати сутнісний зміст поняття «інтелектуальна культура» як чинника інноваційної педагогічної діяльності, визначити її структуру та теоретико-методологічні основи формування в освітньому процесі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Методологічні основи дослідження визначалися відповідно до міждисциплінарного змісту поняття «інтелектуальна культура», що має безпосередні та опосередковані зв'язки із загальною, віковою, педагогічною психологією, загальною та професійною педагогікою, історією педагогіки, з педагогікою школи та теорією професійно-педагогічної підготовки. Результати наукових досліджень з різних галузей наук забезпечили можливість вивчати феномен інтелектуальної культури в системі наукових знань, з урахуванням їх сучасного рівня розвитку, теоретично інтерпретувати результати емпіричної та експериментальної роботи.

До загальнонаукових методологічних підходів, які використано в дослідженні, належать системний, синергетичний, культурологічний. До діяльнісних та особистісно-зорієнтованих підходів – праксеологічний, гуманістичний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний і компетентнісний.

Аналіз теоретичних позицій та підходів (системний, синергетичний, діяльнісний, праксеологічний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний і компетентнісний) дав змогу визначити їх значні дослідницькі можливості у вивченні феномена інтелектуальної культури. Обґрунтовано, що тільки комплексне поєднання та реалізація концептуальних підходів створює передумови для розуміння і осягнення сутності феномена інтелектуальної культури, створення моделі педагогічної системи формування інтелектуальної культури як важливого напрямку професійного вдосконалення вчителя початкової школи.

З позицій синергетики вважаємо інтелектуальну культуру вчителя динамічною системою, що функціонує на основі рівноваги її суперечливих внутрішніх тенденцій, діалектичної діади «свобода – необхідність», внутрішньої здатності до самоформування, надбудови в собі нових якостей. У такому розумінні свобода вчителя – це можливість вибирати свою лінію поведінки в різних обставинах, відчувати професійно-моральну відповідальність за власні рішення і дії. І хоча педагог «не вільний» у виборі об'єктивних умов діяльності, він володіє певною свободою у виборі варіантів навчання, оскільки в кожний даний момент часто існує не одна, а декілька реальних можливостей діяльності, хоча і з різною долею ймовірності. Професійні рішення та дії визначаються не тільки знаннями педагогічних законів, уміннями і навичками, результатами мисленнєвої (аналітичної) діяльності, але й через розуміння власних психічних процесів, аналіз особливостей свого стилю роботи, власного «Я». Педагог, приймаючи рішення, повинен усвідомлювати, що він вибирає не тільки своє власне буття, але й «пропонує» (визначає) певний зміст життєдіяльності учня і тим самим не може уникнути почуття відповідальності за результати педагогічної роботи. Крім цього, деякі аспекти педагогічної реальності знаходяться за межами системи професійного мислення.

Оскільки інтелектуальній культурі як системі притаманні синергетичні властивості, то процес формування її компонентів є специфічною формою самодетермінації педагога, що забезпечує йому можливість вийти на новий рівень власного професійного та особистісного саморозвитку.

Таким чином, інтелектуальна культура вчителя повинна формуватися насамперед з ініціативи самого педагога, тобто стати самодетермінованим явищем.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали наукові праці, в яких досліджуються: проблеми педагогічних інновацій (К. Ангеловскі, І. Дичківська, Б. Мартіросян, Л. Подимова, М. Поташник, С. Поляков, В. Самохін, В. Сластьонін, В. Слободчиков, А. Хуторський, Д. Чернилевський, В. Чорноліс, Н. Юсуфбекова); питання розвитку інтелекту (В. Дружинін, М. Смульсон, М. Холодна, В. Шадріков), мислення (Л. Виготський, А. Брушлинський, П. Гальперін, Д. Завалішина, О. Зінченко, З. Калмикова, О. Леонтєв, В. Паламарчук, С. Рубінштейн, О. Тихоміров); проблеми творчості у психології

та педагогіці (В. Загвязинський, Д. Богоявленська, В. Кан-Калик, А. Матюшкін, В. Моляко, П. Підкасітий, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Хуторський); інтелектуалізація професійної освіти (Г. Балл, В. Беспалько, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Ісаєв, І. Ладенко, В. Сластьонін, В. Сушанко); інноваційні методи та прийоми розвитку інтелектуальних умінь та навичок (В. Бухвалов, В. Загвязинський, А. Матюшкін, В. Паламарчук, П. Підкасітий, В. Сластьонін, А. Хуторський).

Інтелектуальну культуру характеризуємо як особистісну форму активності вчителя, що охоплює його просування від «Я» наявного до «Я» майбутнього, виявлення його творчості. З'ясовуючи сутнісний зміст поняття «інтелектуальна культура» у психолого-педагогічній і науковій літературі, нами встановлено, що загального чіткого визначення немає. Найчастіше її ототожнюють з культурою мислення, розумовою культурою, культурою розумової праці. У довідниковій літературі зміст даних понять не конкретизований, оскільки одна дефініція визначається на основі іншої. Так, інтелектуальна культура – це культура розумової праці, що передбачає уміння визначати цілі пізнавальної діяльності, планувати її, виконувати пізнавальні операції різними способами, працювати з джерелами та оргтехнікою [Курільченко, 2015, С. 28-29].

У констатувальному зрізі взяли участь 145 учителів ЗЗСО Тернопільської та Хмельницької областей, м. Тернопіль і м. Волочиськ.

Для діагностики рівня сформованості інтелектуальної культури як чинника інноваційної педагогічної діяльності використано методи анкетування, бесіди, спостереження, аналіз продуктів діяльності (робочі плани, план-конспекти уроків, книги контролю керівників школи та ін.).

Констатувальний експеримент проводився в умовах реального освітнього процесу, під час здійснення професійної діяльності, участі в курсах підвищення кваліфікації.

На запитання анкети «Які причини стимулюють Вашу інтелектуальну активність у педагогічній діяльності?» вчителі називають усвідомлення корисності педагогічної діяльності (29,8 %), прагнення до самоосвіти та самореалізації (60,4 %), зацікавленість нововведеннями в методичних матеріалах (41,6 %), можливість займатися науковою роботою (18,3 %). Для багатьох учителів стимулюючими факторами є відповідальність перед батьками (40,3 %), визнання в колективі (25,7 %) та бажання успіху (57,2 %).

Цікавими є результати відповідей на запитання: «Наскільки часто під час педагогічної діяльності Ви приймаєте неусвідомлені інтуїтивні рішення?»: 2,9% – завжди; 35,3 % – часто; 55,9 % – інколи; 5,95 % – ніколи.

На запитання «В яких елементах Вашої професійної діяльності мають місце творчі дії?» 21,1 % педагогів вказують, що під час структурування навчального матеріалу; 56,8 % – у процесі пошуку інноваційних методів та прийомів; 36,8 % – під час стимулювання пізнавальної активності учнів; 37,9 % – під час створення та розв'язання проблемних ситуацій. Отже, в основному педагоги

реалізують свій творчий потенціал під час пошуку інноваційних методів та прийомів.

На запитання «Якими шляхами можна забезпечити розвиток мислення та інтелектуальної культури учнів в умовах навчання?» одержано такі дані: постановкою усвідомлених цілей (41,8 %); мотивацією навчальної діяльності (58,2 %); структуруванням змісту навчального матеріалу (37,9 %); інноваційними технологіями (85,3 %).

Аналізуючи відповіді на запитання «Якими методами навчання Ви забезпечуєте формування в учнів основних мисленневих операцій?», виявлено, що педагоги-практики в основному використовують методи, які належать до групи методів за джерелом знань (63,2 %); за рівнем пізнавальної діяльності учнів (24,2 %); за логікою засвоєння (12,6 %).

На запитання анкети «Як ви оцінюєте свій рівень сформованості інтелектуальної культури?» отримано такі дані: 18,7 % респондентів вважають, що у них високий рівень сформованості інтелектуальної культури; 70,2 % – середній; 11,1 % – низький. Це означає, що більшість учителів асоціюють інтелектуальну культуру з культурою мислення.

До причин, що перешкоджають інтелектуальній діяльності, майбутні педагоги найчастіше вказують на такі: шаблонність мислення, брак часу, перевантаження, невпевненість у собі, розчарування невдачами. Деякі вчителі зазначають, що перешкодами для їх інтелектуальної діяльності є стан здоров'я та непередбачувані життєві обставини. Водночас на запитання анкети «Чи прагнете Ви до розвитку своїх інтелектуальних здібностей, підвищення рівня культури?» 85,1 % учителів вказують на те, що постійно прагнуть до саморозвитку, 10,1 % – інколи, і лише 4,8 % респондентів влаштовує досягнутий інтелектуальний та культурний рівень.

Сутність досліджуваного явища (інтелектуальна культура) педагоги розуміють як: «рівень інтелектуального та культурного розвитку», «освіченість, обізнаність у різних сферах, здатність до всебічного розвитку учнів», «професіоналізм та майстерність у викладанні», «уміння нестандартно мислити та самовдосконалюватись», «уміння знаходити оптимальні рішення», «уміння застосовувати інноваційні технології». Отже, у педагогів немає цілісного розуміння змісту даного феномена, вони називають лише окремі ознаки та вміння, які, на їхню думку, характеризують сформованість інтелектуальної культури, а 18 % опитуваних взагалі не змогли відповісти на поставлене запитання.

Як свідчать результати емпіричних досліджень, вчителі часто не готові реалізовувати інноваційні педагогічні технології та керувати дослідницькою діяльністю учнів. У них недостатньо сформовані інтелектуальні вміння та навички, що забезпечують когнітивні процеси, а також інтелектуальні рефлексивні механізми, які сприяють самоорганізації та самовдосконаленню навчально-пізнавальної і професійної діяльності. І хоча у більшості вчителів

рівень знань є достатнім, однак рівень їх інтелектуальної культури є низький, мислення – шаблонним, що унеможлиблює формування інноваційного мислення та інноваційної діяльності.

Отже, особливого значення набуває проблема формування інтелектуальної культури майбутніх учителів як основи їх успішної професійної діяльності.

Оскільки інноваційний процес можливий завдяки організованості інноваційної діяльності, для аналізу інноваційних процесів ключовими є поняття «інноваційна діяльність», «інноваційний процес», «інноваційність», «інноваційна освітня діяльність».

Інноваційна діяльність – це метадіяльність, спрямована на перетворення всього комплексу особистісних характеристик суб'єкта, яка забезпечує не лише адаптацію до швидко змінної соціальної та професійної реальності, але й можливість впливу на неї [Коновальчук, 2014, С. 365].

Інноваційна діяльність – це системне поняття, що відображає комплекс заходів, які застосовуються для забезпечення інноваційного процесу на кожному рівні освіти. Основною функцією інноваційної діяльності є зміна компонентів освітнього процесу: цілей, змісту, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо.

Інноваційний процес – це сукупність процедур і засобів, за допомогою яких педагогічне відкриття або ідея перетворюються на соціальне, зокрема освітнє нововведення. Інноваційна діяльність характеризується системністю, інтегральністю, цілісністю. Отже, діяльність, що забезпечує перетворення ідей у нововведення, а також формує систему управління цим процесом, і є інноваційною діяльністю [Дубасенюк, 2014].

Інтеграція інноваційної діяльності і освітнього процесу є потужним інструментом для формування уявлень, умінь, навичок сучасного мислення, що базується на цілісному баченні картини світу, в якому всі сфери життєдіяльності стають взаємопов'язаними, взаємобумовленими, взаємоінтегрованими [Величко, 2017].

Інноваційна освітня діяльність – це діяльність, зорієнтована на створення нового освітнього простору на основі використання інноваційних освітніх технологій і формування інноваційного науково-освітнього середовища, метою якого є розвиток освітнього процесу (на відміну від традиційної діяльності, яка забезпечує трансляцію знань і стабільність освітнього процесу) [Дичківська, 2004, С. 248].

Зазвичай педагогічні інновації визначаються за допомогою конкретних критеріїв, які засвідчують ефективність нововведень:

- актуальність – зорієнтованість на розв'язання найважливіших проблем навчання, виховання та розвитку;
- оригінальність – використання методів, прийомів, засобів, які раніше не використовувалися;

- ефективність та результативність – досягнення високих результатів, їх стійкість та стабільних упродовж тривалого часу;
- оптимальність – досягнення високих результатів за найменших витрат часу, фізичних та розумових сил;
- можливість творчого впровадження – придатність апробованого досвіду для масового впровадження в освітніх закладах.

Наші спостереження свідчать, що основними психологічними бар'єрами, які перешкоджають освоєнню педагогами новизни, є такі: упереджене ставлення до новизни, страх перед нововведенням, страх через власну некомпетентність та професійну неспроможність, особистісна тривожність, низька самооцінка, нездатність до прийняття самостійних відповідальних рішень [Сиротенко, 2006, С. 49-51].

Отже, інноваційність є не стільки об'єктивною якістю освіти, скільки вимогою до неї як до ідеї та системи, реалізація якої забезпечує якісну відмінність від традиційних ідей та систем. Інноваційність – це спосіб та умова виходу на рівень нової освітньої парадигми. Саме інновація є механізмом перебудови всіх освітніх систем, підсистем, моделей.

Ураховуючи розуміння культури як особистісного новоутворення, що забезпечує якісне зростання фахівця завдяки цілеспрямованій творчій діяльності, інтелекту як інтегрованого психічного утворення, що є відкритим для розвитку та саморозвитку, а також ураховуючи положення методологічних підходів, вважаємо, що інтелектуальна культура вчителя охоплює комплекс знань, інтелектуальних умінь та навичок, що відображають інтелектуальну компетентність педагога та здатність до творчого здійснення педагогічної діяльності.

На основі встановленого змісту поняття «інтелектуальна культура вчителя» визначаємо поняття «інтелектуальна культура вчителя початкової школи» як інтегроване особистісне утворення, що містить комплекс теоретико-методологічних та дидактико-технологічних знань, когнітивних, аналітико-прогностичних та інтенціональних інтелектуальних умінь і навичок, які відображають інтелектуальну компетентність педагога, а також здатність до творчого здійснення педагогічної діяльності і взаємодії з навколишнім середовищем на засадах синергетичного підходу. Зміст поняття «інтелектуальна культура» відображає динамічну характеристику фахівця, єдність його особистісних і діяльнісних структур.

Отже, під час визначення структури інтелектуальної культури вчителя початкової школи ми орієнтуємось на специфіку цього фаху, враховуючи особливості практичної діяльності фахівців вказаної галузі, основні професійні вимоги до них.

Проаналізувавши зміст окремих професіограм [Кіліченко, 2017; Кузенко, Мацук, 2018; Стамбульська, 2016; Шулдик, 2000], узагальнивши якості, вміння та здібності, необхідні вчителю початкової школи, а також зіставивши

їх з кваліфікаційною характеристикою фахівців, визначено, що вчитель початкової школи повинен уміти здійснювати навчально-виховну, методичну, організаційно-управлінську, науково-пошукову діяльність у закладах загальної середньої освіти. Для успішної реалізації цієї діяльності йому необхідно:

- досконало засвоїти психолого-педагогічні та фахові знання;
- оволодіти ефективними прийомами та способами здійснення інтелектуальної діяльності для засвоєння науково-педагогічних знань та вирішення практичних задач (уміння проєктувати, моделювати, прогнозувати, висувати гіпотези, інтерпретувати результати досліджень);
- володіти високим рівнем професійної компетентності, професійно-педагогічної культури та природничо-науковим світоглядом;
- розвивати здібності до науково-дослідної роботи; творче мислення та інтуїцію.

Тому, аналізуючи погляди вчених щодо структури педагогічної діяльності, враховуючи специфіку діяльності учителів початкової школи (аналіз професіограм, кваліфікаційних характеристик) на основі системного розуміння змісту досліджуваного поняття, інтелектуальну культуру вчителя початкової школи можна представити у взаємодії таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, емоційно-вольового та діагностико-рефлексивного.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує формування позитивної установки на педагогічну діяльність, спрямованість вчителя на розвиток інтелектуальних механізмів навчальної та професійної діяльності, вдосконалення особистісних якостей; когнітивно-процесуальний – розширення системи знань, формування інтелектуальних умінь та навичок, розвиток творчого потенціалу як єдність логіки та інтуїції; емоційно-вольовий – емоційне забарвлення інтелектуальних процесів педагога та вольову мобілізацію власних інтелектуальних можливостей; діагностико-рефлексивний – адекватну оцінку організації та результативності власної інтелектуальної діяльності, інших суб'єктів, ступеня розвитку особистісних інтелектуальних якостей, цілеспрямоване регулювання професійного саморозвитку, визначення перспектив самовдосконалення.

Ми вважаємо, що у професійній підготовці вчителя визначальними є інтелектуальні мотиви діяльності, які здатні стимулювати активність особистості (мисленнєву, розумову, інтелектуальну). Інтелектуальні мотиви належать до пізнавальних мотивів, які характеризуються тим, що основним джерелом інтелектуально-емоційного задоволення є сам процес пізнання. Для них притаманна швидкість орієнтації особистості в навчальній діяльності, домінування складних завдань нестандартного чи творчого характеру; оперативна актуалізація набутих знань, умінь та навичок; постійне прагнення до підвищення якості виконуваної роботи [Дичківська, 2003]. Отже,

основним призначенням інтелектуальних мотивів є стимулювання активності особистості.

Загальновідомо, що будь-яка інтелектуальна дія передбачає активність особистості та наявність саморегуляції під час її виконання. У педагогічному розумінні активність – риса особистості, котра виявляється у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів [Лозова, 2000, С. 15]. Ми акцентуємо увагу на такій категорії, як інтелектуальна активність особистості, що пов'язана з якостями її інтелекту і залежить від його глибини (ступінь проникнення в сутність явищ), широти (залучення знань інших галузей), гнучкості (здатність відмовитись від усталених зв'язків, створення нових), критичності, доказовості (особиста оцінка подій, фактів, глибоке обґрунтування власної позиції, об'єктивність), самостійності, логічності [Лозова, 2000, С. 29].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, інтелектуальна культура є чинником формування інноваційного мислення та інноваційної діяльності педагога в контексті проєктування моделей власної інноваційної поведінки, нововведень чи вдосконалення освітнього процесу, методик, методів, засобів, технологій навчання та виховання. Теоретико-методологічними основами її розвитку є системний, синергетичний, культурологічний, праксеологічний, гуманістичний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний і компетентнісний підходи. Поняття «інтелектуальна культура вчителя початкової школи» слід розуміти як інтегроване особистісне утворення, що містить комплекс теоретико-методологічних та дидактико-технологічних знань, когнітивних, аналітико-прогностичних та інтенціональних інтелектуальних умінь і навичок, які відображають інтелектуальну компетентність педагога, а також здатність до творчого здійснення педагогічної діяльності і взаємодії з навколишнім середовищем на засадах синергетичного підходу. Структура інтелектуальної культури вчителя початкової школи містить комплекс компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, емоційно-вольовий та діагностико-рефлексивний. Причинами, що перешкоджають організації інноваційної педагогічної діяльності, є такі: шаблонність мислення, брак часу, перевантаження, невпевненість у собі, розчарування невдачами. Ефективність нововведень діяльності вчителя початкової школи засвідчують визначені критерії: актуальність, оригінальність, ефективність та результативність, оптимальність, можливість творчого впровадження в практику. Сформованість інтелектуальної культури дає змогу вчителю знаходити правильні педагогічні рішення в умовах динамічного освітнього процесу, стрімкого потоку науково-педагогічної інформації; реалізовувати інноваційні педагогічні технології; продукувати власні освітні ресурси; забезпечувати інтелектуальну насиченість та розвивальні можливості освітнього середовища; керувати

творчою пошуковою діяльністю учнів, допомагати у побудові їх індивідуальної освітньої траєкторії; впливати на формування світогляду школярів.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні особливостей формування інтелектуальної культури фахівців у процесі післядипломної освіти та системи методичної роботи в школі.

Список літератури

1. Величко С. П. Формування компетентності сучасного вчителя до інноваційної діяльності. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2017. Вип. 10 (1). С. 15-20.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
3. Дичківська І. М. Формування інтелектуальних мотивів професійної діяльності майбутніх педагогів у контексті інноваційного навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. 2003. Вип. 3. С. 327-331.
4. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12-28.
5. Захарчин Г.М., Космина Ю.М. Інтелектуальна культура в системі управління знаннями. Причорноморські економічні студії. 2018. Вип. 27(1). С. 129-133. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bses_2018_27%281%29__27.
6. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху : інформаційно-методичний збірник / упоряд. Г.О. Сиротенко. Полтава: ПОІППО, 2006. 124 с.
7. Кіліченко О. І. Професіограма вчителя, здатного забезпечити наступність дошкільного і початкового навчання в умовах модернізації освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. 2017. Вип. 22 (1–2017). Ч.2. С. 182-187. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/pv/3014.pdf>.
8. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 464 с.
9. Кузенко О., Мацук Л. Професіограма сучасного вчителя початкових класів у руслі впровадження концепції Нової української школи. Освітній простір України. 2018. Вип. 13. С. 160-166. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oru_2018_13_25.

10. Курільченко В. В. Формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку в центрі довузівської освіти класичного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Харківський національний у-т ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2015. 215 с.
11. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Харків : ОВС, 2000. 164 с.
12. Стамбульська Т. Комунікативна обізнаність у контексті професіограми майбутнього вчителя початкових класів. Освітній простір України. 2016. Вип. 8. С. 117-122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2016_8_22.
13. Чайка В., Петрова Н. Інтелектуальна культура вчителя як фактор інновацій у педагогічній діяльності : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2014. 308 с.
14. Шулдик В. І. Курс методики викладання біології в модулях : підручник для студентів, магістрів та молодих вчителів біології. К. : Наук. світ, 2000. 289 с.

References

1. Velychko S. P. Formuvannia kompetentnosti suchasnoho vchytelia do innovatsiinoi diialnosti [Formation of the competence of a modern teacher for innovative activities]. Naukovi zapysky. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. 2017. Vyp. 10 (1). Pp. 15-20 (in Ukrainian).
2. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch. posib [Innovative pedagogical technologies: teaching. manual]. Kyiv: Akademvydav, 2004. 352 p. (in Ukrainian).
3. Dychkivska I. M. Formuvannia intelektualnykh motyviv profesiinoi diialnosti maibutnykh pedahohiv u konteksti innovatsiinoho navchannia [Formation of intellectual motives for the professional activity of future teachers in the context of innovative education]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. pr. 2003. Vyp. 3. Pp. 327-331 (in Ukrainian).
4. Dubaseniuk O. A. Innovatsii v suchasni osviti [Innovations in modern education]. Innovatsii v osviti: intehtratsiia nauky i praktyky: zbirnyk naukovometodychnykh prats / za zah. red. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. Pp. 12-28 (in Ukrainian).
5. Zakharchyn H.M., Kosmyna Yu.M. Intelektualna kultura v systemi upravlinnia znanniamy [Intellectual culture in the knowledge management system]. Prychornomorski ekonomichni studii. 2018. Vyp. 27(1). Pp. 129-133 (in Ukrainian). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bses_2018_27%281%29__27.

6. Innovatsiina diialnist pedahoha: vid teorii do uspikhu : informatsiino-metodychnyi zbirnyk [Innovative activity of a teacher: from theory to success: an informational and methodological collection] / uporiad. H.O. Syrotenko. Poltava: POIPPO, 2006. 124 p. (in Ukrainian).
7. Kilichenko O. I. Profesiograma vchytelia, zdatnoho zabezpechyty nastupnist doshkilnoho i pochatkovoho navchannia v umovakh modernizatsii osvity [Professional profile of a teacher capable of ensuring the continuity of preschool and primary education in the conditions of modernization of education]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka : zb. nauk. pr. 2017. Vyp. 22 (1–2017). Ch.2. Pp. 182-187 (in Ukrainian). URL: <http://194.44.152.155/elib/local/pv/3014.pdf>.
8. Konovalchuk I. I. Teoriia i tekhnolohiia realizatsii innovatsii u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh : monohrafiia [Theory and technology of implementing innovations in general educational institutions: monograph]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka, 2014. 464 p. (in Ukrainian).
9. Kuzenko O., Matsuk L. Profesiograma suchasnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u rusli vprovadzhennia kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [Professional profile of a modern primary school teacher in line with the implementation of the concept of the New Ukrainian School]. Osvitnii prostir Ukrainy. 2018. Vyp. 13. Pp. 160-166 (in Ukrainian). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2018_13_25.
10. Kurilchenko V. V. Formuvannia intelektualnoi kultury uchniv pidlitkovoho viku v tsentri dovuzivskoi osvity klasychnoho universytetu [Formation of the intellectual culture of adolescent students in the center of pre-university education of a classical university] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / Kharkivskiy natsionalnyi u-t im. V.N. Karazina. Kharkiv, 2015. 215 p. (in Ukrainian).
11. Lozova V. I. Tsilisnyi pidkhid do formuvannia piznavalnoi aktyvnosti shkoliariv [A comprehensive approach to the formation of cognitive activity of schoolchildren]. 2-e vyd., dop. Kharkiv : OVS, 2000. 164 p. (in Ukrainian).
12. Stambulska T. Komunikatyvna obiznanist u konteksti profesiogramy maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Communicative awareness in the context of the professional profile of the future primary school teacher]. Osvitnii prostir Ukrainy. 2016. Vyp. 8. Pp. 117-122 (In Ukrainian). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2016_8_22.
13. Chaika V., Petrova N. Intelektualna kultura vchytelia yak faktor innovatsii u pedahohichnii diialnosti : monohrafiia [Intellectual culture of the teacher as a factor of innovations in pedagogical activity: monograph]. Ternopil : TNPU, 2014. 308 p. (in Ukrainian).

14. Shuldyk V. I. Kurs metodyky vykladannia biolohii v moduliakh : pidruchnyk dlia studentiv, mahistriv ta molodykh vchyteliv biolohii [The course of methods of teaching biology in modules: a textbook for students, masters and young teachers of biology]. K. : Nauk. svit, 2000. 289 p. (in Ukrainian).

УДК 376-054.57:94(477.43/44 «18.3/4»

DOI: <https://doi.org/10.35774/igsip2024.02.176>

Катерина БІНИЦЬКА

м. Хмельницький, Україна

м. Бельсько-Бяла, Республіка Польща

ORCID 0000-0002-2111-5275

Юрій ЩЕРБЯК

доктор педагогічних наук,

професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності

Західноукраїнського національного університету

ORCID ID 0000-0002-5870-4188

(Тернопіль, Україна)

cherbiak@ukr.net

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ШКІЛ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ПОДІЛЬСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті розглянуто процес становлення та розвитку системи освіти національних меншин (польські та німецькі школи, єврейські громади) на території Подільської губернії у другій половині ХІХ століття. Зазначено, що Поділля, яке у цей період було регіоном, де проживали різноманітні етнічні групи — поляки, євреї, німці, — стає полем для боротьби громад за збереження своєї ідентичності, мови та культури в умовах обмежень.

Узагальнено, що основними чинниками, які визначали становлення та розвиток освіти національних меншин, стали російська імперська освітня політика та здатність громад адаптуватися до обмежень. Так, з одного боку освітня політика імперії мала на меті зміцнення контролю через обмеження національних мов і культур, що сприяло асиміляції. З іншого національні меншини, попри тиск, активно використовували свої ресурси для підтримки шкіл, які ставали осередками збереження культури.

У діяльності польських шкіл в цей період використовували програми, що включали вивчення польської мови і культури. Однак, після повстань 1830 і 1863 років російський уряд обмежив їх діяльність, поступово переводячи на викладання російською мовою. Проте польська шляхта фінансово підтримувала приватні заклади, де зберігалася польська мова.

Єврейські громади на Поділлі мали традиційні школи (хедери й єшиви) з релігійним змістом освіти, проте імперські реформи стимулювали створення казенних шкіл із частковим викладанням російською. Це дозволяло здобувати сучасну освіту, зберігаючи національні особливості.

Характерною рисою німецьких шкіл, які функціонували в протестантських колоніях, був високий рівень організації освітнього процесу, зокрема завдяки лютеранським традиціям. Зазначено, що тогочасна влада вимагала переходу на російську мову, що спричиняло конфлікти, але колоністи зберігали національні риси освіти.

Узагальнено, що розвиток освіти національних меншин у Подільській губернії у другій половині XIX століття демонструє складну взаємодію між імперською політикою та місцевими ініціативами, де громади намагалися зберегти свою ідентичність.

Ключові слова: освіта національних меншин, школи, Подільська губернія, імперська політика, культура регіону.

Kateryna BINYTSKA

Khmelnytskyi, Ukraine

Belsko-Biała, Republic of Poland

ORCID 0000-0002-2111-5275

Shcherbiak IURII

Vice-Dean of the Faculty of Social Sciences and Humanities,
Professor of the Department of Information and Socio-Cultural Activity,
Doctor of Pedagogy, West Ukrainian National University
ORCID ID 0000-0002-5870-4188

(Ternopil, Ukraine)

cherbiak@ukr.net

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF MINORITY SCHOOLS IN THE PODILIA GOVERNORATE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

Abstract: This article examines the formation and development of the education system for national minorities, including Polish and German schools and Jewish communities, within the Podilia Governorate during the second half of the 19th century. It notes that Podilia was home to diverse ethnic groups, including Poles, Jews, and Germans, making it a contested space where communities strived to preserve their identities, languages, and cultures amid increasing restrictions.

The study summarizes the key factors shaping minority education development as the Russian imperial education policy and the communities' resilience to adapt

to limitations. On one hand, imperial education policies aimed to consolidate control by restricting the use of minority languages and cultural education, thereby promoting assimilation. On the other hand, despite such pressures, minority communities mobilized their resources to maintain schools that served as hubs for cultural preservation.

During this period, Polish schools incorporated programs that included the study of Polish language and culture. However, after the uprisings of 1830 and 1863, the Russian government curtailed their activities, gradually shifting instruction to the Russian language. Nonetheless, the Polish nobility continued to provide financial support to private institutions where Polish language instruction was retained.

Jewish communities in Podilia maintained traditional religious schools, such as cheders and yeshivas, yet imperial reforms encouraged the establishment of state-funded schools where Russian was partially used as the language of instruction. These changes allowed Jewish students to receive modern education while preserving essential cultural elements.

A defining characteristic of German schools in Protestant colonies was the high level of organizational quality in their educational processes, supported by Lutheran traditions. Although authorities pressured these schools to adopt Russian as the medium of instruction—leading to conflicts with the colonial population—the German colonists strove to preserve national characteristics within their educational systems.

Overall, the development of minority education in the Podilia Governorate during the second half of the 19th century illustrates a complex interplay between imperial policies and local initiatives, wherein communities sought to preserve their identities.

Keywords: national minority education, schools, Podilia Governorate, imperial policy, regional culture.

Постановка проблеми. Система освіти національних меншин у Подільській губернії у другій половині XIX століття була важливим елементом суспільно-політичного та культурного життя регіону. На перехресті багатьох культур і націй, Поділля стало місцем проживання різноманітних етнічних груп, серед яких поляки, євреї, німці та інші меншини відігравали значну роль. Розвиток шкільної освіти для цих груп є важливою частиною їхньої боротьби за збереження ідентичності, культури та мови в умовах дедалі жорсткішої політики централізації та русифікації, яку проводила Російська імперія.

У контексті цього дослідження, важливо звернути увагу на два ключові фактори, що впливали на формування освітніх систем національних меншин у Подільській губернії. Першим є загальна освітня політика Російської імперії, спрямована на зміцнення контролю над різними народами, що входили до складу імперії, через уніфікацію освітніх програм, обмеження національних мов і контроль над вчительським складом. Урядова політика часто мала на меті асиміляцію меншостей через освіту, зокрема шляхом заміни національних шкіл на державні установи, де викладання велося російською мовою.

Другий важливий аспект стосується внутрішньої організації національних громад та їхньої здатності адаптуватися до змінюваних умов. Незважаючи на політичний тиск і законодавчі обмеження, представники національних меншин знаходили можливості для розвитку власної освітньої інфраструктури. Школи не лише забезпечували базову освіту, а й виконували роль культурних центрів, де національні традиції та цінності передавалися наступним поколінням. Так, наприклад, польські школи зберігали традиційні освітні програми, засновані на польській мові та культурі, єврейські заклади поєднували релігійне та світське навчання, а німецькі колонії активно підтримували власні освітні ініціативи.

У другій половині XIX століття розвиток національних шкіл відбувався в умовах зміцнення імперської влади та посилення русифікації. Політика російського уряду, спрямована на уніфікацію освіти, поступово обмежувала права національних громад на використання рідної мови та збереження власних культурних цінностей у шкільному навчанні. Проте національні меншини продовжували активно відстоювати свої інтереси у сфері освіти, використовуючи як офіційні, так і приватні шляхи для збереження власної ідентичності [Лазарович, М. В., & Лазарович, Н. А., 2019, с. 68].

Таким чином, освітня діяльність національних меншин у Подільській губернії є складним і багатоаспектним явищем, яке демонструє взаємодію імперської влади, місцевих ініціатив і культурних особливостей регіону.

Дослідження цього питання дозволяє глибше зрозуміти історичні процеси, які відбувалися у сфері освіти національних меншин у другій половині XIX століття, і дає змогу оцінити їхній вплив на сучасний розвиток міжетнічних і міжкультурних відносин [Державний архів Хмельницької області: Фонд 67: Документи про освітню систему Подільської губернії, звіти про діяльність шкіл для національних меншин. Ф.67 – Оп.1 – Спр.112 – Арк. 15].

Мета статті: проаналізувати процес становлення та розвитку системи освіти національних меншин (на прикладі діяльності польських та німецьких шкіл та єврейських громад) на території Подільської губернії у другій половині XIX століття.

Виклад основного матеріалу.

1. Політика Російської імперії щодо національних меншин

Освітня політика Російської імперії у XIX столітті була важливим інструментом державного контролю над багатонаціональними регіонами, такими як Подільська губернія. Реформи 60-х років XIX століття, зокрема шкільна реформа 1864 року, спрямовані на модернізацію освітньої системи, торкнулися й національних меншин. Хоча імперська влада спочатку підтримувала розвиток шкіл для національних меншин, згодом політика русифікації поступово обмежила права цих шкіл. [Поліщук, Ю. М. 2012, с. 198].

Згідно зі шкільним статутом 1803 року, затвердженим Положенням Міністерства народної освіти 1835 року, система шкіл у губерніях включала церковнопарафіяльні школи, повітові училища, гімназії та інші навчальні заклади. Ця система була розроблена так, щоб інтегрувати всі етнічні групи у

загальноімперський освітній простір, однак урядова увага до національних меншин була мінімальною, а з часом школи національних меншин опинилися під жорстким контролем з боку місцевої адміністрації [Поліщук, Ю. М. 2012, с. 257].

2. Польські школи

Польська громада була однією з найбільших етнічних груп у Подільській губернії. Після поразки польських повстань 1830-1831 та 1863 років, царський уряд запровадив обмеження на польську мову і культуру, що особливо позначилося на школах. До цих подій польські школи функціонували відносно вільно, дозволяючи викладати рідною мовою та включати польську історію й культуру у навчальні програми [Koszolap, A. F., 2011, с. 86].

Проте після поразки повстань, ці права були суттєво обмежені. Влада розглядала польське шкільництво як потенційне джерело поширення національних ідей, що загрожували стабільності імперії. Польські школи поступово переходили на викладання російською мовою, що стало частиною політики русифікації. Незважаючи на це, польські громадські організації, особливо шляхетські родини, підтримували приватні навчальні заклади, які намагалися зберегти польську мову й культуру [Халюк, Л. М., 2021, с. 254].

3. Єврейська освіта

Євреї становили значну частину населення Подільської губернії, особливо в містах і містечках. Їхні освітні установи мали глибокі релігійні корені й були тісно пов'язані з традиціями єврейської громади. Хедери й єшиви були основними типами шкіл, які існували в єврейських громадах. У цих школах в основному вивчалися Тора, Талмуд та інші релігійні тексти [Зеленська, Л. Д., 2023, с. 405].

З початком освітніх реформ у середині XIX століття, уряд Російської імперії намагався інтегрувати євреїв у загальноімперську освітню систему. Влада заохочувала створення державних єврейських шкіл, де б навчання велося частково російською мовою, а програма була світською. Однак ці реформи зустріли опір з боку традиційних єврейських громад, які побоювалися втратити культурну і релігійну ідентичність.

Попри це, до кінця XIX століття єврейські школи почали адаптуватися до нових умов. Виникли так звані «казенні» єврейські школи, де навчання відбувалося як на російській, так і на івриті чи їдиші. Такі школи дозволяли єврейським дітям отримати сучасну освіту, зберігаючи при цьому свою релігійну ідентичність [Центральний державний історичний архів України (Київ): Фонд 1854: Архівні матеріали про розвиток шкіл національних меншин, зокрема польських і єврейських навчальних закладів. Ф.1854— Оп.1 — Спр. — 169 — Арк, арк.. 7].

4. Німецькі школи

Німецькі колонії на Поділлі мали свої освітні традиції, які вирізнялися високим рівнем організації та якості навчання. Освіта в німецьких колоніях здебільшого була зосереджена на початкових школах, які мали релігійний

ухил. Переважно це були протестантські школи, що зберігали лютеранські традиції.

Німецькі школи, як і школи інших національних меншин, піддавалися тиску з боку російської адміністрації. Політика русифікації вимагала від німецьких шкіл переходу на викладання російською мовою, що часто призводило до конфліктів між колоністами та місцевою владою. Проте багато німецьких колоній зуміли зберегти свої школи як центри збереження національної культури й ідентичності

5. Вплив реформ 60-х років XIX століття на школи національних меншин

Реформи другої половини XIX століття, зокрема після скасування кріпацтва у 1861 році, змінили соціальну структуру імперії та відобразилися на розвитку освіти. Відкриття нових типів шкіл, таких як земські та міські училища, збільшило доступ до освіти для більшої кількості населення, включаючи національні меншини. Однак, для шкіл національних меншин ці реформи мали обмежений позитивний вплив, оскільки уряд продовжував тиснути на них, примушуючи до русифікації [Поліщук, Ю. М., 2012., с. 257].

Політика, спрямована на інтеграцію національних меншин у загальноімперський освітній простір, мала подвійний характер. З одного боку, вона відкривала доступ до нових освітніх можливостей, з іншого боку – обмежувала культурні права меншин, примушуючи до вивчення російської мови та історії Російської імперії, що сприяло поступовій асиміляції етнічних груп.

Висновки

Дослідження становлення та розвитку шкіл національних меншин у Подільській губернії в другій половині XIX століття дозволяє зробити кілька важливих висновків. По-перше, освітня політика Російської імперії у цей період була спрямована на уніфікацію навчальних процесів та інтеграцію різноманітних етнічних і релігійних громад у загальну державну систему освіти. Однак, попри централізований характер імперської освітньої системи, школи національних меншин, зокрема польські, єврейські, німецькі та інші, відігравали ключову роль у збереженні культурної ідентичності та мовного різноманіття регіону.

Другим важливим аспектом є те, що розвиток шкіл для національних меншин у Подільській губернії мав низку унікальних особливостей. Поєднання місцевих ініціатив та імперської освітньої політики дозволило створити інфраструктуру, яка відповідала освітнім потребам різних громад. Польські школи зберігали свої культурні традиції та мову навчання, єврейські заклади часто поєднували релігійне та світське навчання, а німецькі колонії підтримували власні школи завдяки активній участі громад.

Третім важливим висновком є поступова трансформація системи освіти для національних меншин під впливом імперської асиміляційної політики. Відкриття нових освітніх закладів та підтримка навчання на рідній мові спочатку сприяли збереженню ідентичності національних меншин, однак

у другій половині XIX століття уряд посилював тиск на навчальні заклади, що призвело до обмеження використання національних мов у навчанні та поступової русифікації освітнього процесу.

Четвертий аспект полягає в тому, що національні меншини продовжували знаходити можливості для розвитку освіти, попри обмеження з боку влади. Приватні ініціативи, релігійні організації та місцеві громади відігравали значну роль у фінансуванні та підтримці шкіл. Це свідчить про значущість освіти в контексті збереження національної самобутності та культурного спадку.

Загалом, становлення та розвиток шкіл національних меншин у Подільській губернії у другій половині XIX століття демонструє складну взаємодію між імперською освітньою політикою, місцевими ініціативами та культурними особливостями регіону. Освіта національних меншин відігравала важливу роль у формуванні ідентичності цих громад, водночас відображаючи політичні та соціальні виклики епохи.

Література

1. Державний архів Хмельницької області: Фонд 67: Документи про освітню систему Подільської губернії, звіти про діяльність шкіл для національних меншин. Ф.67 – Оп.1 – Спр.112 – Арк. 15
2. Державний архів Хмельницької області: Фонд 107: Статистичні дані та звіти про діяльність гімназій і церковнопарафіяльних шкіл. Ф.107 – Оп.1 – Спр. – 1 – Арк. 20.
3. Енциклопедія історії України: Україна—Українці. (2018). УКРАЇНА, ДЕРЖАВА: ЕТНІЧНІ СПІЛЬНОТИ УКРАЇНИ. НАН України. Інститут історії України. URL: <http://www.history.org.ua/?termin=1.14>
4. Зеленська, Л. Д. (2023). Освіта єврейського населення України в другій половині XIX століття. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (209), 403-407. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-403-407>
5. Koszolar, A. F. (2011). Розвиток польської освіти на території Поділля в XIX - початку XX століття. *Kultura i Wychowanie*, 2, 84-93. URL: https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Kultura_i_Wychowanie/Kultura_i_Wychowanie-r2011-t2/Kultura_i_Wychowanie-r2011-t2-s84-93/Kultura_i_Wychowanie-r2011-t2-s84-93.pdf
6. Лазарович, М. В., & Лазарович, Н. А. (2019). Національні меншини України наприкінці XIX – на початку XX ст.: освітній контекст. У *Наука, освіта, суспільство: реалії, виклики, перспективи: зб. матеріалів конференції* (Т. 1, с. 67-69). Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». URL: [file:///C:/Users/%D0%B0%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD/Downloads/6506-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-13068-1-10-20190512%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/%D0%B0%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD/Downloads/6506-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-13068-1-10-20190512%20(2).pdf)
7. Поліщук, Ю. М. (2012). Національні меншини Правобережжя України у контексті етнічної політики Російської імперії (кінець XVIII – початок XX ст.). Київ: ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2012. 432 с.

URL:https://shron1.chtyvo.org.ua/Polischuk_Yurii/Natsionalni_menshyny_Pravoberezhzhia_Ukrainy_u_konteksti_etnichnoi_polityky_Rosiiskoi_imperii_kinets.pdf

8. Центральний державний історичний архів України (Київ): Фонд 543: Документи, що стосуються діяльності освітніх округів на території Подільської губернії. Ф.543– Оп.1 – Спр. – 12 – Арк. 5.
9. Центральний державний історичний архів України (Київ): Фонд 1854: Архівні матеріали про розвиток шкіл національних меншин, зокрема польських і єврейських навчальних закладів. Ф.1854– Оп.1 – Спр. – 169 – Арк. 12
10. Халюк, Л. М. (2021). Польська меншина в Україні: історія та сьогодення. У Мова і культура (Вип. 23, Т. I, с. 253-259). Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго. URL: <https://burago.com.ua/wp-content/uploads/2022/01/203-vipusk-izmenen-190122.pdf#page=253>

References

1. Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoï oblasti. (n.d.). Fond 67: Dokumenty pro osvıtniu systemu Podilskoï hubernii, zvity pro diial'nist' shkil dlia natsional'nykh menshyn. F.67 – Op.1 – Spr.112 – Ark. 15.
2. Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoï oblasti. (n.d.). Fond 107: Statystychni dany i zvity pro diial'nist' himnazii i tserkovnoparafiial'nykh shkil. F.107 – Op.1 – Spr. – 1 – Ark. 20.
3. Entsiklopediia istoriï Ukrainy: Ukraina—Ukrainci. (2018). UKRAÏNA, DERZHAVA: ETNICHNI SPIL'NOTY UKRAÏNY [Elektronnyi resurs]. NAN Ukrainy. Instytut istoriï Ukrainy. <http://www.history.org.ua/?termin=1.14>
4. Zelenska, L. D. (2023). Osvita yevreiskoho naselennia Ukrainy v druhiï polovyni KhIX stolittia. Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky, (209), 403-407. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-403-407>
5. Koszolaп, A. F. (2011). Rozvytok pol'skoi osvity na terytorii Podillia v KhIX - pochatku KhH stolittia. Kultura i Wychowanie, 2, 84-93. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Kultura_i_Wychowanie/Kultura_i_Wychowanie-r2011-t2/Kultura_i_Wychowanie-r2011-t2-s84-93/Kultura_i_Wychowanie-r2011-t2-s84-93.pdf
6. Lazarovych, M. V., & Lazarovych, N. A. (2019). Natsional'ni menshyny Ukrainy napriikintsi KhIX – na pochatku KhH st.: osvıtnii kontekst. U Nauka, osvita, suspil'stvo: realii, vyklyky, perspektyvy: zb. materialiv konferentsii (T. 1, s. 67-69). Vinnytsia: TOV «TVORY». [PDF-fail].
7. Poliřuk, Yu. M. (2012). Natsional'ni menshyny Pravoberezhzhia Ukrainy u konteksti etnichnoi polityky Rossiiskoi imperii (kinets XVIII – pochatok KhH st.). Kyiv: IPIEND im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy, 2012. – 432 s. https://shron1.chtyvo.org.ua/Polischuk_Yurii/Natsionalni_menshyny_Pravoberezhzhia_Ukrainy_u_konteksti_etnichnoi_polityky_Rosiiskoi_imperii_kinets.pdf

8. Tsentral'nyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy (Kyiv). (n.d.). Fond 543: Dokumenty, shcho stosuyut' diial'nist' osvítnyi okrugiv na terytorii Podilskoï hubernii. F.543– Op.1 – Spr. – 12 – Ark. 5.
9. Tsentral'nyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy (Kyiv). (n.d.). Fond 1854: Arkhivni materialy pro rozvytok shkil natsional'nykh menshyn, zokrema pol's'kykh i yevreiskykh navchal'nykh zakladiv. F.1854– Op.1 – Spr. – 169 – Ark. 12.
10. Khalyuk, L. M. (2021). Pol's'ka menshyna v Ukraini: istoriia ta siogodennia. U *Mova i kultura* (Vyp. 23, T. I, s. 253-259). Kyiv: Vydavnychiy dim Dmytra Buraho. <https://burago.com.ua/wp-content/uploads/2022/01/203-vipusk-izmenen-190122.pdf#page=253>

Наукове періодичне видання

**ГУМАНІТАРНІ СТУДІЇ:
ІСТОРІЯ
ТА ПЕДАГОГІКА**

Науковий журнал

Випуск 2 (08)
2024

Відповідальний за випуск *О. Гомотюк*
Редактори-коректори *О. Блашків, Н. Лівіцька*
Комп'ютерна верстка *О. Слимак*
Дизайн обкладинки *М. Юрків*

*Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, цитат,
цифр та інших відомостей несуть автори публікацій.
Відповідно до Закону про авторські права, при використанні наукових ідей та
матеріалів цього випуску посилання на авторів і видання є обов'язковими.*

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців ДК No 7284 від 18.03.2021 р.

Підписано до друку 3.09 2024. Формат 70x100 1/16.
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний.
Обл.-вид. арк. 15,2. Умовн.-друк. арк. 14,3.
Тираж 100. Замовлення № P001-02-24.

Віддруковано у ЗУНУ
(Видавничо-поліграфічний центр «Університетська думка»)
46009 м. Тернопіль, вул. Бережанська, 2
тел. (0352) 47-58-72
E-mail: edition@wunu.edu.ua