

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 10

Кам'янець-Подільський
2019

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: Серія КВ № 14716-3687 ПР від 12.12.2008 р.

Друкується за ухвалою Вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 11 від 28 листопада 2019 р.)

Рецензенти:

- О. Лисенко**, доктор історичних наук, професор, завідувач відділом Інституту історії України НАН України.
В. Марчук, доктор історичних наук, професор Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Редакційна колегія:

- С. Копилов**, доктор історичних наук, професор
(*голова, науковий редактор*);
І. Кучинська, доктор педагогічних наук, професор
(*заступник голови*);
В. Дубінський, кандидат історичних наук, доцент
(*відповідальний секретар*);
П. Вербицька, доктор педагогічних наук, професор;
В. Газін, доктор історичних наук, професор;
О. Добржанський, доктор історичних наук, професор;
В. Мисан, кандидат педагогічних наук, доцент;
І. Боровець, кандидат історичних наук, доцент;
І. Коляда, доктор історичних наук, професор;
В. Степанков, доктор історичних наук, професор;
О. Струкевич, доктор історичних наук, професор;
А. Філінюк, доктор історичних наук, професор;
І. Пігович, технічний редактор.

П78 Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць / [редкол.: С. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. Вип. 10. 180 с.

У збірнику розглядаються проблеми теорії та методології дидактики історії, викладання курсів вітчизняної та всесвітньої історії у ЗВО, а також окремі аспекти методики навчання історії у закладах середньої освіти, подаються рецензії на новітні публікації навчально-методичного характеру. Видання розраховане на науковців, викладачів суспільних дисциплін і студентів.

УДК 94:37.02(082)
ББК 63.3я43+74.202

Адреса редакційної колегії: кафедра всесвітньої історії, історичний факультет, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Татарська, 14, м. Кам'янець-Подільський, 32300.

Сергій Копилов
м. Кам'янець-Подільський,
Віктор Мисан
м. Рівне

ДЕСЯТЬ ЛІТ У ТОВАРИСТВІ «ІСТОРИЧНОЇ ДИДАКТИКИ»

Стаття присвячена десятиріччю функціонування збірника наукових праць «Проблеми дидактики історії», перший випуск якого побачив світ у 2009 р. Автори проаналізували основні рубрики збірника, тематику наукових статей, актуальність самого видання. Звертається увага на основні проблеми, над якими працюють науковці закладів вищої освіти та вчителі суспільних дисциплін. Здійснено порівняльний аналіз публікацій у фахових виданнях, присвячених шкільній історичній дидактиці та в збірнику наукових праць «Проблеми дидактики історії».

Ключові слова: збірник наукових праць, історична дидактика, методологія історії, наукова публікація, теорія і методика викладання історії.

У 2019 р. виповнюється десять років із часу появи збірника наукових праць «Проблеми дидактики історії», видання якого було ініційовано викладачами кафедри всесвітньої історії: професорами С. Копиловим, В. Степанковим і доцентом В. Дубінським. Збірник залишається єдиним в Україні науковим виданням, яким опікується вказана кафедра історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Час від часу подібні видання з'являються в науковому просторі України. Їх ініціаторами є здебільшого наукові установи, факультети або інститути¹. Однак фактом залишається і те, що жоден із педагогічних університетів, які здійснюють підготовку вчителів та викладачів історії не спромоглися на реєстрацію подібного збірника наукових праць і його системний випуск. Дещо іншу ситуацію спостерігаємо в царині шкільної історичної дидактики. Упродовж 1996–2019 років започатковано випуск науково-методичних часописів, які відіграли та продовжують відігравати важливу роль у формуванні фахового рівня українських педагогів-істориків. Ідеться про такі часописи, як «Історія України», «Історія та правознавство», «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання», «Історія в рідній школі: (Історія в школах України: 1996–2011)»; «Історія в сучасній школі: 2012–2013»). Публікації у вищезгаданих виданнях дозволяють відстежити не лише ті зміни, що відбувалися в українській шкільній дидактиці упродовж другої половини 90-х років минулого століття і перших двох десятиліть теперішнього, але й визначити особливості її становлення та розвитку, тенденції, пробле-

ми, ознайомити зі здобутками в царині викладання суспільних дисциплін, поділитися власними напрацюваннями вчительського корпусу тощо. Дещо іншу ситуацію спостерігаємо в історичній дидактиці вищої школи України: відсутність спеціалізованих періодичних видань і відповідно публікацій, зосередження наукового інтересу винятково на підготовці збірників із серії «Історичні науки», нехтування методикою викладання як предметом, що дозволяє розв'язувати сучасні проблем освітньої галузі та допомагає в підготовці майбутніх фахівців.

Збірник наукових праць «Проблеми дидактики історії» став приємним винятком на тлі вказаних вище проблеми. За роки свого функціонування редакційна колегія максимально структурувала основні рубрики видання, відображаючи в них вимоги часу та розвиток самої історичної дидактики. Якщо в перших виданнях увагу було зосереджено на підготовці матеріалів до рубрик «Викладання проблем вітчизняної і всесвітньої історії у вищих навчальних закладах» та «Методиці навчання історії та суспільних дисциплін у загальноосвітній школі», то згодом у збірнику з'явиться розділ «Теорія та методологія дидактики історії». Загалом упродовж десятилітнього існування сформувався основні напрямки, відповідно до яких у збірнику систематизовано публікації: «Теорія та методологія дидактики історії» (із 2011 р.), «Викладання вітчизняної та всесвітньої історії у вищих навчальних закладах» / «Методика викладання суспільних дисциплін у вищих навчальних закладах», «Методика викладання у вищій школі» / (із 2009 р.), «Методика навчання суспільних дисциплін у загальноосвітній школі» / «Методика викладання історії у закладах середньої освіти» / (із 2009 р.), «Рецензії» (із 2009 р.). Інші рубрики – «Проблеми розвитку суспільно-гуманітарних дисциплін: історична ретроспектива» (Вип. 6, 2015 р.) та «Посвята» (Вип. 2, 2010 р.; Вип. 7, 2016 р.; Вип. 9, 2018 р.) редакційною колегією використовуються за потреби (Див. *Додаток*).

Аналіз публікацій у згаданих вище рубриках дозволяє стверджувати, що вони присвячені актуальним проблемам історичної дидактики як окремої галузі педагогічної науки і є важливими в умовах трансформації змісту сучасних історичних предметів, міждисциплінарних зв'язків, методологічних засад шкільної та вузівської історії, методики викладання, розвитку критичного мислення тощо. Чи виправдала сподівання в постійних читачів збірника рубрика «Теорія та методологія дидактики історії»? Наскільки запропоновані матеріали могли задовільнити наукові смаки дослідників, викладачів, учителів історії? Більшість публікацій цієї рубрики присвячені методологічним проблемам, які обговорювалися і дискутувалися в науковому середовищі і до яких мали безпосереднє відношення автори поданих матеріалів. Відзначимо, що лівова частина публікацій присвячена мето-

логічним засадам змісту історичних предметів, освіти, світогляду, міждисциплінарним зв'язкам тощо. Як завжди своєю науковою довершеностю у висвітленні методологічних проблем відзначився О. Лисенко (Вип. 6, 7, 8). С. Терно, фахівець у сфері розвитку критичного мислення, запропонував «Зародження і еволюція ідеї розвитку критичного мислення» (Вип. 5). В. Мисан, який досліджує методологічні засади змісту шкільних курсів історії, виклав свої міркування стосовно переліку принципів та ролей багатоперспективності як у змісті, так і процесі викладання історичних предметів (Вип. 4, 8). Про роль сучасної історичної дидактики в контексті суспільних викликів і чинників, що впливають на формування ідентичності підготувала публікації П. Вербицька (Вип. 4, 5). Важливими й актуальним залишаються порушені проблеми в роботах В. Газіна, С. Ганаби, О. Головка, О. Горбатюк, О. Григоренка, Я. Камбалової, О. Лисенка, В. Лозового, А. Найчука, О. Сахновського, В. Степанкова, Т. Сулятицької, А. Філінюка, Т. Франчук, О. Цимбалюк (див. *Додаток*).

Публікації, присвячені методиці викладання у вищій школі, можна поділити на окремі групи, що дозволяє краще відстежити ті пріоритети, яким надавали перевагу науковці-викладачі упродовж минулого десятиліття. Загалом у цій рубриці підготовлено 46 статей (див. *Додаток*), серед яких переважають роботи, що присвячені методиці викладання історичних дисциплін, технологіям освітньої діяльності, методам і прийомам, формам організації навчання в закладах вищої освіти. Від характеристики традиційних лекцій, семінарів, практичних занять до використання проблемного методу, інтерактивних методик, інтернет-ресурсів – такою є тематика вищезгаданої рубрики. Вагомим місцем посідають публікації, що присвячені змісту історичних дисциплін та окремих тем. Зокрема, С. Копилов узагальнив власний досвід викладання курсу джерелознавства нової і новітньої історії країн Європи і Америки (Вип. 1). Серію статей із нової історії України запропонували Валерій та Віталій Степанкови. Вони підготовлені у формі методичних порад та публікації історичних джерел за темою «Національно-визвольна війна українського народу середини XVII ст.» і присвячені Батозькій битві, Збаразько-Зборівській кампанії, Жванецькій кампанії, Пилявецькій битві (Вип. 4, 5, 6, 7, 8). Окремих темам присвячені статті: О. Кравчука (Закарпаття в складі Чехословаччини, Вип. 3); Н. Лопачької (Особливості вивчення історичних постатей в курсі «Нова історія країн Азії та Африки»); О. Струкевича (Бандерівська конституція – перша писана конституція Європи, Вип. 7; Бій під Кругами. Вип. 8) тощо. Загалом змісту і структурі історичних дисциплін публікації підготовлено небагато. Серед статей цієї рубрики є й такі, що присвячені історичним аспектам – історії викладання та підготовки педагогічних кадрів в українській вищій школі.

Не менш цікавими і важливими для формуванні вчительської методичної культури виявилися публікації за третім напрямом збірника – «Методика навчання історії та суспільних дисциплін у загальноосвітній школі», і, між іншим, їх найбільше – 57. Палітра наукових статей не просто різноманітна, але й за своєю тематикою суттєво відрізняється від попередньої рубрики. Серед авторів – науковці, методисти інститутів післядипломної педагогічної освіти, учителі, студенти. Чимало статей присвячені проблемам змісту сучасних курсів шкільної історії та освіти: «Проблеми змісту шкільної історичної освіти (загальнотеоретичний аспект)» (В. Верстюк, Вип. 1); «Стратегії змісту шкільної історичної освіти у Європейському Союзі» (І. Боровець, Вип. 5); «Контроверсні проблеми національної історії у європейських шкільних підручниках» (Вип. 4); «Педагогічні умови використання міжпредметних зв'язків історії України та української літератури» (О. Василюк, Вип. 9); «Україна в умовах незалежності (1991 – до сьогодні): інформаційний компонент», «Українська культура у другій половині XVI – першій половині XVIII ст.» (В. Дубінський, Вип. 8, 9); «Вивчення української революції 1917 – 1921 рр. у шкільному курсі історії України», «Українська революція 1917–1921 рр.: погляд з XXI століття (до сторіччя від початку)» (О. Завальнюк, Вип. 5, 8); «Моделі вивчення рідного краю в шкільному курсі історії України», «Шкільна історія на шляху до подолання спадщини минувшини» (В. Мисан, Вип. 3, 7); «Проблеми викладання міжнародних відносин у шкільному курсі сучасної історії» (С. Троян, Вип. 1) тощо.

Найбільше публікацій у рубриці присвячені методиці викладання шкільних курсів історії. В. Гришко (Курдибайло) підготувала серію статей, які розкривають зміст розвивального навчання з використанням різних типів уроків (Вип. 1, 2, 3, 4). Застосування навчальної дидактичної гри, методу проектів, писемних джерел, музейних експонатів, дискусії, підручника, усної народної творчості, самостійної роботи, методики Боно, міжпредметних зв'язків – далеко не повний перелік тем, що обрали для наукових статей постійні автори збірника. Чимало публікацій присвячені аналізу досвіду викладання історії у країнах Європи, організації позакласної роботи, розвитку предметних компетентностей, структурі навчального плану, оцінюванню на уроках, вихованню засобами історії та аналізу методичної спадщини минулого. Із тематичним розмаїттям статей можна ознайомитися в Додатку, укладеному до ювілейного видання збірника.

За роки функціонування наукового збірника «Проблеми дидактики історії» сформувався колектив авторів, які залишаються не лише його постійними дописувачами, але впевнено тримають руку на пульсі історичної освіти й долучаються до її змін.

Примітки:

1. Удод О. Українська історична дидактика: академічний дискурс (До 80-річч Інституту історії України) / за ред. Валерія Смолія / О. Удод. Київ: НАН України, Ін-т історії України, 2016. 214 с.; Українська історична дидактика: міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): зб. наук. ст. Київ: Генеза, 2000. 368 с.; Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії в школах Центральної і Східної Європи. Київ: «К.І.С.», 2010. 288 с.; Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти: зб. док. і наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2007. 272 с.; Історична освіта в полікультурному суспільстві: виклики та перспективи для України // Матеріали міжнародного круглого столу, Київ, 14 липня 2010 р. Київ: Інститут історії України НАН України, 2011. 149 с.

Додаток

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ганаба С. Історична освіта у контексті викликів сучасності // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 30-35.

Копилов С. Про викладання курсу джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 22-29.

Мисан В. «Методика викладання історії» – базова дисципліна в підготовці майбутніх учителів історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 7-22.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

Вербицька П. Дослідження історико-культурної спадщини як чинник становлення ідентичності особистості // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 4. С. 21-31.

Вербицька П. Сучасна історична дидактика: відповіді на суспільні виклики // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 3-11.

Газін В. Вивчення всесвітньої історії в Україні: 20 років тупцювання на місці // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 22-25.

Газін В. Педагогіка: індивідуальна vs колективна // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 45-50.

Ганаба С. Аксіологічні пріоритети історичної освіти // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 19-27.

Ганаба С. Експлікація філософсько-педагогічних поглядів Джона Дьюї в історичну освіту // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 48-55.

Ганаба С. Концепт розуміння: теоретичне обґрунтування та можливості практичної реалізації на уроках історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 3-11.

Ганаба С. Методологічні орієнтири вивчення символічного простору міста на уроках історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 40-48.

Головко О. Держава Романа Мстиславича та його нащадків у політичному житті Східної Європи (методологічні питання) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 3-15.

Головко О. Методологічні проблеми вивчення розвитку держави та державності у населення України доби середньовіччя та раннього модерного часу // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 10-22.

Горбатюк О. Методичні аспекти розвитку професійної компетентності вчителя історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 57-62.

Григоренко О., Яременко В. Литовсько-Руський період в аспекті українського державотворення та сучасних концепцій викладання історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 15-21.

Камбалова Я. Процес створення навчально-методичного комплексу з історії: методичні принципи // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 70-77.

Левдер А. До проблеми періодизації науково-педагогічної діяльності І.П. Крип'якевича // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 28-36.

Лисенко О. Методологічні аспекти дослідження історії українського національно-визвольного руху середини ХХ століття // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 27-37.

Лисенко О. Проблема військового полону як предмет соціальної та усної історії. Деякі питання методології // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 11-21.

Лисенко О., Хойнацька А. Методологічні аспекти міждисциплінарних зв'язків у вивченні історії Другої світової війни // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 21-33.

Лозовий В. Гуманітарні науки в контексті модернізації освітньої системи в Україні та їх вплив на національно-патріотичне виховання молоді // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 33-40.

Лозовий В. Роль історичної освіти та науки у політиці сприяння порозумінню та примиренню у Європі // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 37-42.

Мисан В. Багатоперспективність як чинник трансформації змісту шкільного курсу історії України // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 31-39.

Мисан В. Принципи змісту шкільного курсу історії України як дидактична проблема // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 49-56.

Мисан В. Трансформація змісту шкільної історичної пропедевтики, або манкуртизм наступає // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 12-21.

Найчук А. Аналіз і синтез // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 21-28.

Найчук А. Історичний розвиток в контексті соціально-філософських теорій // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 31-40.

Найчук А. Трансформація української філософсько-педагогічної думки у традиційному суспільстві // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 57-67.

Найчук А. Філософсько-політологічний аналіз основних дефініцій дослідження сутності держави // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 43-53.

Сахновський О. Історико-антропологічний підхід як засіб формування гуманістичного світогляду школярів // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 63-70.

Степанков В. «Нова» парадигма давньоросійської історії: очищення від імперських міфів чи легалізація ідеології російського самодержавства // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 3-9.

Сулятицька Т. Історичний екскурс у розвиток дидактики // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 40-48.

Терно С. Зародження і еволюція ідеї розвитку критичного мислення // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 21-30.

Філінюк А. Історичні дисципліни у стандартах вищої школи // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 3-20.

Франчук Т. Синергетичний підхід у системі компетентної освіти // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 50-56.

Цимбалюк О. Змістові центри завдань громадянської освіти та їх реалізація вчителем історії загальноосвітньої школи України // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 40-47.

ВИКЛАДАННЯ ПРОБЛЕМ ВІТЧИЗНЯНОЇ І ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ)

Білецька Т., Нечитайло В. Використання проблемного методу навчання та мультимедійних засобів при вивченні курсу «Громадянське суспільство» (з досвіду роботи професора С.Г. Рябова) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 52-56.

Боровець І. Інтерактивні методи навчання на семінарських заняттях курсу «Новітня історія країн Європи і Америки (1918–1945 рр.)» // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С.63-66.

Верстюк В. М.І. Костомаров – один із засновників української історичної дидактики // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 15-20.

Ганаба С. Історія як навчальна дисципліна в контексті полікультурної освіти // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 7-15.

Ганаба С. Філософсько-освітні ідеї Пауло Фрейре в контексті модернізації історичної освіти // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 55-59.

Гон М. Викладання історії Голокосту у вищій школі: здобутки, проблеми, перспективи // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 36-51.

Григоренко О. Вивчення теми «Національна революція XVII століття в Україні» в процесі викладання навчальної дисципліни «Історія України» у вищій школі (за працями академіків В. Смоля і В. Степанкова) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 73-89.

Григоренко О. Знання з вітчизняної історії як важливий чинник до занять студентською молоддю фізичною культурою і спортом // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 36-44.

Дробна І. Європейський досвід підготовки вчителів історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 60-65.

Іващенко В., Посохов С. «Вільні семінари»: варіативність навчання при викладанні навчального курсу «Спеціальні історичні дисципліни» // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 38-44.

Каденюк О., Михайлик А. Проблеми викладання історії України у вищих навчальних закладах // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 55-62.

Комарницький О. Виробнича практика у житті студентів педагогічних навчальних УСРР у 20-х – першій половині 30-х рр. ХХ ст. //

Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 100-113.

Комарніцький О. Екскурсійна діяльність студентів педагогічних навчальних закладів радянської України (20-ті – 30-ті рр. XX ст.) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 116-125.

Комарніцький О. Навчальна та науково-дослідна робота студентів Житомирського ПЕДВІШУ у 20-30-ті рр. XX ст. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 84-101.

Копилов С. Доля однієї книги (з історії підготовки навчального посібника Л.А. Коваленка з історіографії історії України) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 26-37.

Кух О., Стецюк В. «Російський проект» відкритого університету Ізраїлю: тематика курсів і організація навчального процесу // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 99-107.

Кравчук О., Марценюк Н. Вивчення теми: «Закарпаття в складі Чехословаччини» на заняттях з історії України: методологічний аспект // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 65-85.

Лопицька Н. Організація самостійної роботи студентів (із досвіду викладання курсу «Нова історія країн Азії та Африки») // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 83-89.

Лопицька Н. Особливості вивчення історичних постатей в курсі «Нова історія країн Азії та Африки» // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 76-83.

Лопицька Н. «Нова історія країн Азії та Африки» як складова навчально-методичного комплексу дистанційної форми навчання // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 44-55.

Лопицька Н. Переваги лекції як форми навчального процесу у вищих навчальних закладах (з досвіду викладання історичних дисциплін) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 113-119.

Мищик Ю. Із невідомих листів викладачів і студентів Києво-Могилянської академії останньої третини XVII ст. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 26-35.

Могилев О. З досвіду передачі археологічних знань // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 119-124.

Пагор В. Організація навчального процесу в медичних вишах радянської України (20 – 30-ті рр. XX ст.) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 135-142.

Плахтій М. Особливості викладання логіки в Київській духовній академії наприкінці XIX століття // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 91-98.

Повар А. Дидактика навчального процесу та особливості його візуалізації у вивченні суспільних дисциплін // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 119-128.

Повар А. Співробітництво викладача і студента в умовах інтеграції сучасних педагогічних технологій // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 89-94.

Покалюк В. Навчально-методична робота сільськогосподарських вишів УСРР (20-ті рр. XX ст.) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 125-135.

Рибак І. Кейсовий метод вивчення новітньої історії Росії радянської доби // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 57-62.

Синяк С. Освітня діяльність польських парамілітарних організацій Волині 1921-1939 рр. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 125-134.

Степанков В. Батозька битва 1652 р.: джерела для вивчення теми (на допомогу викладачам, учителям і студентам) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 56-75.

Степанков В., Степанков В. Збаразько-Зборівська кампанія українського війська та її наслідки (травень-серпень 1649 р.): методичні поради й джерела до вивчення теми // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 54-100.

Степанков В., Степанков В. Жванецька кампанія 1653 року та її наслідки для козацької України: джерела до вивчення теми (на допомогу викладачам, учителям, студентам та краєзнавцям) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 37-73.

Степанков В., Степанков В. Пилявецька битва 1648 року: джерела до вивчення теми (на допомогу викладачам, учителям і студентам) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 49-77.

Степанков В. Українська революція XVII ст. та її історичне значення: актуальні проблеми з'ясування її сутності (методичні поради викладачам, учителям і студентам) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 68-97.

Стецюк В. Інтернет-ресурс «The Programming Historian» як інструмент дослідника та викладача історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 135-142.

Струкевич О. Бендерська конституція – перша писана конституція Європи (на допомогу викладачам і студентам) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 143-169.

Струкевич О. Бій під Крутами (дидактичні матеріали на допомогу студентів та учителів) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 97-115.

Трубчанінов С. Історична географія в університетах Наддніпрянської України (XIX – початок XX ст.) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 78-91.

Філінюк А. Нотатки з всеукраїнського науково-методичного семінару «Актуальні проблеми викладання курсів «історія України» та «історія української культури» у вищій школі» // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 113-119.

Ховрич С. Методичні аспекти використання матеріалів з історії науки і техніки в курсі «Історія України» в НТУУ «КПІ» // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 44-54.

Хоптяр Ю. Інтерактивні методи навчання у викладанні історичних дисциплін: з досвіду роботи // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 67-70.

Цвяк А. Лекція як форма навчання у вищих навчальних закладах: загальнометодичний аспект // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 20-26.

Цимбалюк О. Концептуальні складові викладання і вивчення нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 107-113.

Шевченко Т. Нові підходи до підготовки викладачів історії (з досвіду викладання спецсемінару «Організація групової творчої справи на уроках історії») // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 102-112.

Юга О. З досвіду проведення семінарських занять з нової історії країн Європи і Америки (на прикладі вивчення дипломатичної історії франко-прусської війни) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 71-76.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ (МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ)

Бондарець О. Організація самостійної роботи школярів на уроках правознавства // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 146-154.

Боровець Д. Використання методики Боно на уроках історії (на прикладі теми «Реформи Рональда Рейгана») // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 154-158.

Боровець Д. Рольова гра на уроках історії (на прикладі теми «Паризька мирна конференція 1919 – 1920 рр.») / Д. Боровець // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 171-175.

Боровець І. Викладання історії у середній школі Словацької Республіки // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 170-187.

Боровець І. Історія у середній школі Франції на рубежі ХХ-ХХІ ст. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 154-164.

Боровець І. Контрверсні проблеми національної історії у європейських шкільних підручниках // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 113-121.

Боровець І. Стратегії змісту шкільної історичної освіти у Європейському Союзі // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 138-149.

Василюк О. Педагогічні умови використання міжпредметних зв'язків історії України та української літератури // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 92-99.

Верстюк В. Проблеми змісту шкільної історичної освіти (загальнотеоретичний аспект) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 112-117.

Воронюк Л. Метод проектів як засіб активізації розвивальної діяльності учнів // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 150-166.

Воронюк Л. Удосконалення професійної компетентності учителя засобами блога: з досвіду роботи // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 105-112.

Гончар М. Проблема народної освіти на Поділлі у 60 – 80-х рр. ХІХ ст. (за матеріалами «Подольських єпархіальних ведомостей») // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 132-137.

Горбатюк О. М. М. Лисенко як організатор історико-методичних досліджень // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 128-131.

Гринюк Л. Особливості викладання варіативної складової навчального плану з історії України 9 класу // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 121-127.

Гринюк Л. Роль клубної роботи в громадянському становленні учнів (із досвіду роботи історико-патріотичного клубу «ВІП» у 2012–2013 навчальному році) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 166-171.

Гринюк Л. Формування історичного мислення старшокласників на уроках історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 181-186.

Гришко (Курдибайло) В. Розвивальне навчання з історії як предмет наукового дослідження // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 106-118.

Гришко (Курдибайло) В. Система розвивальних завдань з історії на комбінованому уроці у 5 – 6 класах // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 126-132.

Дробна І. Місце історичної освіти в навчальних програмах країн ЄС і СНД // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 127-139.

Дробна І. Новий підручник з історії: обговорення проблеми українськими і російськими науковцями // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 140-146.

Дубінський В., Верстюк В. Україна в умовах незалежності (1991 – до сьогодні): інформаційний компонент // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 186- 208.

Дубінський В., Верстюк В. Українська культура другої половини XVI – першої половини XVIII ст.: інформаційна складова // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 164-171.

Завальнюк О. Вивчення Української революції 1917–1921 рр. у шкільному курсі історії (до питання якості сучасних підручників і посібників) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 129-138.

Завальнюк О. Українська революція 1917 – 1921 рр.: погляд з ХХІ століття (до 100-річчя від початку): на допомогу вчителям історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 143-148.

Ігнатенко Н. Методологічні властивості дидактичних ігор при вивченні історії у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 85-92.

Камбалова Я., Клодницький В. Взаємодія школи та музею в освітньому процесі // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 109-116.

Камбалова Я. Функції навчально-методичного комплексу в процесі вивчення шкільних курсів історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 148-159.

Ковбасюк Т. Методика експериментального навчання формування вмінь працювати з історичними джерелами учнів основної школи (на прикладі опорних уроків з курсу історії України, 7 клас) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 107-119.

Коляда І., Загребельна Н., Якущенко Ю. Формування уявлення про форму соціального протесту «опришківський рух» засобами художньої літератури на уроках історії України у 8 класі // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 139-146.

Кравчук О. Використання методу проектів у навчанні історії: з досвіду роботи // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 170-181.

Кравчук О. Використання писемних джерел на уроках історії у 8 класі // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 112-121.

Кравчук О. Способи опрацювання писемних джерел на уроках історії в загальноосвітній школі // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 187-196.

Курдибайло В. Система розвивальних завдань з історії на уроках вивчення нового матеріалу в 5 – 6-х класах // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 100-106.

Курдибайло В. Система розвивальних завдань з історії на уроках систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок у 5–6 класах // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 124-132.

Левдер А. І.П. Крип'якевич – автор навчального посібника «Історія України» // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С.118-123.

Левдер А. Істрія школи в науковій спадщині І.П. Крип'якевича // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 118-124.

Левдер А. Особливості висвітлення постаті І. Мазепи у посібниках І.П. Крип'якевича // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 122-125.

Лялька І. Особливості використання експонатів шкільного музею в процесі викладання історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 133-139.

Лялька І. Розвиток мережі історичних шкільних музеїв на території України в кінці XIX – другій половині XX ст. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 119-127.

Майор Р. Проблема освіти в Західній Україні в практичній діяльності та творчій спадщині А. Добрянського // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 124-127.

Мисан В. Місія шкільної історії: вчити мислити, чи зазубрювати факти-події? // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 78-85.

Мисан В. Моделі вивчення рідного краю в шкільному курсі історії України // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 86-96.

Мисан В. Про формальний підхід в оцінюванні навчальних досягнень учнів з історії, або що стоїть за положеннями міністерської інструкції // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 78-88.

Мисан В. Шкільна історія на шляху до подолання спадщини минулого // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 197-203.

Мицик Ю. Київський «Синопис» як підручник з історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 75-78.

Мицик Ю. Нове чи призабуте старе: міркування про книжку «Шкільна історія очима істориків-науковців» // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С.95-103.

Омельчак Т. Використання дискусії на уроках історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 203-210.

Омельчак Т. Використання підручників на уроці історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 99-109.

Омельчак Т. Формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 159-170.

Поліщук С. Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток вітчизняної дидактики в 20-х роках ХХ століття // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 137-154.

Присакар В. Використання творів Тараса Шевченка на уроках історії України як ефективний засіб формування в учнів національної свідомості // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 97-106.

Присакар В. Виховання толерантності в учнів 7 – 9 класів у процесі вивчення історії України // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 95-104.

Присакар В. Культурологічний підхід у вихованні учнів на уроках історії України у 8–9 класах // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 211-219.

Присакар В. Особистісно орієнтований підхід при вивченні історії у старших класах загальноосвітньої школи // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 104-112.

Присакар В. Формування національної самосвідомості засобами усної народної творчості при вивченні історії України в загальноосвітній школі // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 89-99.

Степанков В. Руйнація методологічних засад сучасної шкільної історичної освіти: дискусійні нотатки з приводу проекту нової концепції викладання історії України // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 63-74.

Троян С. Проблеми викладання міжнародних відносин у шкільному курсі сучасної історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 77-94.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН: ІСТОРИЧНА ПЕРСПЕКТИВА

Комарніцький О. Організація педагогічної практики студентів педагогічних навчальних закладів Правобережної України (1920 – 1930-ті рр.) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 149-168.

Крик Н. Українізація школи та проблема її забезпечення навчально-методичною літературою з суспільно-гуманітарних дисциплін (квітень – грудень 1918 р.) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 139-149.

Мисан В. Шкільна освіта в рейхскомісаріаті «Україна» (на прикладі школи № 2 м. Рівного) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 168-182.

Мицик Ю., Тарасенко І. З історії освіти на Поділлі: Межибізьке повітове училище // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 128-131.

Плахтій М. Особливості викладання логіки на київських вищих жіночих курсах // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 132-138.

РЕЦЕНЗІЇ

Брехуненко В. Історія України і світ (інтегр. курс, рівень стандарту): підручн. для 10-го кл. закл. заг. сер. освіти / М. Мудрий, О.Г. Аркуша. К.: Генеза, 2018 // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 172-180.

Брицький П. Завальнюк О.М., Олійник С.В., Трубочанінов С.В. Україна в період Другої світової війни: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2012. 544 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 159-162.

Газін В. Смолій В.А., Степанков В.С. Історія України: підручник для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. К.: Генеза, 2016. 240 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 220-223.

Григорчук П. Комарніцький О.Б. Історія України: матеріали для підготовки до тестування. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2007. 456 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 147-148.

Дубінський В. Газін В. Історія України середини XVII – XVIII ст.: навчально-методичний посібник для студентів історичних факультетів. 3-тє вид., доповн. та перероблене. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. 224 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 165-167.

Дубінський В. Рибак І.В. Хмельниччина в історії України: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Сисин О.В., 2010. 260 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 138-140.

Дубінський В. Хоптяр Ю. А. Наукова інформація в архівній справі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2013. 46 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 176-177.

Задорожнюк В. Сулятицька Т. В. Історія філософії України. Методичні рекомендації для організації самостійної роботи студентів історичного факультету. Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М. І., 2013. 63 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 168-170.

Копилов С. Боровець І. Нова історія країн Європи та Америки 1870–1918 рр. Міжнародні відносини. Практикум: навчальний посібник для студентів історичних факультетів та факультетів міжнародних відносин ВНЗ. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2014. 264 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 183-185.

Копилов С. Газін В. П. Україна і світ. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. 72 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 154-156.

Копилов С. Рибак І. В. Країни СНД та Балтії у постсоюзний період: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський ФОП Сисин О. В., 2010. 168 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 132-134.

Копилов С., Боровець І. Український вимір чеської історії (рецензія на: Зінько Ю. А., Калитко С. Л., Кравчук О. М., Поп Ю. І. Нариси історії Чехії. Начальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: Тов «Нілан-ЛТД», 2017. 464 с.) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 8. С. 209-215.

Нечитайло В. Фаховий посібник з педагогічної практики (Навчально-методичний комплекс з педагогіки. Спеціальність «Політологія») за ред. А. В. Найчука. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г. 2011. 280 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 3. С. 134-138.

Нечитайло В. Фаховий посібник з політичної теорії держави (рецензія на навчальний посібник Найчука А. В. «Політична теорія держави: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. – 200 с.)) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 4. С. 162-165.

Перелік підручників, посібників та інших видань з проблем дидактики історії, виданих науково-педагогічними працівниками історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка з 1991 по 2008 рр. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 1. С. 149-163.

Постоловський Р. Газін В. П., Копилов С. А. Новітня історія країн Європи та Америки на початку ХХІ ст. Кам'янець-Подільський:

К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2015. 284 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 6. С. 185-187.

Степанков В. Копилов С.А. Історіографія всесвітньої історії: методичні рекомендації до семінарських занять для студентів денної і заочної форм навчання. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. 53 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 156-157.

Сулятицька Т. Повар А.М. Філософія: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2014. 132 с. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 178-179.

ПОСВЯТА

Гуменюк А. Світлий спогад про видатного науковця // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 149-151.

Гуцал А. Штрихи до портрета професора // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 147-149.

Завальнюк О., Філінюк А. Б. М. Кушнір – педагогічна легенда і знайний краєзнавець України (до 95-річчя від дня народження вчителя, наставника студентської молоді, щирого українця) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 3-18.

Комарніцький О., Зварич Ю. Демократизація суспільно-політичного життя вишів Хмельниччини у другій половині 80-их – на початку 90-их рр. ХХ ст. // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 33-44.

Комарніцький О., Кушнірова О. Навчальна робота в Кам'янець-Подільському педінституті у добу хрущовської «відлиги» // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 13-23.

Кукуленко Я. Матеріально-технічна база, матеріальне становище трудового і студентського колективів вишів Кам'янця-Подільського у період перебудови // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 23-33.

Постоловський Р. Про мого талановитого вчителя // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 145-147.

Рибак І. Спогади про Вчителя // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 144-145.

Степанков В. Учитель // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 140-143.

Філінюк А. Кадрова і теоретико-методологічна складова підготовки фахівців на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: досвід, проблеми, перспективи // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 9. С. 3-13.

Хоптяр Ю. Слово про вчителя // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 2. С. 151-153.

Статья посвящена десятилетию функционирования сборника научных трудов «Проблемы дидактики истории», первый выпуск которого вышел в 2009 году. Авторы публикации проанализировали основные рубрики сборника, тематику научных статей, актуальность самого издания. Обращается внимание на основные проблемы, над которыми работают ученые заведений высшего образования и учителя общественных дисциплин. Проведено сравнительный анализ публикаций в профессиональных изданиях, посвященных школьной исторической дидактике и в сборнике научных трудов «Проблемы дидактики истории».

Ключевые слова: *сборник научных трудов, историческая дидактика, методология истории, научная публикация, теория и методика преподавания истории.*

Отримано: 31.10.2019

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

УДК 372.894

*Віталій Лозовий,
Микола Карпенко
м. Київ*

РОЛЬ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ПОДОЛАННІ ДЕСТРУКТИВНОГО ВПЛИВУ РОСІЙСЬКОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ЕКСПАНСІЇ

У статті висвітлюється роль історичної освіти як чинника формування національної ідентичності. Зазначено важливі функції історичної освіти для зміцнення національної самосвідомості і формування державної політики пам'яті. Показано значення і роль історії та історичної освіти в системі суспільних цінностей, її вплив на сприйняття минулого України, протидії гуманітарній експансії Росії. Зроблено висновок, що історична освіта та історична пам'ять формують історичну культуру, що є потужним засобом національної самоідентифікації.

Ключові слова: історична освіта, національна ідентичність, історична пам'ять, російська гуманітарна експансія, суспільні цінності.

До важливої групи негативних явищ у системі освіти необхідно віднести проблеми, пов'язані з безпосереднім впливом пострадянської неоімперської Російської Федерації. Вони переважно стосуються спроб нав'язування українській освіті вигідних владі Росії цінностей та ідеології, інтерпретації подій минулого, посилення позицій російської мови і культури, експансії в Україні міфів «руського мира». Все це негативно впливає на формування національної ідентичності, консолідації української нації.

Певні аспекти зазначеної проблеми висвітлювали у своїх працях С. Білан¹, І. Дзвінчук², В. Мисан³, О. Удод⁴ та інші. Проте тема ролі історичної освіти у справі формування національної ідентичності в контексті російського гуманітарного наступу в Україні не отримала, на наш погляд, належної уваги, тож проблема є актуальною і потребує подальшого висвітлення.

Мета статті – висвітлити роль історичної освіти у формуванні національної ідентичності та як важливого чинника протидії гуманітарній експансії Росії.

У найбільш сприятливий для просування проекту «руського мира» період президентства В. Януковича російська влада про-

води́ла свою політику через дові́рених високопосадовців, одним з яких став тодішній міні́стр осві́ти і нау́ки Д. Табачник. Міні́стр дозволяв собі публі́чні заяви про те, що українська лі́тература «не має таких моральних авторитетів, як Толстой і Достоєвський»; що вояки УПА є мерзенними прислужниками Гітлера тощо⁵.

У сфері викладання історії проводилася цілеспрямована політика повернення до проросійської, неорадянської концепції української історії: заперечення Голодомору як геноциду українського народу, повернення до терміну «Велика вітчизняна війна» і відповідних інтерпретацій подій 1941–1945 років, вилучення з підручників та ЗНО матеріалів про українців, які боролися за національне визволення.

Поза сумнівом, найбільш трагічним результатом діяльності «русского мира» в Україні сьогодні є гуманітарна катастрофа на Донеччині і Луганщині. При цьому не можна забувати, що передумовою сьогоднішнього катастрофічного становища на тимчасово непідконтрольних територіях Донецької та Луганської області стало певне живильне середовище у поглядах і настроях частини мешканців краю, що формувалося впродовж багатьох років представниками місцевих інтелектуальних еліт, передусім представників сфери осві́ти. До безвідповідального плекання відчуття окремішності, прагнення до повернення в часи СРСР та асоціювання втраченого «радянського раю» з сучасною Росією долучилися не тільки місцеві можновладці, а й окремі очільники системи осві́ти, керівники навчальних закладів. Ціна їхньої безвідповідальності, небажання й неспроможності свідомо аналізувати факти виявилася неприпустимо високою.

У цьому контексті особливої ваги набуває роль осві́ти та наук гуманітарного циклу у формуванні неспотвореної національної історичної пам'яті, без якої неможлива розбудова суверенної Української Держави. Передусім мова повинна йти про подолання нав'язаних радянсько-російською спадщиною викривлених уявлень про українську історію, особливо в частині очорнення борців за незалежність України у ХХ столітті (ОУН-УПА). І тут ще попереду дуже багато роботи.

Відтак, майбутнє України пов'язане з проблемою формування та втілення відповідної сучасним викликам осві́тньої політики, особливо у галузі суспільних наук, зокрема, історії. Актуальність питання про викладання суспільних наук в осві́тній системі передусім обумовлена гібридною війною, головну роль у якій відіграє своєрідна «гуманітарна зброя», що застосовується РФ для впливу на свідомість населення України та має на меті демонтаж української державності (маніпулювання історичними фактами, руйнування ідентичності й цінностей, нав'язування культурних стандартів і картини світу).

Криза ідентичності є результатом руйнування усталеної системи радянських цінностей і формування цінностей з одного

боку – етнічних, з іншого національно-громадянських. Основними її проявами є: неузгодженість між загальноукраїнською національною ідентифікацією та іншими різновидами колективно-культурної ідентифікації; суперечливість між загальноукраїнськими та регіональними інтерпретаціями історичних процесів.

Оскільки формування національної ідентичності розглядається як визначальний національний інтерес, що, у свою чергу, визначає політику та дії держави, значна увага має приділятися викладанню суспільних наук. Навіть у США (у країні з стабільною громадянською ідентифікацією) на державному рівні було визначено, що «розуміння історії, політики, культури і традицій є важливим для громадянської позиції і критично значущим для усвідомлення того, хто є союзниками, а хто супротивниками Америки»⁶. Водночас в Україні вчителі, зокрема зі східних регіонів, продовжують викладати викривлену історію України, користуючись радянськими та російськими інтерпретаціями подій. Фактично, вони проводять на уроках антидержавну агітацію⁷.

У Стратегії національної безпеки України міститься низка положень, дотичних до галузі освіти. Зокрема, визначено такі загрози національній безпеці, як «інформаційно-психологічна війна, приниження української мови і культури, фальшування української історії, формування російськими засобами масової комунікації альтернативної до дійсності викривленої інформаційної картини світу»⁸.

Слід зазначити, що проблеми внутрішньої гуманітарної політики мають міжнародний вимір, оскільки отримують відгук у країнах-сусідах, які через власні діаспори в Україні просувають свої національні інтереси. Тому формування нової системи історичної освіти стане дієвим механізмом консолідації суспільства та зміцнення держави. Її осередком має стати наратив, який би нівелював суперечності між різними регіонами та різними сегментами українського суспільства.

Новий підхід до викладання історії передбачає освітня реформа, що пропонує інтегрувати курс з історії України у світовий контекст і поставити її у центр шкільного курсу. Фахівці, підтримуючи таку інтеграцію, звертають увагу на низку проблем, таких як брак сучасних підходів до викладання історії, переобтяженість підручників з історії фактажем.

Концепція «Нова українська школа», що стала основою реформи середньої освіти, передбачає об'єднати низку дисциплін: так, курс історії України школярі вивчатимуть як складову світової історії. Це тим більш важливо, що Росія фактично «привласнила» українську історію, вважає міністр освіти Лілія Гриневич⁹. Важливим кроком до посилення історичної складової в системі загальної середньої освіти стала Концепція базового навчального предмета «Історія: Україна і світ», розроблена спільно Інсти-

тутом національної пам'яті України та Міністерством освіти і науки України¹⁰. Шкільні навчальні предмети «Історія України» та «Всесвітня історія» у старших класах об'єднано в один інтегрований курс – «Історія: Україна і світ». Новий курс передбачає 3,5 академічні години на тиждень або 8 годин на тиждень (профільний рівень навчання). Нову Концепцію інтегрованого курсу історії для старших класів було розроблено з урахуванням критичних зауважень, які головним чином зосереджувалися на недопустимості «розчинення» української історії у світовій. Згідно з Концепцією, головною змістовою лінією інтегрованого курсу стане саме історія України, на викладання і вивчення якої відводиться в інтегрованому курсі 70% загального обсягу навчального матеріалу.

Метою базового навчального предмета «Історія: Україна і світ» є розширення поля вивчення української історії за межі державного кордону; формування та розвиток особистості, що володіє предметною та загальнокультурною компетентностями, усвідомлює власну національну ідентичність, має патріотичний світогляд, активну громадянську позицію та здатність реагувати на динаміку суспільних завдань через засвоєння й осмислення історичних явищ і процесів, що стосуються національних інтересів України ХХ – ХХІ століть та її місця в світовій історії.

Ця мета має конкретизуватися у комплексі завдань, серед яких пріоритетними є:

- поглиблювати інтерес до історії як сфери знань і навчального предмета, розвивати мисленнєві алгоритми й уміння, необхідні для розуміння сучасних викликів;
- отримувати та засвоювати системні знання про факти, події, явища, тенденції в Україні ХХ – ХХІ століть в контексті світового історичного процесу з позицій цінності життя людини, досвіду українського державотворення, утвердження єдності та соборності Українського народу, значення європейських культурних і правових традицій для суспільних процесів в Україні, зміцнення національних інтересів та суверенітету, цілісності та непопущності кордонів Української держави;
- розвивати історичне, критичне та творче мислення, здатність розуміти загальний хід історичного процесу, проблеми, що стоять перед країною та світом, формувати, висловлювати і обстоювати власний погляд на інформацію;
- формувати розуміння національного інтересу, необхідності захисту суверенітету, територіальної цілісності в умовах реальних військово-політичних, інформаційних та інших викликів;
- знайомити з духовними і культурними надбаннями та цінностями, історико-культурними традиціями народу України, його внеску у світовий культурний фонд;
- сприяти формуванню політичної та правової культури, політичної нації;

- розвивати громадянську самосвідомість, пошану до державної символіки України в гармонійному поєднанні із національними та загальнолюдськими цінностями¹¹.

Задля формування історичної пам'яті українського суспільства та подолання деструктивного впливу російського чинника у шкільних навчальних курсах історії, суспільствознавства, предметах гуманітарного циклу у закладах вищої освіти необхідно приділяти належну увагу формуванню української ідентичності та цілісного україноцентричного бачення минулого та майбутнього нашої держави, подоланню російсько-радянських історичних міфів та орієнтації на російську культурно-інтелектуальну «метрополію». Курси гуманітарного циклу повинні формувати в учнів і студентів уявлення про Україну як невід'ємну частину єдиної європейської цивілізації, базовану на спільних принципах, цінностях та інтерпретаціях історичних фактів, докорінно відмінних від засад сьогоднішньої кремлівської ідеології «русского мира».

Таким чином, одним із найбільш значущих для національної безпеки напрямом освіти є знання історії своєї країни, оскільки розуміння історії, політики, культури і традицій є важливим для громадянської позиції і критично значущим для формування національної ідентифікації громадян. Варто також пам'ятати, що спільне, належним чином закорінене у свідомості, уявлення про національну історію та майбутнє держави, сприятиме забезпеченню необхідного рівня суспільної єдності та національної консолідації.

Об'єктивні історичні дослідження, історична освіта є запорукою духовного суверенітету українців та незалежності держави. Потрібно пояснювати українцям, світовому співтовариству історичні витоки українського народу, традиції державності, наглядно показувати, що Україна і Росія – це цілком різні національні, соціокультурні та політичні утворення.

Ефективне використання політики історичної пам'яті в освітній сфері України може стати суттєвим сприятливим чинником як реінтеграції суспільного середовища окупованих територій до загальноукраїнського гуманітарного простору, так і стабілізації соціально-політичної ситуації на Донбасі та в Україні в цілому, надавши нового імпульсу здійснюваним реформам і трансформаційним процесам.

Кризу на Донбасі, що може перерости у багаторічний «заморожений конфлікт», зробили можливою у тому числі і відсутність поступального розвитку в контексті єдиного загальноукраїнського освітнього поля, переважна орієнтація на радянсько-російські зразки. Тому одне з найбільш нагальних завдань для системи освіти сьогодні – і не тільки у звільнених районах Донбасу, а й в усій Україні – активізація формування загальноукраїнської ідентичності через вивчення української історії, позбавленої заідеологізованих штампів і фактологічних перекохань, що мають на меті залишити Україну у сфері російського впливу.

Примітки:

1. Білан С. Національна ідентифікація учнівської молоді як чинник формування громадянської ідентичності особистості // Молодий вчений. 2015. № 1 (16). С. 138-142.
2. Дзвінчук І. Національна самосвідомість як чинник ефективного державотворення та модернізації політичної системи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vestnikzgia.com.ua/article/view/57512/53789>.
3. Мисан В. Проблема етнічної ідентифікації у змісті шкільної історії [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://journals.urau.ua/index.php/wissn023/article/viewFile/69040/64147>.
4. Удод О. Історична освіта в Україні світоглядні та методологічні основи / // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5-ти томах. Т. 3: Загальна середня освіта. Київ: Пед. думка, 2012. С. 97-114.
5. Стріха М. Тож яку державу вони будують? (спроба аналізу гуманітарної політики нової влади) [Електронний ресурс] // Академія наук вищої школи України. Офіційний веб-сайт. Режим доступу: http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Strikha_Politika.htm
6. Критерії національної безпеки в освітній сфері: зарубіжний досвід та висновки для України. Аналітична записка. [Електронний ресурс] // Національний інститут стратегічних досліджень. Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/2301/>
7. Інтерв'ю Міністра освіти і науки Лілії Гриневич газеті «День», 04.08.2016 [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/news/249231306>
8. Указ Президента України Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 6 травня 2015 року «Про Стратегію національної безпеки України» [Електронний ресурс] // Законодавство України. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/287/2015>
9. Викладання історії України: «без броду та нафталіну» [Електронний ресурс] // Радіо Свобода. Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/28802365.html>
10. Володимир В'ятрович представив концепцію викладання історії для 10–11 класів [Електронний ресурс] // Український інститут національної пам'яті. Режим доступу: <http://www.memory.gov.ua/news/volodimir-vyatrovich-predstaviv-kontseptsiyu-vikladannya-istorii-dlya-10-11-klasiv>
11. Концепція базового навчального предмета «Історія: Україна і світ» [Електронний ресурс] // Український інститут національної пам'яті. Режим доступу: <http://www.memory.gov.ua/news/volodimir-vyatrovich-predstaviv-kontseptsiyu-vikladannya-istorii-dlya-10-11-klasiv>

The role of historical education as a factor in the formation of national identity is highlighted in the article. Important features of historical education for strengthening national consciousness and shaping

public memory policy are outlined. The importance and role of historical education in the system of social values, its influence on the perception of the past of Ukraine, counteraction to the humanitarian expansion of Russia are shown. It is concluded that historical education and historical memory form a historical culture, which is a powerful means of national self-identification.

Key words: *historical education, national identity, historical memory, Russian humanitarian expansion, social values.*

Отримано: 25.10.2019

УДК 37.026:008«20»

Марія Санкович
м. Яремче

КОНЦЕПТ ДИДАКТИКИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

У статті акцентовано увагу на зміні смислового навантаження концепту дидактики – розуміння. Феномен розуміння розглядається як пізнавальна діяльність людини, що враховує специфіку її індивідуального буття. У навчанні розуміння акцентує увагу людини як цінності. Підкреслюється, що суттєву роль у поясненні концепту розуміння відіграє невідоме. Невідоме є ресурсом для розуміння.

Ключові слова: *розуміння, дидактика, навчання, цінність, рефлексія, педагогіка партнерства.*

Сучасні соціокультурні реалії означені потужним симбіозом технічних новацій з науковими досягненнями, бурхливим розвитком інформаційного ресурсу, поглибленням низки глобальних проблем, породженням віртуального виміру культури тощо.

Сучасна дидактика – найусталеніший розділ у педагогіці. Безперечно, вона постійно змінюється, крокуючи в ногу з часом, вбираючи у себе світові науково-технічні, інформаційні досягнення. Однак дидактика у структурі своїй залишається класичною. Виник термін дидактика в Німеччині у 1613 році. Саме тоді Кристопф Хельвіг і Йохим Юнг, аналізуючи діяльність відомого мовознавця та прихильника навчання рідною мовою Вольфганга Ратке, підготували «Короткий звіт з дидактики, або Мистецтво навчання Ратихія». Вже з самої назви роботи ми бачимо, що автори даної праці трактували дидактику як мистецтво навчання. Схоже трактування цього поняття ми знаходимо і в Яна Коменського у його знаменитому творі «Велика дидактика, або універсальне мистецтво навчати всіх і усьому». Однак, Коменський вважав, що дидактика є не лише мистецтво навчання, але й виховання. Звичайно, практика виховання існувала вже і тоді, коли систематизованої педагогічної теорії ще не було. І

до Яна Коменського були школи, у них навчалися діти, а педагоги, що навчали їх, писали трактати й розмірковували над проблемами школи та освіти¹.

Найважливішим завданням дидактики у сучасній новій українській школі став уже аналіз дій учня, а не вчителя. При цьому вважалося, що викладання є функцією навчання, а дії вчителя обумовлені пізнавальною діяльністю учнів, а не навпаки. На сучасному етапі дидактику розуміють як науку про викладання та навчання, про закономірності, що діють у сфері предмета. Іншими словами – це наука про навчання і освіту, їх мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, досягнуті результати².

Предметом дидактики є процеси освіти і навчання, що нерозривно пов'язані з вихованням та його організацією. Як вчитель зуміє організувати роботу на уроці, такий результат він отримає. Одним із ефективних напрямів у роботі суспільствознавчих дисциплін, на мою думку, є організація екскурсій. Для засвоєння матеріалу здобувач має побачити і навіть доторкнутися, до пам'яток історії. Адже суспільство постійно турбується про те, щоб накопичений попередніми поколіннями досвід, знання, уміння, навички, якими воно володіло на певному ступені розвитку, найбільш надійними та плідними шляхами й засобами засвоювались молодим поколінням. Враховуючи, що процес навчання завжди пов'язаний з вихованням, перш за все розумовим, моральним, патріотичним, є підстави тлумачити дидактику як теорію освіти та навчання, а разом з тим на уроках історії духовного, морального та патріотичного виховання. Сюди відноситься також формування світогляду учнів.

На уроці учень має працювати не з творами, а жити повноцінним життям героїв твору, співпереживати чи заглиблюватися разом з автором у глибину поставленої ним проблеми. Критерієм розуміння є не стільки знання тексту, а його переживання, проживання разом із героями. Відповідно, метою уроку читання – є «потрепіння душі, її пробудження. Якщо учень не переживає глибоко, якщо вона як логічна машина, щось засвоїла, але серцем і душею не відгукнулася, то це втрачений час». Ідеї технології навчання читання О. Кушніра можуть бути продуктивними на уроках історії під час опрацювання історичних джерел. Вони дозволяють розглянути світ минулого не через призму зовнішньо накладеної системи законів та закономірностей як способів осмислення історичного буття, а вживаючись у внутрішній світ історичних персонажів конкретної епохи, що постають співрозмовниками у діалогів взаємодії з сучасністю. Світ минулого постає як відкритий, незавершений простір співпраці між сучасним і минулим, як результат множинності дискурсів, кожен з яких є істинним. Історичний процес розглядається як власне розуміння минулого. Це – витвір, продукт його свідомості. За такого підходу історія розглядається не

як громіздке нагромадження фактів, які необхідно впорядкувати та узгодити, а як конструювання, історична інтерпретація, багатовекторність минулого. Історичне буття постає як сукупність поглядів, різних точок зору, ідеологічних переконань суб'єктів освітньої взаємодії. Власне, вони і впливають на достовірність історичного знання. Кожна епоха вносить своє розуміння та пояснення історичного минулого в залежності від своїх ціннісних принципів та орієнтирів, запитів і світоглядних позицій.

Отже, спираючись на такий підхід, неможливо створити єдину достовірну картину пояснення минулого. Такий ракурс осмислення досвіду минулого зумовлює його гуманістичне забарвлення, позбавляє однобічного підходу у поясненні історичних подій. Минуле втрачає ворожу налаштованість, конфронтаційність і непримиренність, воно демонструє потребу та здатність дошукатися до «істини», пробившись крізь товщу міфів, ідеологем чи просто замовчування фактів. Наступною позицією у поясненні концепту розуміння є врахування тієї обставини, що у пізнавальному процесі завжди зберігається частина незвіданого та незбагненого. Нерозуміння є матеріалом, підґрунтям для подальшого пошуку. Нові знання здобуваються із ситуації незнання. Вони «народжуються» у ситуаціях, позначених творчістю та свободою.

В. Болотов стверджує, що рефлексія нерозуміння у навчальній діяльності є не менш важливою, а ніж практики розуміння. Якщо всі шкільні проєкти були успішними, то вони радше уподібнюються імітації, ніж відповідають справжньому стану речей, – вважає дослідник. Нерозуміння є поштовхом та потребою навчатися новому й здатністю відмовлятися від звичного та зрозумілого, що не сприяє розумінню. Нерозуміння забезпечує гнучкість, варіативність пізнавального процесу, здатність його відшукувати нові лакуни розвитку.

За твердженням Т. Лютого, нерозуміння отримує статус «іншого розуму, своєрідного мудрого безумства, ще не обробленого ідеологією». Такий статус не ґрунтується на зацікавленій доцільності, не передбачає будь-якої обмеженості й упередженості використання тощо, а радше засвідчує вкоріненість у самому житті. Нерозуміння, на думку дослідника, «заховане у позасвідомих глибинах і постає у вигляді прикροї каверзи або пихи», уособлюючи безпосередність самого життя та ту упорядковану не упорядкованість, яку не можна вхопити жодними методологічними щипцями. Воно є там, де розум і розсудок мають обмеженість свого застосування. Саме воно дозволяє сприймати світ автентично. Відповідно, у навчальній діяльності нерозуміння не повинно трактуватися як певний вирок чи покарання. Радше це – підґрунтя для розробки нового ресурсу знань, апробація та упровадження нових технологій їх творення, заснованих на особистісному потенціалі тих, хто навчається, розкритті їх людської сутності.

У контексті таких міркувань П. Саух наголошує, що розуміння можливе за умови врахування унікальної людської природи, її другодомінантності (іншодомінантності)³. Під час таких відносин людина не лише долучається до світу Іншого, пізнає та визнає його унікальність та особливість, а й стверджує саму себе, розширює можливості власного самопізнання. Відбувається процес управління особистістю власним розвитком, що вимагає активної рефлексії та добровільної оцінки того, «чим я був» і «чим я став». Дослідник радить позбутися «поширеного забобону просвітницької педагогіки, адже педагог повинен знати про своїх учнів усе. Справжнє покликання педагога не знати дитину, а зрозуміти її». Розуміння враховує існування Іншого у його іншості. Воно передбачає його безцінне сприйняття, виявлення смислів, що стоять за словами, жестами, позами, діями, помислами⁴.

Емпатійні почуття виникають як відгук на переживання людей, як усвідомлення своїх вчинків та ідей тощо. Осереддям навчальної діяльності є позиція наставника, в якій він розуміє й безумовно приймає дитину такою, якою вона є. Загалом відбувається поворот до особистісної моделі освіти, до педагогіки співробітництва та розуміння. Розуміння, на думку П. Сауха, це не лише здатність мислити на рівні розуму, здатність сприймати та переробляти інформацію, а й здатність «відшукувати смисл цієї інформації, пов'язувати її зі смислом подій теперішнього, минулого й майбутнього, робити це надбанням індивідуального й колективного досвіду». У навчальній діяльності розуміння акцентує увагу на людині, як цінності. Навчання спрямовується на потреби людини, враховує її інтереси та можливості, зумовлює здатність допомогти їй само становленню й розвитку. «Зрозуміти Іншого, щоб наблизитися до себе» – таке гасло педагогіки, адже воно ґрунтується на розумінні. Знання, відірвані від розуміння, практично нічого не мають спільного з досвідом тих, хто навчається. Вони належним чином не використовуються у практиках життя. Як результат у навчальній діяльності спостерігаємо відірваність від життєвих проблем, надзвичайно заформалізовані зміст і методики, практичне неврахування різнопланових унікальних здібностей тих, хто навчається, їх потреб у засвоєнні певних видів діяльності. Взаємовідносини Я-Інший утворюють інтерсуб'єктивний між-простір, у якому відбувається взаємозбагачення. Людське «Я» за щораз само вибудовує себе та стверджує по відношенню до свого попереднього стану як Іншість. У таких взаємовідносинах виявляється унікальність кожного учасника, рівність один одному, не зважаючи на відмінність і навіть суперечливість їх поглядів, визнання права кожного на його самобутність та інакшість. Дані взаємовідносини є можливими за умови, що вони пов'язані із толерантністю та довірою. Чим вищий рівень довіри та толерантності, тим більш успішною буде кому-

нікативна взаємодія у просторі інтерсуб'єктивності, налаштованість на позитивне сприйняття Іншого у його інакшості та самобутності. Така взаємодія сприяє створенню своєрідного міжлюдського простору, що робить людину людиною, не дозволяє їй загубитися у вирі життя. У праці «Перспектива» М. Бубер пише, що сфера між буття притаманна людині від самого початку. Вона є первинною категорією людської дійсності й здатна зреалізувати себе у різні способи в залежності від масштабів людської зустрічі. Загалом комунікація спрямовується на взаєморозуміння та взаємоузгодженість при збереженні відмінності та унікальності позицій учасників, що у результаті окреслює ціле покладання. Участь у комунікативних практиках з Іншими створює можливість для «суб'єкта формування внутрішнього діалогу, розвивати здатність до відкритості і інтеріоризації досвіду Іншого, на цій підставі можливості само трансформації через самотрансцендування та трансгресію»⁵.

Рольові стратегії, що реалізуються у процесі навчання, дозволяють тим, хто навчається, «вжитися» у них, зрозуміти ту чи іншу позицію, висловити своє ставлення та оцінку подій минулого. Вони самостійно у навчанні вибудовують власну інтерпретацію розуміння минулого, а не завчають ту, що пропонують автори підручника. Попри фрагментарність знаннєвого ресурсу, безперечно сильною стороною даної технології є її спрямованість на особистісний досвід та інтереси тих, хто навчається. Розуміння тісно пов'язане з рефлексією, оскільки власне на ній і ґрунтується. У рефлексії людина отримує можливість немов би «відсторонитися» від своїх міркувань і дій, зайняти позицію стороннього спостерігача, не заангажовано розмірковувати над своїми діями та думками. Йдеться про здатність людини у вирішенні проблем переглядати й відмовлятися від уже набутих знань задля можливості отримання нових. У цьому процесі рефлексія не стільки спрямовується на інтерпретацію вже набутого знання, скільки передбачає прорив у невідоме. Це можливість рухатися не чітко окресленими шляхами, а радше манівцями, використовуючи іманентну природу людини, її інтуїцію, налаштованість на осмислення світу у всіх його проявах. Відповідно рефлексія спрямовується на окреслення проблемного поля у вирішенні певного завдання, зосереджуючись на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього й виявляючи здатність запропонувати множинність шляхів розв'язання проблеми, а також виявити нові проблеми, нові перспективи подальшого його осмислення⁶.

Вона презентує принцип мислення, що включає самоосмислення проблеми. Це здатність мислити у просторі різних площин, що символізує багатовимірний та трансформативний характер рефлексії. Загалом вона презентує свого роду інтелектуальні пошуки у створенні нового смислового простору. Основний мо-

тив людини, що рефлексує, – це здатність пізнавати, розуміти і осмислювати світ у всіх проявах його складності, здатність бути «бунтівником» проти усіляких умовностей і стереотипів. Втрата нею цієї здатності «зачиняє» для неї світ творчості, «вмонтовуючи» її реалії у чітко окреслені межі буття. У рефлексії знання є компонента завжди переломлюється крізь призму людського «Я», використовує її потенціал та сприяє її подальшому розвитку. Слід зазначити, що знання й рефлексія не протиставляються одне одному. Вони є взаємозумовлювальними у пізнавальному процесі⁷.

Знання саме по собі функціонально «мертве», а рефлексія безпредметна, лише у взаємозв'язку вони здатні забезпечити пізнавальний ефект. Для того, щоб був хорошиий результат потрібно звернути увагу на зміст педагогіки партнерства, що полягає в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель. Стосунки партнерства складаються там, де діти і дорослі об'єднані спільними поглядами і прагненнями. Педагогіка партнерства бачить в учневі добровільного й зацікавленого соратника, однодумця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати. Сучасний освітній процес учнів вимагає нової педагогічної етики, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага та творче співробітництво вчителя та учня. Вона утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, співпереживання, утвердження людської гідності, довіра); зумовляє використання особистісного діалогу, як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання. Принципово важливою є орієнтація партнерської діяльності вчителя та учня на розвиток творчості – творчої активності, творчого мислення, здібностей до адекватної діяльності в нових умовах⁸.

Основні принципи: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей). Педагогіка партнерства ґрунтується на таких ідеях: – навчання без примусу (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, С. Лисенкова, В. Шагалов), що передбачає виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів; припускає наявність таких особистісних якостей вчителя, як гуманність, комунікативність, ціннісне відношення до дитини. Крім того, вчитель повинен володіти знаннями про дитячу психологію, засади гуманної педа-

гогіки, володіти прийомами мотивації, визнавати пріоритетності суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі⁹.

Цього можна досягти шляхом знайомства з теоретичними засадами гуманної педагогіки, переглядом уроків педагогів-гуманістів, участю у коуч-тренінгах із суб'єкт-суб'єктною взаємодією; – ідея важкої мети (С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у тому, що перед усіма учнями ставиться складна мета, водночас учитель всіма засобами має налаштувати учнів на її досягнення, вселити в них упевненість у перемозі над труднощами. Передбачає готовність до інноваційної діяльності, що досягається шляхом включення вчителя до роботи у творчих групах, розробленням моделі інноваційної діяльності; – ідея опори (С. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні учням опорних знаків (символів, схем, таблиць, слів тощо) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також для побудови відповіді. Передбачає вміння вчителя з одного боку – систематизувати й перетворювати інформацію належним чином, з іншого – моделювати; – вільний вибір (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні дитині свободи вибору у процесі навчання, тобто учень може обирати завдання, задачу, тему твору. Професійна діяльність цілеспрямована на демократичність і скерованість учителя на розвиток дитини, вміння «контактувати» з учнями є провідною педагогічною умовою ідеї вільного вибору; – ідея випередження (І. Волков, С. Лисенкова, Б. Нікітін, В. Шаталов) дозволяє включати у програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку. Спирається на такі якості особистості педагога, як прогностичність, стратегічне бачення педагогічної діяльності, відповідальність, які супроводжуються здатністю до стратегічного планування; – ідея великих блоків (І. Волков, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинін) ґрунтується на тому, що у великому за обсягом блоці матеріалу (об'єднання 6–10 уроків або тем в один блок) легше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити та розв'язати проблему¹⁰.

Спрямована на наявність таких якостей особистості педагога: глибоке знання матеріалу, уміння систематизувати, інтегрувати, а також володіти технологією інтеграції змісту навчального матеріалу; – ідея відповідної форми (І. Волков, С. Ільїн, В. Шаталов) полягає в тому, що урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається; реалізується через обізнаність, креативність, відкритість, здатність результативно вирішувати творчі завдання, незалежність суджень, спрямованість на творчі досягнення, володіння інтерактивними технологіями. Дана ідея реалізується шляхом розширення знань про педагогічні технології, поглиблення предметних знань, перегляду уроків з використанням інтерактивних

технологій, аналізу досвіду вчителів; – інтелектуальне поле класу (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін) передбачає створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для розвитку здібностей та нахилів, творчості кожної дитини в діяльності; – самоаналіз (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, В. Шаталов, М. Щетинін) реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня за умови володіння педагогом прийомами рефлексії, емпатії, а також здатності аналізувати та розуміти власні дії, здатності до самопізнання¹¹.

Отже, концепт дидактики розуміння у контексті сучасних цивілізаційних викликів набуває нового смислового забарвлення. У навчальній діяльності розуміння спрямовується на відображення психологічного стану людини та символізує її впевненість у достовірному сприйнятті нею певної події, явища чи факту. У актах розуміння явища, факти, події наділені суб'єктивним досвідом та характеристиками тих, хто їх пізнає. Суттєву позицією у поясненні концепту розуміння є врахування тієї обставини, що у пізнавальному процесі завжди зберігається частина незвіданого та незбагненого. Невідоме є ресурсом для подальшого пізнавальної діяльності, а відтак й розуміння.

Примітки:

1. Баханов К.О. Методичний посібник з історії України. 7 клас. Традиції та інновації у навчанні історії в школі. Київ: Генеза, 2001. 296 с.: іл.
2. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 160 с.: іл.
3. Саух П. Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформацій науки // Шлях освіти. 2007. № 1. С. 4.
4. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 360 с.
5. Людина в цивілізації ХХІ століття: проблеми свободи / В.Г. Табачковський, М.О. Булатов, Т.В. Лютий та ін. Київ: Наукова думка, 2005. С. 76.
6. Удод О. Деромантизація історії світових воєн ХХ ст.: методологічні аспекти // Історія в школах України. 2005. № 1. С. 46.
7. Артемова В. Історія педагогіки України: Підручник. Київ: Либідь, 2006. 424 с.
8. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
9. Удод О. Деромантизація історії світових воєн ХХ ст.: методологічні аспекти // Історія в школах України. 2005. № 1. С. 46.
10. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 360 с.
11. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 160 с.: іл.

The article focuses on changing the semantic load of the concept of didactics as understanding. The phenomenon of understanding is regarded as the cognitive activity of man, taking into account the specifics of his individual existence. In teaching, understanding accentuates human attention as a value. It is emphasized that the unknown plays a significant role in explaining the concept of understanding. The unknown is a resource for understanding.

Key words: *understanding, didactics, learning, value, reflection, pedagogy of partnership.*

Отримано: 23.09.2019

УДК 378.371

Тетяна Франчук
м. Кам'янець-Подільський

МОДУЛЬНІСТЬ ЯК ЗМІТОВА ОСНОВА КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

У статті представлені результати досліджень ефективності впровадження компетентнісної освітньої парадигми у комплексі пріоритетів розвитку та проблем, які гальмують інноваційні процеси у системі професійно-педагогічної освіти. У цьому контексті аналізується модульна побудова змісту освіти, позиціонуються її базові ідентифікатори, визначаються умови реалізації у навчальній діяльності студентів, акцентуючи увагу на взаємозалежності освітніх систем ЗВО та школи як замовника його освітніх послуг.

Ключові слова: *освітня система, компетентнісна освіта, модульне навчання, цілісний освітній простір.*

Про сучасні пріоритети розвитку професійної освіти свідчать стратегічні орієнтири, віднесені до першочергових завдань МОН України, виголошених його очільником Ганною Новосад. З-поміж трьох топ-завдань – «зміна управління та фінансування вищої освіти і науки – найкращі повинні отримати ресурси та автономію». Фактично декларується продовження взятого курсу реформ з чіткою спрямованістю на забезпечення якості освітньої діяльності з виразною пріоритетністю процесів їх інтенсифікації і що головне – вимірювання реальної результативності за валідними критеріями якості (чого допоки практично не було).

Численні дослідження з проблем неефективності освітніх реформ за критеріями якісних змін і значний спротив педагогів їх запровадженню свідчать про комплексність причин, з яких домінантними є ті, що пов'язані з нерозуміння сутності інноваційної освіти та неготовність педагогів (психологічна та фахова) працювати за інноваційними технологіями. Проблеми актуальні як для загальноосвітньої, так і для вищої школи. У преамбулі до концепції «Нової української школи» зазначається, що лише 10% (за резуль-

татами окремих досліджень – 15-18%) вчителів розуміють сутність компетентнісної освіти, що запроваджується. Характерна ситуація в ЗВО у цьому аспекті, в тому числі і педагогічного спрямування, практично нічим не відрізняється. Як результат – неприйняття реформ або їх застосування виключно за зовнішніми ознаками, тобто радше на імітаційному рівні, вводячи інновації за формою, залишаючи незмінною основу – фактично саму суть, іманентні механізми навчальної діяльності студентів. Про конфліктність ситуації, що склалася, свідчать суперечності між формою та змістом, які неодмінно продукують негативні ефекти, неприйняття досить логічних, продуктивних змін, що абсолютно співзвучні з європейськими, світовими тенденціями розвитку освіти, реагують на актуальні виклики ринку праці щодо необхідності формування компетентного, мобільного спеціаліста, здатного працювати в умовах, що постійно змінюються, навчатися впродовж життя. Стосовно сучасної цільової спрямованості історико-педагогічного напрямку професійної освіти актуальною є позиція дослідників О. Завальнюка, М. Петрова, А. Філінюка: «Ґрунтовна теоретико-методологічна підготовка та історичне мислення дозволяють розглядати складні проблеми на інтеграційному, синергетичному рівні, формувати гіпотези, використовувати логіко-методологічні принципи, вироблені в межах філософських і історичних знань, створювати теорії, володіти логікою прийняття рішень, а також орієнтації в складній діяльності тощо¹.

Закономірно, що найвищий потенціал реформування освітньої галузі мають заклади педагогічної освіти, оскільки: а) вони закладають основи професійної компетентності майбутнього вчителя; б) є суб'єктом інтеграції освітньої та наукової діяльності, що в комплексі може забезпечити науково обґрунтований підхід та алгоритми реальних інноваційних змін; в) компетентнісна модель професійної підготовки вчителя є найбільш мобільним чинником забезпечення його готовності до організації навчальної діяльності в школі за технологіями компетентнісної освіти, оскільки навчально-виховний процес у ЗВО педагогічного спрямування є цілю та засобом одночасно (студента вчать вчити).

Нині склалась ситуація – сучасна школа, яка вже започаткувала реальні реформи, посилає запит на спеціаліста, здатного працювати за технологіями компетентнісної освіти. Допоки початок реальних реформ школи (другий рік поспіль), що реалізується за концепцією «Нова українська школа», не супроводжується тотальним реформуванням системи професійної підготовки вчителя, оскільки практично всі нововведення стосуються не стільки сутнісної сторони інновацій, пов'язаної із реальними змінами якості навчального процесу (через зміну алгоритмів освітньої діяльності, взаємовідносин її суб'єктів та ін.), скільки формальної, пов'язаної з оновленням форм змістово-технологічного забезпечення процесу (фактично засіб поставлений у ранг цілі).

Варто акцентувати увагу на одній з найбільш значущих причин означеної проблеми – недооцінювання викладачем необхідності розуміння психолого-педагогічних, методичних основ освітньої діяльності, що лежать в основі компетентнісної моделі організації навчального процесу. В умовах інформаційно-репродуктивної освіти викладачі закономірно вбачали свою функцію у передачі знань з певної навчальної дисципліни, тому нарощування професіоналізму відбувалося саме у напрямку їх збільшення, поглиблення та оновлення, мало переймаючись проблемами їх інтеріоризації в навчальну діяльність студента, тим самим формуючи його позицію за формулою «мене вчать», а не «я вчуся». Така модель навчання переносилась майбутнім учителем і на подальшу педагогічну діяльність у школі через природно актуалізацію найбільш мобільних механізмів наслідування. Отож, немає необхідності доводити, що головним пріоритетом інноваційних змін має бути не стільки оновлення змісту навчання майбутніх педагогів (розповідаючи студентам про інноваційні моделі компетентнісного навчання в школі за відповідною фаховою спеціалізацією), скільки оновлення системи організації навчальної діяльності студентів за стандартами та технологіями компетентнісної освіти (у педагогічному ЗВО студента вчать вчити).

При тому надважливим є прийняття того факту, що зміни будуть ефективними лише у разі застосування адекватних діагностичних параметрів і методик, які у комплексі можуть реально визначити рівень компетентності викладача, його здатність до інноваційного рівня організації навчальної діяльності студентів. І саме параметри якості навчального процесу мають стати основою визначення рейтингу викладача. В іншому випадку будемо і далі йти деструктивним шляхом визначення ефективності діяльності через фіксацію та сумування показників за параметрами кількості, що далеко не завжди трансформуються у якість. Стрімкий розвиток ринку освітніх послуг, в основі якого – конкурентоспроможність випускника, а також тенденція до автономізації ЗВО дають можливість університетам створювати свій, значною мірою самодостатній освітній простір, науково обґрунтовуючи вектор і конкретну програму розвитку освітньої системи, при тому максимальньо враховуючи реальний рівень її сформованості, наявні потенційні можливості, людські та матеріальні ресурси модернізації.

Допомогти уникнути конфліктності означеної вище ситуації може лише перехідний період, який повинен практично програмуватися на всіх рівнях (як система в системі): університету (у контексті загальнодержавного), факультету, кафедри (у контексті університетського), кожного окремого викладача (у контексті кафедрального), формуючи тим самим логіку розвитку систем (від загальної до конкретної), враховуючи особливості освітнього про-

стору, в який інтегровані супідрядні підсистеми, а також реальні стартові можливості всіх її суб'єктів. У такий спосіб програмується конкретна та реальна індивідуалізована траєкторія їх розвитку в рамках прийнятих системою вищого рівня стандартів і стартових, потенційних можливостей. Такі створені самими суб'єктами освітньої діяльності перехідні періоди (включаючи концепцію, програму та діагностичний інструментарій) візьмуть на себе адаптаційні функції і забезпечать проходження кожним логіки інноваційного розвитку, починаючи від розуміння інновацій та їх прийняття, завершуючи індивідуалізованою програмою їх імплементації у практику власної професійної діяльності.

Наприклад, на рівні університету адаптаційний період може включати вектори, що забезпечують: розуміння всіма суб'єктами освітньої діяльності сутності процесів, пов'язаних з незворотністю змін у системі професійної освіти, орієнтованої на інтегральні показники якості підготовки фахівця, конкурентоздатного на ринку праці через необхідний мінімум знань, адекватні форми їх об'єктивації (комплекс матеріалів, семінари, дискусійні майданчики та ін.); запровадження програми поетапного використання діагностичних методик, здатних відслідковувати динаміку інноваційного процесу, починаючи від системи, далі – підсистеми, завершуючи професійною діяльністю викладача, за принципом: від часткового (аспектного) до загального, від простого до складного, найбільш валідного; інтеграцію контролю та самоконтролю з пріоритетністю процесів, пов'язаних з самодіагностикою, самопрограмуванням, тобто саморозвитком на основі «Я-концепції», що забезпечить відчуття суб'єктності позиції кожного, стимулювати його активність, конструктивізм у цьому складному процесі.

На основі аналізу досліджень з проблем низького рівня ефективності реформування системи професійної освіти в Україні, а також власних наукових пошуків у цьому аспекті були виділені найбільш характерні ознаки нерозуміння викладачами сутності компетентнісної освіти, що проявляються у такому:

– свого роду «засилля» інноваційних термінів, як от: компетентнісна, особистісно зорієнтована, кредитно-модульна (трансферна) освіта, не говорячи вже про різноманіття освітніх технологій, привносять викладачу значну плутанину, при тому у них формується враження, що вони різні і потрібно щось вибирати (або поєднувати), також викладачі часто допускають помилки, пов'язані з підміною понять, імітаційними процесами, зокрема. Не вдаючись до сутнісного розмежування понять, не ускладнюючи при тому їх розуміння, важливо зазначити, що, попри різність змістового та технологічного забезпечення, вони всі ґрунтуються на одній основі – організації навчання, центруючись на «Я-концепції», розуміння суті якої допоможе викладачу диференціювати інноваційність за смисловим наповненням, орієнтую-

чись на модель навчальної діяльності студента, пов'язану з формуванням реальних професійних компетентностей (наприклад, якщо відео-лекція, презентація – це лише форма оцифрування інформації, яка не формує позицію студента як суб'єкта навчання, то це лише традиційне використання засобів його унаочнення). Для викладача важливо сформуванню комплекс інтегральних характеристик цього рівня навчання, які зможуть, з одного боку, правильно його зорієнтувати в організації навчання студентів, з іншого – слугувати діагностичними параметрами, здатними відслідковувати ефективність процесу інноваційних змін;

– найбільш характерним у зазначеній проблематиці є недостатнє розуміння викладачем того факту, що компетентісна освіта реалізується за особистісно зорієнтованими технологіями через «взаємодію досвідів того, хто вчить, та того, хто вчиться», в основі яких – міжособистісна взаємодія, суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини викладача та студентів, студентів між собою. Це означає, що в основі компетентісної освіти не лише власне компетентність викладача, а і сформованість його позиції, пов'язаної зі здатністю до конструктивної взаємодії зі студентом на особистісному рівні (прийняття студента як особистості, визнання його права на власну точку зору, що навіть суперечить представленій викладачем, формування доброзичливих, толерантних, демократичних взаємовідносин зі студентами, сприятливої атмосфери), необхідних для формування професіоналізму на основі «Я-концепції» – розвитку аналітичного мислення, сприяння індивідуалізації траєкторії навчальної діяльності, професійного становлення в цілому;

– у викладачів, які працюють за традиційними технологіями, складається враження, що компетентісна освіта дискредитує знання як цінність, подекуди пропонуючи поєднати компетентісний підхід зі знаннєвим, що свідчить про нерозуміння сутності компетентісної освіти, основу якої неодмінно складають знання (фундаментальні, глибокі й усвідомлені), що слугують фундаментом для формування компетенцій, головними критеріями якості яких є мобільність, дієвість, тобто інтегрованість у професійну свідомість, професійне мислення, а відтак і здатність використати у ситуаціях, які постійно змінюються.

У зазначеному контексті вважаємо за доцільне осмислити один з реальних механізмів переходу на систему компетентісної освіти, до яких відноситься адекватне структурування змісту навчальної діяльності студентів через актуалізацію природо-відповідної системи інтеграційних зв'язків, що зрештою результують у змістові модулі. Важливо проаналізувати досить успішном запроваджену кредитно-модульну систему професійної освіти, що фактично призвела до дискредитації принципу модулювання змісту навчання, фактично підміну понять (розділ перейме-

новано на модуль, практично залишивши незмінним його зміст). Такі процеси імітаційних змін нівелювали значення модуля як найважливішої змістово-смыслової одиниці навчального процесу, який реально може виконувати системотвірні функції, диктуючи необхідність подальших змін усіх складових навчального процесу, включаючи технологічно-процесуальний і контролюючий. Модульна побудова змісту освіти є предметом досліджень таких вітчизняних науковців як А. Алексюк, І. Богданова, О. Гуменюк, І. Мороз, А. Романишина, П. Сікорський, А. Фурман, Н. Шиян та інші. Доводиться, що принцип модульності є основою компетентнісної моделі та технології організації навчання не лише в ЗВО, але й у школі. Зміст терміна «модульне навчання» базується на понятті «модуль» (лат. – *modulus*), яке трактується як «функціональний вузол». Ще у 60-х рр. XX ст. формуються засади системи (технології) модульного навчання (англомовні країни). Модуль – основний засіб модульного навчання, що дефініціюється як закінчений, відносно самодостатній блок інформації, методичне забезпечення якого передбачає максимальне наповнення її особистісними змістами, що формуються студентом у процесі взаємодії інформації з власним досвідом, пов'язаним з нею, а також власною концепцією та методикою її опрацювання. У результаті формуються компетентності з теми, в основі яких – «Я-концепція».

Головна цільова спрямованість модульного навчання полягає в тому, щоб забезпечити студенту (учневі) сприятливі умови для формування відповідних професійних, навчальних компетентностей в оптимальному для нього режимі, орієнтуючись на особистісний потенціал, власний досвід навчальної діяльності. Модульне навчання проектує для кожного студента індивідуальну траєкторію й відповідно, програму професійного розвитку, де студент є основним суб'єктом її творення та реалізації. Тому модуль передбачає наявність: комплексу базових цілей, пов'язаних з формуванням професійних компетентностей у контексті відповідної навчальної теми або блоку тем; банку інформації з теми; основних технологічних схем організації діяльності в рамках реалізації комплексу навчальних, професійно значущих завдань, комплекс діагностичних методик, адекватних поставленим цілям. Загалом, модульність передбачає таку організацію змістової складової навчання, за якої теоретичні знання та практичні вміння з навчального предмета інтегруються в логічно завершені системно впорядковані частини (модулі) та формують свого роду цілісне структуровано-неперервне поле із генералізованим змістом. У рамках вивчення змістового модуля студент (учень) реально формує навчальні компетентності, що допомагають йому не лише самовизначитись у контексті теми, котра вивчається, а й запрограмувати модель діяльності, що буде набувати тенденцію до переходу на самостійну роботу і здійснюватися

на саморегулятивній основі. Означений підхід найбільшою мірою протидіє інформаційно-репродуктивному, за яким уся навчальна інформація формується рядоположно, не виділяючи смислові інтегративні утворення і удосконалюється за принципом оновлення інформації та її розширення.

Ми зробили спробу потрактувати сутність модульного навчання з позиції його потенційних можливостей у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя, фіксуючись на тому, що підхід є однаково актуальним для формування навчальних компетентностей учнів через найбільш значущу природну залежність між системою професійного становлення вчителя і його професійною діяльністю (студента вчать вчити). Якщо в основу системи загальнопедагогічної підготовки вчителя покласти логіку професійного становлення спеціаліста (реалізується відповідно до кредитно-модульної системи за такими етапами: формування образу майбутньої професії і себе в ній; самодіагностика; усвідомлення загальної програми професійного становлення та формування власної програми професійного й особистісного саморозвитку на її основі; оволодіння теоретичним знанням; трансформація їх на рівень професійної свідомості, мислення; формування зразків професійної діяльності, самоаналіз, самооцінка, визначення на їх основі пріоритетних напрямків професійного та особистісного саморозвитку; комплексна діагностика на рівень професійно-педагогічної компетентності), то неважко спроєкувати адекватне цільове призначення кожної навчальної дисципліни, забезпечуючи її компетентнісну орієнтованість. Відповідно до модульного навчання результат опрацьованої теми – не теоретичні положення, а реальні результати з конкретно вираженою практичною значущістю: розпочати процес формування себе у своїй майбутній професії, визначивши основні орієнтири процесу, перші його пріоритети. Теоретичні положення слугуватимуть не автономною ціллю або формальною передумовою процесу, а реальним засобом його формування.

За такого підходу формується: а) довіра до знання, навчальної інформації, що вивчається; б) зацікавлене ставлення до теорії як дієвого інструменту розуміння сутності проблеми у ракурсі причинно-наслідкових зв'язків; в) оптимістичне ставлення до себе, перспектив професійного росту; г) ситуація успіху, що формується власноруч; д) практичне оволодіння оптимальними для себе методиками саморозвитку; ж) формування своєї програми (або її елементів) професійного саморозвитку, а значить і концепції та стилю майбутньої професійної діяльності.

Загалом сутність модульного навчання відображають його основні характеристики, що визначають потенціал у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя. Аналізуючи наукові праці з проблеми, практику організації

навчальної діяльності на модульній основі, ми зробили спробу виділити їх в асоціації з необхідністю використання модульного підходу до навчання школярів:

1. Модульне навчання вирізняється, передусім, його цільовою спрямованістю, структурою цілеутворення, максимальною орієнтованістю навчального процесу на реалізацію комплексу визначених цілей, які стосуються не просто засвоєння відповідного обсягу навчальної інформації, а формування професійних, навчальних компетенцій, в основі яких – «Я-концепція», власний досвід діяльності. Тому в інтегрованій дидактичній меті особливої актуальності набуває структура особистісно означених цілей діяльності з опрацювання навчального модуля. У такий спосіб формуються реальні умови не лише для теоретичного розуміння сутності процесу цілеутворення, студент формує реальну компетентність в аналізі комплексу цілей, які можуть бути реалізовані в процесі опрацювання навчального модуля, структурують їх за рівнем особистісної значущості, виділяючи «ядро» базових цілей. Саме такий підхід допоможе студенту не лише забезпечити максимальну цілеспрямованість навчального процесу, а і оволодіти методикою цілеутворення на компетентнісній основі, необхідною для майбутньої організації навчальної діяльності школярів, а також власного професійного саморозвитку. Тобто студент не просто вивчає тему, що має відношення до його майбутньої професійної діяльності, а реально програмує оптимізацію власної педагогічної компетентності.

2. Зміст модульного навчання – це відносно автономний комплекс інформації, опрацювання якого передбачає взаємодію досвідів (об'єктивного, заданого наукою, представленого в інтерпретації викладача) та власного, в основі якого – наявний багаж знань з теми та свої уявлення про факти, процеси, що вивчаються, опрацювання якого передбачає реалізацію відповідних особистісно орієнтованих цілей. Модулювання змісту навчання здійснюється за професійно та особистісно значущими «функціональними вузлами». Принцип структуризації змісту навчання передбачає опрацювання навчального матеріалу за відповідною логікою фундаменталізації змісту: виділення інформаційного «ядра» та нарощування навколо нього відповідного інформаційного матеріалу за принципом визначення головного та залежного. Новий навчальний модуль повинен максимально орієнтуватися на наявний рівень компетенцій студента з теми, актуалізуючи реальний рівень розвитку, програмуючи подальший етап діяльності як розширення, поглиблення, фундаменталізацію сформованих компетенцій. Означений підхід має неабияку цінність з точки зору педагогічної компетентності, оскільки проєктує таку форму роботи з навчальним матеріалом, яка є реальною основою для реалізації поставлених конкретних цілей,

пов'язаних з формуванням компетенцій, які так само актуальні і для школярів. У студента формується здатність навчати майбутніх учнів ефективно працювати з навчальною інформацією: відбирати головне, найбільш значуще для себе, осмислювати його в контексті сформованого досвіду, трансформувати на нові умови, творчо використовувати у видозмінених ситуаціях, визначати перспективи його розширення та поглиблення відповідно до поставлених завдань.

3. В основі системи організації діяльності – технологічне опрацювання змістових модулів на ґрунті динамічного поетапного посилення суб'єктної позиції студента в структурі його професійного становлення. Навчальний матеріал конструюється таким чином, що він передбачає посилення активності позиції студента у всіх структурних компонентах діяльності, починаючи від цілеутворення, закінчуючи інтерпретацією отриманих результатів опрацювання модуля. В такий спосіб активізуються різні сфери діяльності, психічні процеси особистості студента: мислительна, емоційно-ціннісна, творча, практична та ін. Принцип паритетності в модульному навчанні вимагає суб'єкт-суб'єктної взаємодії того, хто вчить та того, хто вчиться. Співпраця викладача та студента диктується логікою та технологією опрацювання модуля і набуває тенденцію до переходу на рівень консультативно-корегувальної підтримки навчального процесу з максимальним врахуванням технологічних особливостей та рівня сформованості навчальної діяльності кожного студента. Здатність до самоорганізації, визначення оптимального режиму та методики діяльності з опрацювання модуля є значущою складовою педагогічної компетентності майбутнього вчителя, що визначає рівень здатності студента до продуктивної самостійної роботи, самоосвіти впродовж життя. Крім того, компетентність у сфері організації діяльності є важливою з точки зору теоретичної та практичної готовності до організації навчальної діяльності учнів на модульній основі, а також готовності до управління їх самоосвітою.

4. Умовою ефективності модульного навчання є здійснення комплексного моніторингу ефективності цілісного процесу професійного становлення та окремих його складових (професійних компетенцій, які формуються в рамках відповідних навчальних дисциплін або через їх інтеграцію). Для забезпечення індивідуалізації системи навчання відповідно до стартових можливостей і потенціалу кожного студента необхідно проводити вхідну діагностику навчальних компетенцій, оскільки саме на її результатах базується підхід до адаптування змісту та структури модуля до конкретних особливостей аудиторії, кожного студента, визначення технологічних особливостей і часових рамок його опрацювання. Посидання контролю й самоконтролю за результатами навчальної діяльності сприяє як підвищенню рівня його об'єктивності,

так і формуванню здатності студента до перманентної самоосвіти. У структурі формування педагогічної компетентності контролюючі та оцінні функції найбільшою мірою відповідають за цілеспрямованість діяльності: об'єктивна фіксація досягнутого рівня компетентності дає можливість коректно визначити подальший етап діяльності, тобто поставити цілі, адекватні реальному рівню навчальних досягнень студента, майбутнього школяра.

Отже, подальших досліджень потребують проблеми забезпечення модularity освітньої діяльності, розробки на визначеній концептуальній основі технологій її реалізації як у практиці організації навчальної діяльності школярів, так і професійної підготовки вчителя: процеси взаємозалежні. Водночас, особливо актуально вважаємо розробку концепції поетапного сходження до стандартів модульного навчання, компетентнісної освіти в цілому, починаючи з реального рівня освітньої діяльності, в основі якої – інформаційно-репродуктивний підхід (модель класичної освіти).

Примітки:

1. Завальнюк О.М., Петров М.Б., Філінюк А.Г. Формування історичного мислення у студентів історичних факультетів університетів // Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний ун-т, інформ.-видавн. відділ, 2004. С. 112-117.
2. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення // Психологія і суспільство. 2017. № 1. С. 34-49.

The article presents the results of research the effectiveness of implementing a competent educational paradigm in the complex of development priorities and problems that back off innovative processes in the system of professional education. In this context the modular content construction is analyzed, its basic identifiers are presented; the conditions of realization in the students' educational activity are defined, focusing on the dependence of the educational systems of university and the school as the user of its educational services.

Key words: educational system, competency education, modal education, holistic educational space.

Отримано: 16.09.2019

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ, ЯК ІНТЕГРОВАНОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Громадянська компетентність майбутніх вчителів є невід'ємною частиною їх загальної культури, громадянської культури. Сучасний молодий учитель, зокрема вчитель історії, проходячи навчальний курс піддається тотальному процесу інтеграції, коли одна наука досить глибоко проникає в іншу, забезпечуючи цілісне сприйняття світу з різних точок зору.

Формування у молодого педагога громадянської компетентності на основі процесу інтеграції задовольнить потреби сучасної системи освіти та школи.

Ключові слова: компетентність, громадянська компетентність, інтегрована освіта, учитель історії.

Учитель/вчитель – людина, яка навчає інших людей (своїх учнів), передає їм певні знання про життя. У вузькому розумінні – спеціаліст, який проводить навчальну та виховну роботу з учнями в загальноосвітніх школах різних типів¹. Саме таке означення нам пропонує електронна енциклопедія Вікіпедія. Це означення досвідченого вчителя чи молодого спеціаліста? Можливо це загальне означення. Чи для всіх воно підходить? Чи задовольняє воно потребу сучасної освіти? Чи повністю воно відображає всю сутність учителя в сьогоденні?

Насправді, сучасний учитель – це універсальна людина. Це педагог, який вільно володіє інформацією із свого профілю, але не на багато менше знає із інших дисциплін, адже це творча, креативна особистість, що провадить передові технології наскрізного навчання, застосовуючи нестандартні підходи при індивідуальній або груповій роботі з дітьми в межах уроку чи в позаурочній діяльності, виховуючи в учнях патріотизм, спонукаючи їх до навчання та формуючи у них глибокі знання з профільного предмету.

Як підготувати такого універсального педагога? Які прийоми і методи при цьому застосувати, щоб вони виявились ефективними? Простої відповіді на це питання немає, однак можна розглянути кожну деталь окремо, адже зібравши їх разом, ми отримаємо те, що бажаємо.

Дослідження різних аспектів професійного становлення майбутнього учителя, зокрема, становлення його як особистості, шляхом громадянського виховання, проводилося в наукових працях В. Андрущенко, Є. Бондаревської, О. Вишневського, Н. Кузьміної, Л. Кондрашової, В. Оржехівського, В. Постового, М. Рагозіна,

Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, І. Тисячник, Р. Хмелюк, М. Михайліченка², Н. Макогончук³.

Словник сучасної англійської мови пояснює: *competens* – «компетенція» – 1) здібність й уміння здійснювати необхідну діяльність; 2) володіння спеціальною сферою знань; 3) спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків. Компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) становить сукупність необхідних щодо ефективної професійної діяльності (вузу, студента, викладача), систематичних функціональних знань й умінь (науково-виробничих, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, економічних, предметних і відповідних особистісних якостей)⁴.

Проаналізувавши дефініції поняття «компетенція» у педагогічному аспекті, можна визначити суттєві ознаки цієї категорії:

- загальна здатність до професійної діяльності;
- сукупність особистісних якостей, необхідних для продуктивної діяльності;
- готовність виконувати практичні завдання;
- підготовленість випускника ВНЗ до реалізації практичних цілей у процесі предметної діяльності.

У сучасній педагогічній літературі під «компетентністю» мають на увазі:

- здатність приймати рішення;
- особистісні якості до забезпечення необхідного результату на робочому місці;
- сукупність індивідуальних здатностей, необхідних для виконання професійних обов'язків;
- володіння людиною відповідною компетенцією та ставлення до предмету діяльності;
- інтегральну якість особистості, що проявляється у здатності та готовності до діяльності⁵.

Вітчизняні дослідники у царині компетентнісного підходу виділяють такі ключові компетентності: інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну, психологічну (рефлексивну)⁶. Як бачимо серед ключових компетентностей виділяється і громадянська.

Громадянська компетентність – здатність людини активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Таке означення нам пропонується чинним законодавством України⁷.

Шевчук Т.Є. інтерпретує громадянську компетентність як сукупність освітніх елементів, яка складається з системи знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, що допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною і державою⁸.

Громадянська компетентність майбутніх фахівців є невід'ємною частиною їх загальної культури, зокрема громадянської. Більшість науковців вважають, що реалізація компетентнісного підходу не може здійснюватися відокремлено від отримання громадянських цінностей. Вони включають певні ідеали, переконання, відповідну етичну позицію, без яких неможливе становлення громадянської компетентності. Громадянська компетентність, на відміну від інших компетентностей, не може формуватися без опори на громадянські цінності й не може реалізовуватися поза системою ціннісних орієнтацій – це по-перше. По-друге, процес становлення компетентності як «доведеної готовності до діяльності» здійснюється тільки в спільній діяльності тих, хто вчить і вчиться. Компетентність може реалізовуватися тільки в діяльності. Погоджуємося з В. Лозовою, яка стверджує, що компетентність майбутнього фахівця має «інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси»⁹.

Застосовуючи поняття громадської компетентності до професії вчителя маємо людину, що володіє патріотичними, інтернаціональними, демократичними якостями, є дисциплінованою, працелюбною, відповідальною, чесною, справедливою, принциповою, завзятою, активною, всебічно розвиненою. Тобто, можна зробити висновок, що сформована громадська компетенція повністю описує педагогічну універсальність. Випускаючи молодих спеціалістів, саме заклади вищої освіти повинні забезпечити формування цієї компетентності у випускників, зокрема майбутніх учителів.

Формування громадянської компетентності майбутніх педагогів починається з першого навчального курсу, однак у профільному спрямуванні воно проходить активно впродовж всього періоду навчання. Сучасний молодий вчитель, зокрема вчитель історії, проходячи навчальний курс піддається тотальному процесу інтеграції, коли одна наука досить глибоко проникає в іншу, забезпечуючи цілісне сприйняття світу з різних точок зору. Вчитель історії різнить-ся від інших тим, що інтеграція дозволяє сприйняти суцільну політичну та історичну картину світу в будь-який історичний період. Мало того, формування громадянської компетентності, при освоєнні базового курсу історії як України, так і всесвітньої, досить результативно вписується у загальний навчальний інтегрований план, дозволяючи підготувати універсального педагога історії¹⁰.

Які ж особливості даної підготовки? Розвиток громадянської компетентності у процесі навчання історії може відбуватися на трьох рівнях: навчання про громадянську відповідальність; навчання для розвитку розуміння та формування ціннісних ставлень до громадянської відповідальності; навчання через здобуття практичного досвіду громадянської відповідальності.

Історія та правознавство – це основні предмети, що сприяють формуванню громадянських компетенцій, якнайкраще забезпечують реалізацію завдань міжпредметного підходу до громадянської освіти. У закладах вищої освіти формування громадянської компетентності відбувається на основі теоретичних занять, під час начитки лекційного матеріалу. Кожне практичне заняття, яке проводиться для студентів, передбачає розвиток не лише громадянської компетентності, а й інтеграційний підхід до навчання. Елементи роботи, що сприяють розвитку громадянської компетентності, використовуються на етапі мотивації, актуалізації, вивчення базового матеріалу, під час формування практичних навичок. Особливо можна розглянути виконання студентами самостійних робіт та роботу з історичними першоджерелами. Ці види роботи дозволяють студенту робити висновки на основі опрацьованого матеріалу, самому здійснювати аналіз та підвищувати свій рівень знань, самостійно розвивати громадянську компетентність, сприяють формуванню власної точки зору.

Варто зазначити, що в курсі Історії культури України, викладається в університеті, чимало уваги приділяється питанню інтеграції. Ми вивчаємо й аналізуємо всі аспекти суспільного життя: освітню сферу, сферу науки, мистецтва, мовну сферу та інші, що дозволяє скласти повноцінне уявлення про історичний період, який вивчається.

Підводячи підсумок, можна сказати, що формування громадянської компетентності у майбутніх вчителів історії відбувається тільки за умови використання інтегрованого підходу до процесу навчання.

Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті майбутніх учителів історії буде сприяти досягненню основної мети – формуванню інтегрованої особистості кваліфікованого фахівця-спеціаліста відповідного рівня, з високим рівнем громадянської культури й готовності здійснювати громадянське виховання і громадянську освіту в школах, який вільно орієнтується в професійній і соціальній галузях діяльності, здатний до ефективної роботи на рівні світових стандартів, актуалізований до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності.

Примітки:

1. Електронний інтернет-довідник «Вікіпедія». Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/1251-navchayuchi-navchayus-gromadyanska-kompetentnst-vchitelya-ta-uchnyu>
2. Михайліченко М.В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007.
3. Макогончук Н.В. Формування громадянської компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2013.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
5. Там само. С. 69.
6. Там само. С. 49.
7. Сайт Верховної Ради України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/?term/5692:9837>
8. Шевчук Т.Є. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців // Молодий вчений. 2018. № 4. С. 85-88. Режим доступу: <http://molodyvchenu.in.ua/files/journal/2018/4.1/20.pdf>
9. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвуз. наук.-практ. конференції. Харків: ОВС, 2002. С. 5.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті... С. 13.

Гражданская компетентность будущих учителей является неотъемлемой частью их общей культуры, гражданской культуры. Современный молодой учитель, в частности учитель истории, проходя учебный курс подвергается тотальному процессу интеграции, когда одна наука достаточно глубоко проникает в другую, обеспечивая целостное восприятие мира с разных точек зрения.

Формирование у молодого педагога гражданской компетенции на основе процесса интеграции удовлетворит потребности современной системы образования и школы.

Ключевые слова: компетенция, гражданская компетентность, интегрированное образование, учитель истории.

Отримано: 30.09.2019

УДК 069:37.091.214

Яніна Камбалова
м. Київ

МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО МУЗЕЮ

У статті проаналізовано процес реалізації інноваційної освітньої практики сучасного музею шляхом впровадження музейно-педагогічних програм як одного з видів соціальних технологій. Авторам наведено критерії розробки, структурний склад та критерії оцінки ефективності музейно-педагогічних програм, висвітлено їх роль у процесі реалізації культурно-освітньої діяльності сучасного музею.

Ключові слова: трансформація в музейній сфері, соціальні технології, музейно-педагогічна програма.

Сучасний стан суспільно-політичного, соціально-економічного, культурного розвитку країни потребує нових форм та змісту діяльності традиційних музеїв. Суттєві перетворення в со-

ціальній структурі суспільства, а також бурхливий розвиток інформаційно-комунікативних технологій призвели до трансформації традиційних музейних установ.

У контексті загальних трансформаційних соціокультурних процесів, що відбуваються у вітчизняній культурі, здійснюється становлення нової інноваційної моделі музею. На сучасному етапі важливим завданням музейних працівників стало як використання в повсякденній практиці традиційних форм роботи з відвідувачами, що добре зарекомендували себе, так і апробація та застосування інноваційних технологічних процедур. Розвиток інформаційно-комунікативних технологій зумовив їх поширення в музейній сфері, що стало однією з причин трансформації музейних установ.

Завданнями статті є:

- охарактеризувати поняття трансформації в музейній сфері;
- пояснити сутність і структуру соціальних технологій;
- проаналізувати процес створення та структурні компоненти музейно-педагогічних програм як одного з видів соціальних технологій;
- виявити роль музейно-педагогічних програм у процесі реалізації педагогічних можливостей сучасного музею.

Трансформація в музейній сфері – це, перш за все, переосмислення ролі музею в сучасному суспільстві, вдосконалення форм і методів роботи з відвідувачами у відповідності з вимогами часу. Трансформація в музейній сфері полягає у наступному:

- переосмислення ролі музею в сучасному суспільстві;
- перебудова відносин між музейними установами і суспільством;
- створення нових типів музейних установ (спеціалізованих дитячих музеїв-студій, дитячих музейних центрів, екомuzeїв тощо);
- розширення сфери музейної діяльності, використання «немuzeйних» видів діяльності – музейного менеджменту, маркетингу;
- зміна кадрової політики – перехід від класичного керівника – науковця до ефективного менеджера;
- нова, якісна зміна експозиційної роботи, впровадження інноваційних технологій експозиційного дизайну;
- вдосконалення форм і методів роботи з відвідувачами у відповідності з вимогами часу;
- розробка інноваційних програм культурно-освітньої діяльності, створенні віртуальних музеїв;
- використання інноваційних технологій у роботі музею (удосконалення стандартів подання музейних колекцій і засобів комунікації, поширення комп'ютерних систем, застосування новітніх інформаційно-комунікативних технологій, створення віртуальних музеїв).

Поняття «технологія» набуває значення в процесі становлення постіндустріального інформаційного суспільства, розвиток якого визначають інформаційно-комп'ютерні технології, що розшири-

ли використання, а й відповідно і сферу дослідження даного явища. В 60-ті роки ХХ століття, це поняття починає використовуватися в педагогіці та психології для означення соціальних технологій та інтенсивно досліджується науковцями США та Англії.

У вітчизняній педагогічній науці соціальні технології стали предметом самостійного аналізу наприкінці 80-х років ХХ століття. Цю проблему розробляли такі видатні радянські педагогидослідники як В.П. Безпалько, Н.Ф. Тарасенко. Подальша ґрунтовна розробка соціальних педагогічних технологій з метою впровадження у повсякденну практику відбувається в наступному десятиріччі. У контексті дослідження соціальних технологій, починаючи з 1990-го року, розроблялися проблеми технологій в сфері культури, культурно-дозвілєвих технологій (М.А. Аріарський, Л.С. Жаркова, А.Д. Жарков, А. Левінсон та ін.). У 1990-х роках питання розробки педагогічних технологій також було представлено у працях І.Б. Котової, І.П. Підласого, Є.М. Шиянова, С.А. Смирнова та ін. На сучасному етапі проблему використання соціальних технологій, зокрема, музейно-педагогічних програм, досліджують О.В. Караманов, Т.Ю. Белофастова та ін.

Соціальні технології – це сукупність способів професійного впливу на соціальний об'єкт із метою його поліпшення, забезпечення оптимізації функціонування при можливому тиражуванні певної системи впливу¹.

У соціальних технологіях «вихідним і кінцевим результатом виступає людина, а головним параметром зміни – одна або декілька її властивостей»².

На думку науковців, соціальні технології є гнучкими й обов'язково передбачають зворотній зв'язок, який допомагає виявити «слабкі ланки» і додатково «доопрацювати» їх з окремими учасниками процесу. Структурними компонентами соціальних технологій є такі:

- врахування соціального замовлення;
- чітке визначення кінцевої мети;
- чітке визначення завдань (проміжних та кінцевого), що дає змогу розробляти об'єктивні методи контролю за досягненням мети;
- можливість мінімізації кількості випадків, коли суб'єкт діє у нестандартній ситуації³.

Технологія розробки музейно-педагогічних програм належить саме до групи соціальних технологій. Музейно-педагогічна програма як вид соціальної технології є чітко орієнтованою на різні категорії відвідувачів музею: за віком, за фахом, за уподобаннями і талантами. Цікавим є сучасний досвід Національного художнього музею України. Його співробітниками створено три різних типи музейно-педагогічних програм для різних категорій відвідувачів:

- традиційні екскурсії та лекторії для тих, кого музей цікавить як джерело нових знань;

- інноваційні програми («Стратегії візуального мислення» та клуб «Мистецтво – простір спілкування»), адресовані тим, хто прагне самостійно отримувати нові знання;
- майстер-класи для тих, хто бажає не лише знати про мистецтво, а й творити його власними руками («Художня майстерня»).

Музейно-педагогічна програма є моделлю реалізації інноваційної освітньої практики сучасного музею. Це науково і методично розроблена послідовність педагогічних дій, що враховує специфіку музею та вікові особливості аудиторії. За визначенням Т.Ю. Белофастової, цільова музейно-педагогічна програма – це конкретна система форм і методів роботи з музейною аудиторією, розрахована на досягнення наперед визначеної мети⁴. На думку О.В. Караманова, музейно-педагогічна програма – це система форм і методів роботи у просторі музею з цільовою аудиторією упродовж певного запланованого часу, котра дозволяє краще адаптувати різноманітний соціальний та культурний досвід для цілей навчання, виховання й розвитку⁵.

Як наголошує дослідниця Белофастова Т.Ю., при розробці музейно-педагогічних програм виникає потреба у переосмисленні завдань діяльності музею і проведенні необхідних соціологічних досліджень у цьому напрямі⁶. Вивчення вітчизняного та, особливо, зарубіжного досвіду по реалізації освітньо-виховного потенціалу музеїв підтверджує ефективність застосування цільових музейно-педагогічних програм. Аналіз ефективності музейно-педагогічних програм американських, західноєвропейських і російських музеїв засвідчує, що вони значною мірою сприяють розширенню культурного світогляду і соціальної інтеграції школярів⁷.

Музейно-педагогічна програма дозволяє наповнити новим змістом такі традиційні форми освітньої діяльності музею, як лекції, екскурсії, дидактичні виставки, семінари, включити в освітній процес сучасні відео- і мультимедійні технології. Вона надає можливість найбільш ефективною взаємодією музею і школи, оскільки вона передбачає передбачають творчу взаємодію музейного і шкільного педагогів. Забезпечуючи послідовний розвиток особистості дитини, такі програми повинні бути пов'язані зі шкільною програмою; включати до свого складу різні форми роботи з аудиторією (активні і пасивні): екскурсії, заняття на експозиції, рольові ігри, матеріально-художню самодіяльність та ін.

В основі музейно-педагогічних програм лежать принципи музейної комунікації, забезпечення для відвідувача таких умов, в яких сприйняття та «співвідчування» музейного експонату як джерела буде якнайповнішим. Також важливо сформувати у дитини: усвідомлення музейного предмету, як відправної точки для інтерпретації смислів (в сфері мистецтва та життя в цілому), розуміння історико-культурного контексту предметів, документів минулого та ціннісного ставлення до них⁸.

При підготовці музейно-педагогічних програм важливо брати до уваги профільність музею, тематичну спрямованість його експозиційних залів, потенційний склад аудиторії (адресатів педагогічного впливу). В процесі створення музейно-педагогічних програм розробникам необхідно обов'язково враховувати такі критерії:

- мету та основні завдання створення програми;
- аудиторію, на яку розрахована ця програма;
- зміст програми;
- форми, засоби і методичні прийоми, необхідні для реалізації програми;
- строки здійснення програми;
- результативність і оцінку ефективності програми.

Важливими умовами створення ефективних музейно-педагогічних програм є використання специфічних можливостей експозиції музею, його власних виставок; сучасних психолого-педагогічних методик та інформаційних технологій; професійного досвіду педагогів, аніматорів, музейних працівників, психологів, керівників творчою самодіяльністю. Однією з умов продуктивності музейно-педагогічних програм є наявність правильно підібраних методичних матеріалів та постійний моніторинг аудиторії педагогом або керівником проекту.

Будь-який технологічний процес обов'язково передбачає наявність формального ряду структурних компонентів. Дослідниця Т.Ю. Белофастова стверджує, що технологія створення кожної музейно-педагогічної програми базується на трьох змістових структурних компонентах: організаційному, методичному та психологічному. Єдність всіх трьох компонентів надає програмі цілісності і завершеності⁹. Формалізація основних етапів, хоча й полегшує до певної міри процес створення музейно-педагогічної програми, однак не обмежує творчої активності музейних працівників, оскільки музеї є різними за своїм профілем, завданнями роботи, складом колективу. Тому формалізація основних етапів, хоча й полегшує до певної міри процес створення музейно-педагогічної програми, проте не повинна обмежувати творчої активності музейних працівників. Структуру кожного з компонентів можна розглянути у таблиці 1.

Таблиця 1.

Структурні компоненти музейно-педагогічної програми

Організаційний	Методичний	Психологічний
Фінансування	Сценарний план заходу	Мотивація відвідувачів
Управління	Сценарій	Структура особистості відвідувача
Реклама	Режисерська документація	Відносини співробітників
Структурні підрозділи	Методичні рекомендації	Професійна майстерність
Кадровий склад		
Посадові інструкції		

Ключовим моментом створення кожного з трьох змістовних компонентів технології музейно-педагогічної діяльності є музейна експозиція адже саме вона є базою для створення музейно-педагогічної програми, а її зміст, характер, композиція визначають необхідність тих чи інших заходів організації такої програми. Музейна експозиція має вплив на всі три складові компоненти музейно-педагогічної програми: організаційний, методичний та психологічний.

Розробка цільової музейно-педагогічної програми передбачає певний алгоритм: створення музейної експозиції; визначення потенціальних відвідувачів; визначення теми і назви програми з обов'язковим добром бібліографії з теми; формулювання мети і окреслення завдань; розробка календарно-тематичного плану на рік (обґрунтування вибору основних методів педагогічного впливу, методичні розробки форм); характеристика можливих способів перевірки ефективності програми¹⁰.

Надзвичайно важливими також є способи перевірки ефективності музейно-педагогічної програми, адже будь-яка музейно-педагогічна діяльність передбачає наявність зворотнього зв'язку між відвідувачем і музеєм. Реакція аудиторії, її зацікавленість, активність або пасивність дає можливість різними способами визначити ступінь задоволення запитів та інтересів учасників програми, професійність діяльності музейного педагога.

Бажано оцінювати ефективність музейно-педагогічної програми за такими критеріями:

- духовно-творча насиченість програми;
- відповідність рівня діяльності музею сучасній соціокультурній ситуації;
- ступінь залучення населення до музейно-педагогічних програм;
- реалізація соціальних замовлень.

До критеріїв духовно-творчої насиченості програми (індивідуальні потреби відвідувачів) відносять:

- задоволення індивідуальних потреб особистості в отриманні інформації і знань;
- набуття особистістю навичок самостійного пошуку інформації, пошуково-дослідної діяльності;
- розвиток індивідуально-творчих здібностей особистості.

Критеріями відповідності рівня діяльності музею сучасній соціокультурній ситуації є:

- відповідність рівня матеріально-технічного забезпечення музею потребам різнобічної музейно-педагогічної діяльності (застосування інформаційно-комп'ютерних технологій, необхідного театрального-художнього реквізиту, техніки тощо);
- рівень професійної підготовки і якості діяльності музейних працівників у взаємодії з музейною публікою.

Показники, які характеризують ступінь залучення населення до музейно-педагогічних програм:

- кількість людей, яка проживає у регіоні і відвідує музей;
- відсоток постійних відвідувачів;
- якісна характеристика учасників музейно-педагогічних програм (до якої належить соціально-демографічної групи);
- характеристика діючих музейних гуртків, студій, лабораторій, клубів та інших об'єднань, рівень їх активності;
- залучення соціально незахищених категорій (люди пенсійного віку, діти, інваліди, «важкі підлітки», багатодітні сім'ї, неповні сім'ї, сироти).

Критерії реалізації соціальних замовлень – це:

- загальна кількість отриманих замовлень на розробку музейно-педагогічних програм (кількість замовлень на проведення конкретної цільової програми);
- кількість державних замовлень на основі бюджетних асигнувань;
- кількість соціальних інститутів, які є постійними замовниками та їх відзиви стосовно результатів проведення програми;
- сума грошових коштів витрачена і зароблена в процесі реалізації музейно-педагогічної програми.

На кожному з етапів здійснення музейно-педагогічної програми необхідно застосовувати різні способи контролю: спостереження, тести, творчі роботи, анкети, інтерв'ю тощо.

Останні десятиліття продемонстрували значні зміни у діяльності музейних установ. Трансформація в музейній сфері полягає у переосмисленні ролі музею в сучасному суспільстві, вдосконалення форм і методів роботи з відвідувачами у відповідності з вимогами часу. Одним з проявів такої трансформації є використання інноваційних технологій в роботі музею. Ще у 60-х роках ХХ століття, поняття «технологія» починає використовуватися в педагогіці та психології для означення соціальних технологій.

Технологія розробки музейно-педагогічних програм належить саме до групи соціальних технологій. Музейно-педагогічна програма як вид соціальної технології є чітко орієнтованою на різні категорії відвідувачів музею: за віком, за фахом, за уподобаннями і талантами.

Музейно-педагогічна програма є моделлю реалізації інноваційної освітньої практики сучасного музею. Це науково і методично розроблена послідовність педагогічних дій, що враховує специфіку музею та вікові особливості аудиторії. Аналіз ефективності музейно-педагогічних програм сучасних вітчизняних та зарубіжних музеїв засвідчує, що вони значною мірою сприяють розширенню культурного світогляду і соціальної інтеграції школярів. Крім того, музейно-педагогічні програми дозволяють наповнити новим змістом традиційні форми освітньої діяльності музею.

Забезпечуючи послідовний розвиток особистості дитини, музейно-педагогічні програми повинні бути пов'язані зі шкільною програмою; включати до свого складу різні форми роботи з ауди-

торією (активні і пасивні): екскурсії, заняття на експозиції, рольові ігри, матеріально-художню самодіяльність та ін.

Отже, використання музеями такої інноваційної форми роботи як музейно-педагогічна програма є надзвичайно актуальним завданням на сучасному етапі. Це сприяє розширенню сфери музейної діяльності у відповідності з вимогами часу, сприяє використанню інноваційних технологій в роботі музею, надає змогу вдосконалити форми і методи роботи з різними категоріями музейних відвідувачів, реалізувати педагогічні можливості сучасного музею під час роботи з дітьми та юнацтвом.

Примітки:

1. Специфіка соціальних технологій у соціальній роботі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://pidruchniki.com/.../spetsifika_sotsialnih_tehnologis (дата звернення: 31.11.2018). Назва з екрана.
2. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. Москва, 1998. С. 247-248.
3. Технології розробки музейно-педагогічних програм // Освіта. UA. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/10629> (дата звернення: 31.11.2018). Назва з екрана.
4. Белофастова Т.Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.06. Київ: Б.в., 2003. С. 6.
5. Караманов В.О. Методичні аспекти розробки й упровадження музейно-педагогічних програм і проєктів в освітньому просторі України // Матеріали Другої науково-практичної конференції «Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи» (Київ, 25-26 вересня 2014 р.).
6. Белофастова Т.Ю. До питання технології розробки музейно-педагогічних програм. [Електронний ресурс]. Режим доступу: tourlib.net/statti_ukr/belofastova.htm (дата звернення: 25.11.2018). Назва з екрана.
7. Белофастова Т.Ю. Педагогічні засади діяльності музею. С. 6.
8. Лаврова Е.Ю. Эстетическое воспитание учащихся в системе взаимодействия «школа – художественный музей». Москва: Принт-Плюс, 2007. 141 с.
9. Белофастова Т.Ю. Педагогічні засади діяльності музею. С. 6.
10. Там само. С. 7.

The article analyzes the process of realization of innovative educational practice of a modern museum by introducing museum-pedagogical programs as one of the types of social technologies. The author presents the criteria for development, the structural composition and criteria for assessing the effectiveness of museum and pedagogical programs, their role in the process of implementing the cultural and educational activities of the modern museum.

Key words: transformation in the museum sphere, innovative technologies, museum-pedagogical program.

Отримано: 20.03.2019

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 373.5.091.33-028.22:94(477)+821.161.2(092):004.9

*Оксана Кравченко,
Тамара Бакка,
Ніна Загребельна
м. Київ*

ІСТОРИКО-БІОГРАФІЧНИЙ ТА ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ П. КУЛІША: ФОРМУВАННЯ МЕДІАОСВІТНИМИ ЗАСОБАМИ

У статті описано особливості формування базових основ медіаграмотності здобувачів освіти в закладах середньої загальної освіти у процесі вивчення історії України. Зокрема, показано можливість використання медіаосвітніх елементів у процесі вивчення по статті Пантелеймона Куліша.

Ключові слова: *медіаосвіта, медіаграмотність, історична персоналія, портрет, відеоджерела, телеекскурсія, Пантелеймон Куліш.*

На сучасному етапі в Україні гостро постало питання медіаосвіти, адже саме від якості отриманої інформації і залежить наше майбутнє, в тому числі і майбутнє нашої держави.

Сучасному вчителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя, які висувають нові вимоги до професійної компетентності вчителя.

Медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій¹.

Розростається інформаційно-комунікативний простір сучасного світу підсилює роль і значення вивчення історії, так як історія, заснована на фактах і об'єктивних оцінках, являє збірну картину соціально-економічного, політичного, морального досвіду людей. Вона служить джерелом уявлень про людину, його взаємодії з природою, про суспільне існування. Вибудовуючи ці уявлення у відповідності із загальною лінією часу, руху та розвитку, предмет «Історія України» становить стрижень гуманітарної освіти.

Вивчення історії України передбачає співвіднесення минулого і сьогодення. При цьому виникають ситуації діалогу часів,

культур, способу мислення, мотивів поведінки, морально-етичних систем. Перед нашим суспільством сьогодні з особливою гостротою постало питання про те, що таке людина як «цінність» історичного розвитку і це знайшло вираження в гуманізації освіти. Пошуки шляхів вивчення людини і як об'єкта, і як суб'єкта історії України вимагають переосмислення методологічних позицій у відборі змісту, більш глибокого співвіднесення його з психологічними можливостями учнів, застосування ефективних методичних прийомів, засобів і організаційних форм навчання.

Курс історії України містить десятки імен видатних державних і політичних лідерів, громадських діячів, талановитих полководців, вчених і діячів культури.

Знання про історичні особистості будуть засвоюватися учнями більш глибоко і осмислено, а інтерес до історії підвищиться, якщо:

- ✓ формування знань про історичні особистості буде здійснюватися поетапно з позицій різноманітних підходів;
- ✓ при здійсненні відбору змісту провідної буде ідея єдності розкриття особистості як об'єкта, так і суб'єкта історії, а на перше місце буде висуватися характеристика діяльності особистості в переломні моменти історичного розвитку, коли вона виявляється в умовах вибору;
- ✓ використовувати прийоми і засоби, проблемно-пошукові завдання будуть націлювати здобувачів освіти на розуміння альтернативності і варіативності історичного процесу, сприяти їх моральному вихованню².

Формування знань про історичну особу не може бути відірване від розвитку оціночних суджень учнів, тому тут важливо дотримуватися принципу єдності знань і оціночних суджень про історичну особу.

Сьогодні ніхто не сумнівається в необхідності вивчати не тільки масові рухи та закономірності історичного процесу, а й діяльність конкретних людей, їх спосіб мислення, особливості виховання, її ідеали і заботи. Усі розуміють, що важливо говорити на уроках про індивідуальні риси історичних діячів. Актуальність теми визначається тим, що історія саме в шкільному віці краще засвоюється через «людську» її сторону, через долі конкретних людей.

Показ того, як жили окремі особистості, як впливали на хід подій всієї історії, запам'ятовується і засвоюється учнями з великим бажанням, краще ніж оперування подіями, процесами поза впливу на них яскравих особистостей. Однією з таких яскравих особистостей був український письменник, фольклорист, етнограф, мовознавець, перекладач – Пантелеймон Куліш.

Необхідно дотримуватися ряду вимог при роботі з історичною персоналією:

- ✓ через індивідуальні образи людей, характеристики історичних особистостей необхідно створювати образ часу, образ

епохи, виділяючи в кожній особистості щось особливе, що робить її типовою для свого часу;

✓ при формуванні знань про історичні особистості на перший план необхідно висувати момент здійснення особистістю вибору, який став доленосним для історії народу та країни; через момент вибору показувати особистість у дії, характеризувати моральні риси вчинку, досягаючи тим самим єдності в розкритті образу, дії та оцінки;

✓ у процесі формування знань про особистості посилити їх морально-психологічний аспект;

✓ формування знань про історичні персоналії здійснювати на основі альтернативної подачі матеріалу, показуючи діяча з різних точок зору;

✓ диференціювати зміст знань про історичні особистості в залежності від значення, місця і ролі даної особистості в історичному процесі;

✓ відібрати систему емоційно-образних прийомів і засобів, творчих і пошукових, завдань, які сприяють формуванню не тільки усвідомлених і глибоких знань, а й виробленню у них власних суджень.

Сучасний урок – це поєднання традиційних технологій та нових інформаційних джерел, які передбачають використання відеоматеріалів, ресурсів мережі Інтернет.

Не дарма існує прислів'я «Краще один раз побачити, ніж сто разів почути». Раніше вчитель просто на словах або за допомогою крейди розповідав учням будь-яку тему уроку. Навіть, якщо і є ілюстрації в підручнику, то вони невеликого розміру, нечіткі або представлені не в повній мірі. Можливості сучасного світу дозволяють нам використовувати різноманітні джерела інформації.

Одним із важливих засобів навчання є наочність. На основі безпосереднього сприйняття предметів або з допомогою зображень у процесі навчання в учнів формуються образні уявлення та поняття про історичне минуле і про її творців – історичних діячів.

У шкільній практиці найчастіше використовуються образотворчі і умовно-графічні засоби наочності. Портрет відноситься до образотворчих.

Портрет – це твір образотворчого мистецтва, що містить зображення певної людини або групи певних людей (живописі, скульптурі, графіці або фотографії). При розгляді персоналії Пантелеймона Куліша можна використовувати його портрети створені Тарасом Шевченком (1843-1847).

При роботі з портретом Куліша важливо дотримуватися ряду правил.

1. Нерідко виникає необхідність розкрити внутрішній світ історичного діяча, охарактеризувати його думки, переживання, пояснити його погляди, переконання. Для цього використовують-

ся переважно інтимний реалістичний портрет, який більш виразно передає внутрішні, духовні риси людини.

2. Для характеристики суспільного становища або історичних заслуг особистості використовується парадний портрет, що опукло відтворює парадну обстановку, одяг, атрибути влади особистості і тим підкреслює його суспільне становище.

3. Коли необхідно показати видатну особистість у колі її соратників або, навпаки, підкреслити соціально-політичний конфлікт, головними учасниками якого є досліджувані історичні діячі, використовується груповий портрет.

4. Участь історичних діячів у конкретних подіях минулого найкраще сприймається за допомогою композиційних картин, у яких особистістю показана в дії й у тісному зв'язку з конкретною історичною обстановкою. Тому в даних випадках переважно використовуються не портрети, а композиційні картини³.

Також портрет Пантелеймона Куліша можна використовувати для створення ігрових ситуацій на уроці, наприклад під час вивчення теми «Кирило-Мефодіївське братство».

Зокрема, можливим є проведення на кількох уроках конкурсу «Чи знаєш ти історичних діячів?». Завдання першого варіанту: впізнати історичного діяча по портрету без підпису і розповісти про його діяльність.

Завдання другого варіанту: по портретах двох історичних діячів (без підпису) визначити, кому з них належить висловлювання, взяте з підручника.

Завдання третього варіанту: на основі фрагменту художнього тексту визначити, про якого діяча йде мова, розказати про його роль в історії, знайти портрет серед завчасно підготовлених.

Вивчення життя і діяльності історичних осіб засобами образотворчого мистецтва передбачає використання на уроках не лише портретів, але й сюжетних картин.

Застосування інформаційних технологій на уроках історії повинне розвивати пізнавальні інтереси та здібності учнів, що мотивуватиме їх до здобуття сталих і міцних знань. Використання комп'ютера дозволяє представити учням навчальний історичний матеріал у найбільш компактному та зручному для сприйняття, економному за часом вигляді (у вигляді графіків, таблиць, екранних картинок, історичних карт, мультимедійних презентацій, фрагментів документальних та художніх фільмів). Для того щоб учень по-справжньому включився в роботу на уроці, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ним під час навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі та цікаві, але і знайшли відгук у його переживаннях. Використання під час уроків відеофрагментів дає можливість учням наочно побачити ту чи іншу подію, відчути свою причетність, зануритись в епоху, наочно уявити те, як відбуваються події. Тому, відеофрагменти сприяють збільшенню мотивації учнів під час вивчення історії.

Використання відеоматеріалів у процесі навчання історії практикується останнім часом багатьма вчителями, адже зараз на YouTube можна знайти відео майже для будь-якого уроку. Уміле використання відеоджерел підвищує зацікавленість учнів історією України, сприяє глибшому ознайомленню з окремими її сторінками та її творцями. Невеликий фрагмент фільму найбільшою мірою сприяє візуалізації пізнавального процесу. Багатовимірний рухома фігура та відео сюжет можуть стати в нагоді там, де не допомагає нерухома таблиця або ілюстрація. Але потрібно пам'ятати, що відеофільми створюються людьми, які далеко від викладання історії, тому відеоджерела мають відповідати певним критеріям:

- 1) відповідність джерел шкільній програмі з історії;
- 2) інформаційна насиченість відео фрагментів;
- 3) естетика виконання⁴.

Відеоматеріали, що часто використовуються на уроках історії, є телевізійні передачі про окремі історичні події чи проблеми. На початку перегляду фрагмента учнів необхідно зацікавити, поставивши проблемне питання. Програма «Велич Особистостей» 43 серія про Пантелеймона Куліша канал Телеканал Культура, Історична правда з Вахтангом Кіпіані: Феномен Кирило-Мефодіївського товариства телеканал Zik, науково-пізнавальна програма Невідома Україна «Кирило-Мефодіївці», де серед членів товариства розглядається постать Пантелеймона Куліша.

До відеоматеріалів, які використовуються вчителями на уроках історії слід віднести телеекскурсії в музеї, на виставки, до меморіальних історичних пам'ятників. Цей вид відеоматеріалів допомагає реконструювати історичну реальність.

Актуальною буде телеекскурсія в історико-меморіальний музей-заповідник П. Куліша «Ганнина Пустинь»⁵. На Чернігівщині, під Борзною, маленький хутір Мотронівка, де знаходиться Обласний історико-меморіальний музей-заповідник П. Куліша «Ганнина Пустинь». Тут вічним сном спочивають подвижники України – Олександра Білозерська, відома українська письменниця (літературний псевдонім Ганна Барвінок) та її брат – Василь Білозерський, культурний діяч і видавець журналу «Основа», та Пантелеймон Куліш – письменник, поет, драматург, публіцист, автор історичного роману «Чорна Рада».

На базі комплексу пам'яток природи, історії, археології та пам'ятних місць, пов'язаних з життям і діяльністю відомих діячів національної культури, у 2002 році був створений музей.

Колекція музею зберігає по над 3 тисячі музейних предметів. На території музею-заповідника знаходиться відбудована хата родини Білозерських, у якій народилася Ганна Барвінок, хата Куліша, каплиця святого Пантелеймона – цілителя, біля якої проводяться всі урочистості, які відбуваються у музеї.

На березі ставка відтворена альтанка, в якій любили відпочивати Куліші, Леонід Глібов, Марко Вовчок, Тарас Шевченко та Іван Пулюй. Усі відвідувачі музею мають можливість не лише побувати у родовому маєтку родини Кулішів, а й віддати пошану видатним українським діячам культури.

Таким чином, усе вищезазначене свідчить про те, що використання медіаосвітніх засобів та прийомів на уроках історії в середній школі дає можливість на якісно новому рівні вивчати предмет, розвиває навички критичного мислення і спонукає учнів до осмисленого вивчення подій минулого⁶. Вони стимулюють інтерес до предмета, що у свою чергу дозволяє підвищити ефективність навчального процесу.

Примітки:

1. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч.-метод. посібник / за ред. Л.А. Найдюнової, О.Т. Баришпольця. Київ: Міленіум, 2010. С. 19.
2. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. С. 171.
3. Портрет // Словник української мови: в 11 т. Київ: Наукова думка, 1970-1980. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/Portret>
4. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: посібник для вчителя / за ред. В. Іванова, О. Волошенюк, О. Мокрогуза, Т. Бакка. Київ: Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. С. 31.
5. Обласний історико-меморіальний музей-заповідник П. Куліша «Ганнина Пустинь». Режим доступу: <http://museum.cult.gov.ua/oblasnyj-istoryko-memorialnyj-muzej-zapovidnyk-p-kulisha-hannyna-pustyn/>
6. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк; за наук. ред. В.В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. С. 352 .

The article describes the peculiarities of the formation of the basic foundations of medialiteracy of applicants for education in institutions of secondary education in the process of studying the history of Ukraine. In particular, the possibilities of using media-educational elements in the process of studying the figure of Panteleimon Kulish are shown.

Key words: *mediaeducation, medialiteracy, historical personality, portrait, videosources, Panteleimon Kulish.*

Отримано: 10.06.2019

**ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ПОЛІТИЧНЕ ЖИТТЯ
ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЖИВОПИСУ
НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 8 КЛАСІ
(НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ: «УКРАЇНО-МОСКОВСЬКИЙ ДОГОВІР.
ПЕРЕЯСЛАВСЬКА РАДА (1654 р.)»)**

У статті аналізуються методичні проблеми використання художньої літератури та живопису на уроках історії України при вивченні теми «Українсько-московський міждержавний договір 1654 р. Продовження Національно-визвольної війни 1654 – 1657 рр.». Акцентується увага на тому, що використання художньої літератури та живопису на уроках історії України сприяє свідомому і глибокому засвоєнню матеріалу, формуванню яскравих образів минулого, що є складовою частиною їх історичних уявлень.

Ключові слова: живопис, художня література, Переяславська рада, історичний роман, навчання історії.

Вивчення історії є одним із найважливіших чинників формування національної свідомості народу. «Без знання минулого неможливо точно поняття про сучасне», – справедливо наголошував видатний український історик М. Грушевський. Художня література при вивченні історії України є дієвим та ефективним засобом, сприяючи майбутній зацікавленості учня поглибленому вивченню історії України. Використання художньої літератури та живопису на уроці історії України сприяє формуванню більш живого та конкретного історичного образу епохи. Художня література – це дзеркало суспільного життя. Тому вчителів історії перш за все цікавить, у якій мірі той чи інший літературний твір відображає характерні риси епохи¹. Сформувати в учнів міцні знання, допомогти оцінити історичні факти можна лише в тому випадку, якщо учні не тільки глибоко і конкретно вивчають програмовий матеріал, але й будуть уміти користуватися ним у житті, якщо вони засвоять предмет історії не пасивно, а активно, якщо вмітимуть розбирати й узагальнювати історичний матеріал, якщо матимуть об'єктивне міркування про минуле. Проте і цим не вичерпується значення художньої літератури для навчання історії України. Зауваження уривків із художніх творів під час вивчення курсу, як слушно зазначала Г. Цвікальська, сприяє глибокому і свідомому засвоєнню матеріалу, оскільки вчитель використовує одночасно два шляхи переконання учнів: шлях наукового доведення і шлях показу історичного матеріалу за допомогою літературних засобів². Специфіка художньої літератури полягає в передачі дійсності у конкретних, доступних та емоційних образах. Якщо уривки з художніх творів підібрані вдало, то вони сутте-

во допомагають учителю історії у вирішенні виховних завдань³. «Невеликі за розміром, але надзвичайно цікаві, барвисті уривки з книг емоційно насичують урок, підвищують його якість, звільняють розповідь викладача історії від надмірної абстрагованості та схематизму. Захопливість розповіді, її естетична принадливість підтримують неослабну увагу учнів впродовж уроку, це надає їм можливість сприйняти матеріал ясно, чітко, глибоко», – вказував відомий методист О. Стражев⁴.

На сучасному етапі використання художньої літератури на уроках історії України є одним із найефективніших методичних засобів, що сприяє формуванню в уявленні учня якомога об'єктивнішої картини історичної дійсності минулого. У методиці навчання історії вироблено такі методичні прийоми роботи над художньою літературою:

- 1) літературно-художнього ілюстрування.
- 2) аналізу використовуваних уривків.
- 3) побудови розповіді вчителя на основі щойно зачитаного чи переказаного своїми словами уривків.
- 4) посилання на твір.
- 5) використання матеріалу певного художнього твору (його образів, картин) безпосередньо в розповіді вчителя як будівельного матеріалу цієї розповіді.
- 6) комбінований, за яким використання художньої літератури вчитель історії поєднує з іншими прийомами роботи на уроці – робота з підручником, цитатою, історичним документом, ілюстрацією⁵.

Українських живописців завжди цікавила тема козаччини, національно-визвольних війн, історичних постатей, що відіграли вирішальну роль в історії України, це зокрема, Богдан Хмельницький, Іван Виговський, Петро Сагайдачний, Северин Наливайко, Іван Сірко, Семен Палій, Іван Мазепа та ін. Майстри пензля, починаючи з кінця XVIII ст. і до початку XX ст., зверталися до теми козацтва не тільки з метою «шараварщини» та своєрідної «екзотики», бо, як відомо, у XIX ст. була «мода» в салонах Москви, Петербурга, серед знаті, вельмож на все «малоросійське». Митці пензля намагалися доторкнутися до славної козацької минувшини, навіть якщо це й було даниною моди на все «малоросійське». Серед українських живописців XIX – початку XX ст. до козацької теми зверталися С. Васильківський, О. Сластіон, М. Самокиш, І. Їжакевич, М. Пимоненко, К. Трутовський, А. Жемчужников, Т. Шевченко, Ф. Красицький та ін. Коли говоримо про козаків, то, перш за все, пригадуємо історичні козацькі пісні «Засвіт встали козаченьки», «Ой, на горі та й жінці жнуть», «Їхав козак за Дунай», «Ой у полі жито», картину І. Репіна «Запорожці пишуть листа турецькому султану», С. Васильківського «Козацький роз'їзд у степу», Ф. Красицького «Гість із Запоріжжя», М. Самокиша «Бій

Максима Кривоноса з Ієремією Вишневецьким», М. Пимоненка «Прощання козак з дівчиною», твори М. Гоголя «Гарас Бульба», «Страшна поєста», П. Куліша «Чорна рада», Д. Мордовцева «Сагайдачний», М. Старицького «Богдан Хмельницький», танці «Гопак», «Козачок», опери С. Гулака-Артемовського «Запорожець за Дунаєм», М. Лисенка «Гарас Бульба», К. Данькевича «Богдан Хмельницький».

Однією з важливих тем при вивченні історії України у 8 класі є тема «Українсько-московський міждержавний договір 1654 р. Продовження національно-визвольної війни 1654 – 1657 рр.» одним із ключових сюжетів якої є події Переяславської козацької ради 1654 р. та укладання україно-московського договору. Уявлення учасників освітнього процесу про подію, як Переяславська козацька рада (1654 р.) з використанням на уроці з історії України художньої літератури і живопису стають більш ґрунтовнішими, хід подій постає в уявній історичній картині (в яскравому художньому зображенні). Події, пов'язані з Переяславською радою яскраво висвітлені у творах художньої літератури, та зображені на історичних картинах. Серед художніх творів, в яких яскраво описані події, окремі епізоди й учасників скликання Переяславської ради одне з провідних місць належать історичним романам М. Старицького «Богдан Хмельницький» (трилогія: «Перед бурею» (1894), «Буря» (1896) і «Біля пристані» (1897)), Ю. Косача «День гніву», Н. Рибачка «Переяславська рада», П. Загребельного «Я, Богдан» та поезіям Т. Шевченка «Якби-то ти, Богдане п'яний...», ««Великий льох»» та драмі «Микита Гайдай», віршу «І ти колись боролась, мов Ізраель, Україно моя» (1904) Лесі Українки. Серед художніх картин, які яскраво зображують події Переяславської ради є «Переяславська рада» (1951 р.) М. Хмелька та «Переяславська рада» (1954 р.), серія «Хмельниччина» (1945) М. Дергуса, серія офортів О. Данченка «Визвольна війна українського народу 1648 – 1654 рр.» (1953 – 1954 рр.). Висвітлюючи те або інше питання, явище чи подію, а також даючи їй певну оцінку, з'ясовуючи теоретичні поняття, роблячи узагальнення і висновки, вчитель використовує один із методичних прийомів роботи над художньою літературою – **літературно-художнього ілюстрування**, який передбачає подачу яскравого, конкретного уривку⁶. Якщо ж уривок відіграє роль документа, він, на погляд Н. Загребельної, допомагає у реалізації можливості учнями почути живого свідка минулих епох. Слова очевидця, а можливо, й учасника подій, яким іноді буває автор подібного твору, поглиблюють, розширяють їхні знання про ту або іншу історичну особу, явище подію⁷. Так, описуючи події Переяславської ради, вчитель зазначає, що московські послы, прагнучи забезпечити підтримку укладеному україно-московському воєнно-політичному союзу, відвідали ряд полкових та сотенних містечок, приймаючи присягу на вірність московському царю Олексію Михайловичу.

А ось як це описано у романі «Переяславська рада» українсько-го письменника Н. Рибак: *«Уже склали присягу на вірність царю Московському Чигирин і Київ, Чернігів і Ніжин, Козелець та Остер, Канів і Черкаси, Біла Церква та Умань, Корсунь і Пириятин, Хорол та Лубни, Вінниця та Брацлав і багато інших міст і сіл, хутора і степові займанщини по обох берегах Дніпра, Десни, Тясмину, Ворскли, Горині, Бугу, Орелі, Самари та інших річок. Склав присягу Кодак, і присягнула на вічне підданство Січ Запорізька, отримавши в подарунок від гетьмана десять нових гармат і від царя Олексія Михайловича зміст грошима, хлібом, одягом. Кошовому Січі, отаману Леонтію Лисько, пожалуване – шуба з царського плеча на сороку саболах, пернач в срібній оправі і шабля з позолоченим ефесом, з китицями червоного оксамиту. Віддзвонили дзвони білостінних кам'яних соборів та стареньких з похилими банями церковок»⁸*. При цьому, вчитель має зауважити, що далеко населення не усіх міст та містечок Козацької держави одноставно підтримали цей політичний вибір гетьмана Б. Хмельницького. Так, на Переяславську раду не прибули 5 полковників та митрополит С. Косів. Не було на раді представників від Белзького, Волинського, Подільського і Руського воєводств, в яких проживало більше третини населення тогочасної України. Учасниками ради було козацтво Київського, Чернігівського і Брацлавського полків, що склало генеральну раду. Вужчу раду, що проводила безпосередні переговори, становили близько 200 козацьких старшин – генеральних старшин, полковників і сотників. При цьому частина полків (Кальницький, Паволоцький та Уманський) взагалі не мала на обох радах своїх представників, так само як і Запорізька Січ. Присяга населення України, що знаходилось під владою Б. Хмельницького, відбувалася в січні-лютому 1654 р. у 177 містах і містечках. Всього у книгах присяги записано 127338 чол. Відмовилися від присяги Уманський та Брацлавський полки, найвидатніші на той час полковники Іван Богун та Іван Сірко. У полках Полтавському та Кропив'янському московських представників побили киями. У ряді випадків присягу примушу вали складати. Так, силою до присяги був приведений Київ. Кияни не хотіли йти до церкви, а їх туди заганяли. Під час присяги люди не називалися своїми іменами, щоб зробити свій підпис не дійсним, а після складання присяги дуже її лаяли. При «агітації» за присягу не обходилися без залякувань чи, навпаки, обіцянок усіляких благ (грошей, сукна) з боку московських представників. Тих, хто відмовлявся складати присягу, погрожували вислати за «зборівську лінію», тобто на землі, що були під контролем Польщі.

Розповідаючи учням про подальші події після скликання Переяславської ради та підписання Березневих статей та формуючи уявлення про військовий лад в об'єднаному українсько – московському війську, варто використати методичний прийом

аналізу літературних уривків, який може бути здійснений або самим учителем, або спільно з класом. У першому випадку учитель читає частину тексту і відразу ж його коментує. В другому – він читає весь уривок, а потім ставить класові ряд запитань щодо прочитаного. Застосування такого засобу сприяє закріпленню прочитаного в пам'яті учнів, правильному сприйманню його, допомагає їм певною мірою самостійно прийти до потрібних висновків⁹. Так, учням для аналізу твору можна запропонувати такий уривок з роману: *«Восьмого листопада козаки і стрілецьке військо виступили назустріч орді, повертаючись на Україну. У Любліні, Тернополі та багатьох інших значних містах і замках залишилися гарнізони московсько-козацького війська. Воїни рухалися, розбившись на дві колони. Тисяча людей зі стін Львова спостерігали, як за передовим Чигиринським полком їхав сам гетьман, оточений генеральною старшиною. Він сидів прямо в високому сідлі, на білому коні в золотій збруї, вкритій червоною попоною. Над гетьманом генеральний бунчужний Василь Томіленко високо тримав пишний білий бунчук із золотим хрестом на державу. Поруч генеральні осавули Лученко і Лісовець тримали два стяги – один малиновий, а інший, особистий гетьманський, – чорно-жовтий. Тридцять різнокольорових прапорів полків і міст України везли за гетьманом полкові хорунжі...»*¹⁰.

Коментування та пояснення незрозумілого (таких термінів та понять, як гарнізон, збруя, генеральний бунчужний, хорунжий) вчитель здійснює використовуючи прийом **пояснення**:

Гарнізон – військові частини, військові навчальні заклади і установи, розташовані постійно або тимчасово в певному населеному пункті або районі зі встановленими межами для охорони та оборони його у мирні та воєнні часи.

Збруя – предмети для запрягання або сідлання коней та інших тварин.

Генеральний бунчужний – виборна службова особа, що обіймала одну з найвищих урядових посад у Гетьманській Україні XVII – XVIII ст., член Генеральної старшини. До обов'язків генерального бунчужного належало берегти і захищати у воєнні часи бунчук – символ гетьманської влади. Під час воєнних дій керував відділами козацького війська.

Хорунжий – особа, що зберігала й носила прапор, зокрема, Війська Запорозького Низового, який називався короґвою.

Крім коментування уривку цього твору, вчитель організовує опитування, застосовуючи репродуктивну бесіду, пропонуючи такі запитання для колективного обговорення:

- ✓ Якого числа виступили війська?
- ✓ Зі стін якого міста спостерігали за військом?
- ✓ Як звали генерального бунчужного?

- ✓ Про що свідчить кількість різнокольорових прапорів полків і міст у козацькому війську?
- ✓ Які козацькі клейноди перелічує автор?
- ✓ Яку стратегію було обрано для походу проти тата?
- ✓ Якими художніми засобами автор підкреслює урочистість події та величність гетьмана Богдана?

Методичний прийом будівництва розповіді вчителя на основі щойно зачитаного чи переказаного своїми словами уривку твору передбачає, що крім цитування вчителя історії може текстуально переказувати його зміст. Читання уривка, як слушно вказувала Г. Цвікальська, повинне бути виразним, а переказ – точним. Якщо викладач вдається до текстуального переказу уривка, необхідно прагнути, щоб у цьому переказі відчувався дух твору, його художні та композиційні особливості, його мова і стиль. Тоді учні ясно сприймають не просто художній твір, а саме пропонований твір, твір певної епохи і певного автора¹¹. Так, у ході своєї розповіді вчитель зазначає:

Під час скликання Переяславської ради було зібрано представників багатьох соціальних верств населення, таких як: козаки, міщани, старшини, духовенство та видатні представники шляхти. Ось як ці події описує в своєму романі «Богдан Хмельницький» М. Старицький: *«Настав 8 січня 1654 року. Ще з вечора було влаштовано біля собору на головній площі крите Піднесення з прибудовою; ще з вечора залив всю площу народ. Рано, на світанку майже, вдарив урочисто дзвін з соборної дзвіниці. Дзвінко пролунав в морозний повітрі звук і понісся тремтячою хвилями в усі сторони; за першим ударом пішов в мірних, уповільнених проміжках інший, третій; на ці призовні звуки відгукнулися й інші дзвони, Злилися, заколихались над давно прокинувся містом і наповнили повітря якимись переливами величних металевих кліків. Зайнялося на світ, ясна, червона, і охопила всю площу, все місто. Вулиці та покрівлі, покриті випав напередодні сніжком, блищала цукрової білизною, але цей світлий фон переглядав тільки відблисками, так як вся площа, всі вулиці, всі вали, всі дахи будинків і паркани були покриті суцільно масами народу і представляли Надзвичайно строкату і жваву картину. До відкритого собору сходилося в урочистих облаченнях духовенство, супроводжуване хоругвами і причтом. Всі хоругви встановлювалися шпалерами, утворюючи вулицю, що веде до храму. На протязі резонансу дзвонів відгукнулися гучній дробом котли. Між натовпом стала пробиратися з зусиллям старшина. А гетьман в цей час переглядав востаннє договірні пункти. Наближається урочиста хвилина давила його своєю величчю і як то жахали; розумом він проглядало її світове значення, але серце його чомусь нило ... чи не тому, що він в цей момент ховали в могилу свої колишні мрії, що доставляли йому солодкий тре-*

пет? «Так, наближається час, – думав він, – вдарить останній дзвін, і доля України – здійсниться ... Але що обіцяє їй майбутнє? Бажаний чи спокій і притулок тихе від бур і напастей, або нове горе? Туман в очах ... ніч і морок! Ох, нужденний я, сломіли мене негаразди, істоміли душу крики і стогони народу ... Лежить тепер в могилі відцвілий рано надія – улюблений син мій ... а цей, що залишився в живих, і хворому, і розумом слабкий. .. йому чи понять мої думи? йому управляти кермом серед бур? в тому чи я мріяю?! Але навіщо ти, змія сумніву, повзеши в моє серце? ... Боже, всюдисущий й, всезнаючий, – опустився він на коліна, – просвіти розум мій, покажи мені правцю твоєї шлях праведний і бережи від бід народ твій!»¹². Отже, на основі висвітленого уривку з роману «Богдан Хмельницький» М. Старицького можемо дійти висновку, що Богдан Хмельницький був засмучений тим, що не мав нащадка, котрий зумів би замінити його. Тому він звертався до Бога по допомогу пошуку цього нащадка.

Методичний прийом посилання на твір – при якому точно вказується образ, епізод. Такі посилання, як вказує А. Мельник, поживляють внутрішню наочність викладу, збагачують сприйняття історичного матеріалу, полегшують його осмислення перед учнями. З яких наводяться окремі слова, репліки тощо. До цього засобу, більш доцільно вдаватися, якщо даний твір учні вивчали вже раніше або ознайомилися з ним на уроках літератури¹³.

Ось, як у творі Н. Рибак «Переяславська рада» описується прибуття до Переяслава видатних діячів обох держав: «За вікнами зашумів дощ, збиваючи пишний колір з черемшин. Райдуга не зникла. Золотаренко глибоко зітхнув і, повернувши голову до дверей, зустрівся поглядом з Хмельницьким, який в цю хвилину входив в палату. Перехопивши ласкавий, усміхнений блиск гетьманських очей, він міцно закусив губу під руськими вусами, щоб стримати радісну посмішку. Слідом за Хмельницьким до широкого столу, накритого червоним оксамитом, пройшли царські воеводи – Андрій Бутурлін та Ромодановський, думний дяк Алмаз Іванов, генеральний суддя Богданович-Зарудний, Силуян Мужилловський, тільки сьогодні вранці прискакав зі своїх Петрівців, генеральний скарбничий Іванич. Василь Томіленко став позаду гетьмана, тримаючи над його головою бунчук. Чуток було багато. По-різному тлумачили повідомлення, привезені посьольством з Москви. Хто веселився, на radoщах не одну квартиру меду перекинув, хто, озирваючись, уїдлигим словом паплюжив і зневажив його, хто очей закидав туди, на захід, де ще висихала після весняних злив торная Варшавська дорога. Їй-богу, вони і не уявляють собі, полковники, як багато знає гетьман! І те, про що необережно базікали після випитої чарки, і то, на що тільки натякали, – все йому відомо. Все все! Хмельницький бачив, як в очікуванні його слів прояснилося обличчя Богуна, який з самої гуци

бойової сутички прискавав на генеральну раду, як напружено витягнув шию Сулічич, як облизав пересохлі губи Мартин Пушкар, як зиркав спідлоба Федір Полуботок і поруч з ним покусував тонкий вус завжди незадоволений Філімон Сулима ... Навіть вловив за спиною уривчасте дихання Василя Томіленка і краєм ока зловив насторожене обличчя Виговського і припухлі піку Тетері, який, мабуть, на радіощах, що добув в Москві грамоти на нові маєтності, добре у гості медом ... І всі вони, хто стояв тут, в радній палаті, стіни якої чули добре та зле, солодке і солоне, які не раз бачили його в скруті і самоті, усі вони – полковники, під чийми перначами стоїть велика і відважне військо, – були в цю хвилину перед ним як на долоні, зі своїми прагненнями, турботами, сподіваннями, надіями і ворожнечею»¹⁴. Отже, атмосфера в радній палаті після прибуття московських представників була напруженою. Хтось сприймав їх добре, хтось по-ворожому.

Методичний прийом використання матеріалу певного твору (його образів, картин) використовується в розповіді вчителя як будівельний матеріал, а уривки з книг, пояснюючи картину або схему, замінюють собою розповідь вчителя¹⁵. З використанням, як зазначає А. Мельник, окремих образів у художніх творах у вчительській розповіді, окремих найбільш яскравих та промовистих уривків¹⁶. Учителю говорячи про наростання соціального протесту вказує, що найбільшого розмаху форма соціального протесту «рух опришків» зазнала у 30-40-х роках XVIII ст. А ось як у своєму романі «Переяславська рада» Н. Рибак події Переяславської ради: *«Тихо було в радній палаті. Кожен з нетерпінням чекав слів гетьманових, і кожен розумів, чому він не квапиться. Осаул Дем'ян Лісовець одчинив вікна. Свіжа прохолода крильно вірвалася в палату. Невидима дощова краплина, завіяна вітром, зросила Хмельницькому чоло. На мить пригасив віями блиск очей. Струнко завмерли полковники, розуміючи, що ось зараз поведе мову гетьман. Міцно стискають руки перначі. Хмельницький, взявши з стола булаву, підняв її і мовив: «– Починаю генеральну раду старшин. Прошу сідати».*»¹⁷.

Використовуючи **комбінований методичний прийом**, за яким робота над художнім твором, як слушно зазначає Н. Загребельна, проводиться у поєднанні з іншими прийомами роботи в класі – з роботою над цитатами, роботою над історичним документом, історичною картиною, схемою, ілюстраціями підручника, історичною картою, доцільно ознайомити учнів із уривком твору¹⁸.

Під час вивчення теми: «Українсько-московський міждержавний договір 1654 р. Продовження національно-визвольної війни 1654 – 1657 рр.» учитель знайомить учнів з такою подією, як Переяславська рада. Учням пропонується розглянути картину М. Дергуса «Переяславська рада». При цьому показ картину вчитель супроводжує описом поданим за романом М. Старицького

«Богдан Хмельницький»: «... – Приступимо в ім'я Боже! – виголосив гетьман. – Ось генеральний писар прочитає вам пункти, на яких ми бажаємо приєднатися до Московського царства.



М. Дерезус. «Переяславська рада»

Гучним, протяжним голосом став Виговський читати договір. Натопв зацікавила і ловила кожне слово. Коли закінчилося читання, то піднявся по гуртках говір, спочатку боязкий, тихий, а потім ці жваві перепитав злилися в загальний гул. Очевідно, хвилювалась і хвилювалося найбільше посольство, що не чуло про себе певного слова в договорі; але Морозенко з Оксаною, вже одягненою в високий очіпок, і Золотаренко, – вони навмисне замішалися в натопв, – розсіювали всюди сумніву, кажучи, що про них то головна турбота, що в договорі сказано, що всі стани зберігають і права свої, і землю.

Бутурлін, почувши, про що йде гомін, підійшов до кінця естради і прокричав гучним голосом:

– Панове, рада! Наш государ, його пресвітла величність цар і самодержець, милостивий до всіх і неупереджений; вже кого кого, а простий народ, чернь, в образі він не дає нікому; у нас бояри слухняні царю государю, і немає в цілому нашому царстві таких свавільних магнатів, як в Польщі.

– Слава! Слава! – загриміла площа¹⁹.

Саме вдало введені у викладання програмового матеріалу літературні уривки, слушно вказувала Г. Цвікальська, збагачують його яскравими картинами минулого. Уявлення школярів про ті чи інші події під впливом художніх образів стають повнішими, хід історичного процесу постає перед їх зором у яскравому зображенні зіткнень між живими конкретними людьми з їх ділами, почуттями й інтересами²⁰. Художні образи сформовані в творах лі-

тератури і мистецтва посилюють доказовість викладу. Почуттєво насичений, він не лише додає емоційності розповідям учителя, а й викликає в школярів певне особисте ставлення до історичних явищ²¹. Художньо-літературні екскурси посилюють інтерес до історичної науки взагалі і, зокрема, до епохи, що вивчається. Крім того, вони спонукають школярів прочитати весь твір, а це, в свою чергу, підвищує їх загальноосвітній рівень, робить знання, здобуті на уроці, глибшими, міцнішими²². Проте не слід забувати, як вказує А. Мельник, що літературні твори зображають життя своєї епохи через призму поглядів автора як представника певного класу. Тому підходити до таких творів слід критично. Використовувати на уроці історії літературні твори доцільно, якщо вони правильно відображають історичну дійсність, містять глибокий аналіз суспільних явищ і процесів, правильну оцінку подій²³.

Особливо значний проглядається виховний вплив художньої літератури: яскравий художній образ з великою силою діє на свідомість учнів, а й на їх почуття, змушує особливо живо реагувати на історичні події. У позитивних образах художньої літератури учні бачать приклади для наслідування, на негативних вчать ненавидіти ворогів своєї Вітчизни, експлуататорів, брехню, дармоїдство та інші негативні явища²⁴.

Методист Г. Косова вказує, що використання живопису на уроці історії України дозволяє учням повніше і глибше осмислити життя суспільства, що їх створило, яскравіше і емоційніше відчуття хід історичних подій, які пов'язані зі створенням тієї чи іншої пам'ятки культури. На уроках історії України ці пам'ятки використовують багатопланово. Як джерела знань, вони розповідають про матеріальне і духовне життя суспільства, перш за все про звичаї і психологію людей, свідчать про художній розвиток людства, розширення сфери мистецтва, збагачення його образотворчої мови²⁵.

Пам'ятки живопису постають, як наочне джерело знань, що дозволяє використовувати і розвивати всі види сприйняття і пам'яті. Важливе місце при вивченні художніх пам'яток та складання їх опису, характеристики чи інших видів аналізу займає естетичне сприйняття, про яке методист В. Васильєва зазначає, що воно є активною діяльністю, котрій треба навчати. Досвід навчання історії України переконує в необхідності знайомства учнів з образною мовою мистецтва, розвитку у них уміння «прочитати» пам'ятку культури, зрозуміти і розкрити її зміст. Потрібно використовувати уявлення учнів про образотворче поняття того, що художник особливо мовою виражає своє відношення до світу²⁶.

Дидактичні можливості картин дозволяють найбільш яскраво пояснити комунікативну ситуацію і функції засобів невербального спілкування. Адже справжній художник, намагаючись показати найгостріший, найбільш напружений момент спілкування, ретельно відбирає для його розкриття особливо точні, особливо виразні, відповідні даній ситуації жести, пози і міміку героїв свого полотна.

Для того щоб глядачам були зрозумілий задум автора, його почуття, його ставлення до зображеного, про які він не може розповісти словами, художник зображує саме ту ситуацію і саме ті вирази облич героїв і їхні пози, які впливають на почуття учнів, змушують їх переноситися у часі і замислюватися над подією, особою, а також зрозуміти задум художника і реалізацією цього задуму²⁷.

Використання живопису при вивченні історії України сприяє повторенню, закріпленню та поглибленню знань, умінь і навичок, здобутих у процесі вивчення матеріалів на уроках, що в багатьох аспектах тісно пов'язана з культурою.

Важливим завданням вчителя при вивченні творів живопису на уроках історії є донести до учнів розуміння того, що ці твори свідчать про художній розвиток людства, розширення сфери мистецтва, збагачення виразності його мови, що вони розкривають етичний та естетичний ідеали свого часу. Вчитель, як правило, повинен знайомити школярів з тими зразками творів живопису, які в цю епоху відігравали важливу роль в духовному житті суспільства. Особлива увага учнів звертається на те, що твори образотворчого мистецтва є результатом своєрідної духовно-практичної діяльності художника і творця, який в художньо-образній формі втілює естетичну оцінку різних явищ історичної дійсності²⁸.

Методист В. Козинець, досліджуючи проблему використання живопису на уроках історії, вводить до схеми аналізу визначення теми, ідеї, композиції, сюжету, головних героїв, зображення різних планів, контрасту, кольорової гами, колориту та ін.²⁹ Даний аналіз подібний до того, який використовується на уроках літератури, але найчастіше ним користуються вчителі образотворчого мистецтва. Зрозуміло, що схема аналізу в творі живопису залежить від загальної підготовленості учнів до його сприймання, вона обумовлена самим твором та видом до якого він належить.

При вивченні теми: «Українсько-московський міждержавний договір 1654 р. Продовження національно-визвольної війни 1654 – 1657 рр.» важливо звернути увагу на картину М. Деревуса «Переяславська рада», яка була написана в 1954 р., але в повній мірі відтворює ставлення і реакцію українців на події 1654 року.

Михайло Гордійович Деревус – відомий радянський та український графік і живописець. Народний художник СРСР (1963), член-кореспондент Академії мистецтв СРСР (1958), член-кореспондент Академії мистецтв України (1996), професор (1995). Депутат Верховної Ради Української РСР 5-го скликання. Народився у селі Веселому в родині фельдшера. Малював змалку, мріяв стати художником. Трудову діяльність розпочав у 1923 році вчителем малювання у семирічній школі. Упродовж 1923 – 1930 рр. навчався у Харківському художньому інституті. Працював у царині графіки й живопису, але захоплення графікою переважало. У дитинстві багато читав і мріяв ілюструвати книжки. Особливо його приваблювали твори Шевченка та Гоголя. У

1932 – 1941 роках працював у Харківському художньому інституті спочатку асистентом, а з 1935 року – доцентом. Одночасно, від 1934 року викладав у Харківському художньому училищі. У 1938 році обраний членом Спілки художників Української РСР. Під час німецько-радянської війни перебував у евакуації. Працював художником на заводі, головним редактором видавництва «Мистецтво». У 1944 – 1946 роках – директор Державного музею українського мистецтва. У 1947 – 1949 роках – керівник майстерні історико-батального живопису Харківського художнього інституту. Не оминула Дерегуса хвиля боротьби з українським націоналізмом у післявоєнні роки. Його було звинувачено тільки за те, що на занятті поставив студентам малювати натурника у червоних шароварах і з шаблею в руці. Пізніше йому в справі дописали, що таких треба перевиховувати, а не розстрілювати. З 1949 року перебував на творчій роботі. Член ВКП(б) з 1951 року. У 1956 – 1962 роках – голова правління Спілки радянських художників України. З 1962 року – керівник графічної майстерні Академії мистецтв СРСР у Києві. У 1982 – 1987 роках – секретар правління Спілки художників України. З 1995-го року – професор Української академії мистецтв. Помер 31 липня 1997 року. Похований у Києві на Байковому кладовищі.

У Дерегусових роботах поетично відображено народних героїв, історію, природу та побут України. Дерегус почав ілюструвати книжки відомих українських письменників ще з 1937 року. Він ілюстрував «Енеїду» Котляревського. Пізніше, уже в 50-ті роки з'явилися нові ілюстрації до творів Гоголя, зокрема «Майської ночі», «Тараса Бульби», «Ночі перед Різдвом», «Сорочинського ярмарку», «Вечорів на Івана Купала», позначені винятковою майстерністю, поетичністю, знанням етнографії і, звичайно, народним гумором. У 60-ті роки з'явилися ілюстрації до поезій Лесі Українки. Вони були відзначені Шевченківською премією. Як стверджує Ігор Шаров, сам митець розповідав про свою роботу над ілюстраціями до роману Натана Рибака «Переяславська Рада»: «Спочатку я виконав ілюстрації до першої частини роману. Це була серйозна копітка робота. Сторінки визвольної боротьби під проводом Богдана Хмельницького я знав давно, але коли зайнявся цим докладно, то виявилось, що це були знання поверхові. Довелося заглибитися у документи з історії України, Росії та Польщі. буквально вивчав кожний факт заново, а згодом все це втілював у художньому задумі. Коли письменник закінчив другу книгу роману, то я виконав ілюстрації й до неї. Ця робота тривала понад сім років, але я отримував від неї насолоду». Особливими й неперевершеними є й чудові ілюстрації митця до роману Льва Толстого «Війна і мир». До цього цей твір ілюстрували відомі митці різних країн. Михайло Гордійович своїми ілюстраціями додав ліризму, інтимності та романтики. Учні відповідають на запитання: Кого вони бачать на зображенні? – Що вони знають про персо-

нажив? Вчителю слід розповісти про саму Переяславську раду та її значення в історії України. Висвітлюючи ті події, котрі відбувалися в січні 1654 р. варто звернути увагу на історичний роман Н. Рибачка «Переяславська рада» написана у 1948 р.

Також яскраво відображає період Переяславської ради є картина М. Хмелька «Переяславська рада» написана в 1951 р. Ми бачимо радісний натопв людей після проголошення Б. Хмельницьким курсу на зближення з Московським царством.



М. Хмелько «Переяславська рада»

М.І. Хмелько – відомий радянський та український художник, який народився 23 жовтня 1919 року в Києві у сім'ї робітника заводу «Арсенал» революціонера І.М. Хмелько. В дитинстві відвідував студію М.М. Ярового. У 1933 році вступив до Київського художнього технікуму. У 1940 роках навчався в Одеському художньому технікумі. Учасник Великої Вітчизняної війни. Служив сапером-картографом. Будучи пораненим, вибрався з оточення, пробрався до Києва, де переховувався до його звільнення. Згодом служив у бригаді фронтових художників при політуправлінні 1-го Українського фронту. У 1946 році закінчив Київський державний художній інститут, де вчився на курсі К.Д. Трохименко. У 1948 – 1973 роках завідував кафедрою живопису у КДХІ, з 1962 року – професор. У 1951 – 1957 роках очолював Спілку художників України. У зв'язку зі зловживанням акоголем був звільнений з інституту. В останні роки, важко переживаючи перебудову і розвал СРСР, перебував у творчому просторі. М.І. Хмелько помер 15 січня 1996 року.

М. Хмелько є автором художньої картини «Навіки з Москвою, навіки з російським народом» (1951 – 1952 рр.), де і Богдан Хмельницький, і російські послы присутні, і обидва народи в наявності. Оригінал «Навіки» заходиться в Історичному музеї Москви, а ескіз – у Національному музеї в Києві.

За допомогою цієї картини вчитель у формі репродуктивної бесіди має направити учня на розуміння і складності подій 1654 р.

- Що зображено на картині?
- Які соціальні верстви населення зображені на картині?
- Який настрій у козаків?

Але до картин М. Дерегуса та М. Хмелька слід ставитися скептично, з обережністю, адже вони ідеологізовані радянською системою, та пропагують єдність з Росією. Нажаль, окрім цих картин, більше не існує художніх картин, котрі відображають дану подію, і не мають ідеологічного характеру.

Отже, необхідність використання художньої літератури на уроках історії України при вивченні теми «Українсько-московський міждержавний договір 1654 р. Продовження національно-визвольної війни 1654 – 1657 рр.» зумовлено тим, що художня література сприяє формуванню образної картини, що дозволяє учаснику освітнього процесу створити уявну картину історичного минулого на основі програмового матеріалу підручника із залученням широкого кола художньої літератури, відходячи від суто фактичного викладення матеріалу на сторінках шкільного підручника. Однак при використанні запропонованих методичних прийомів роботи з творами художньої літератури на уроках історії України варто зважати на загальний рівень підготовленості класу, вікові особливості учнів та рівень фахової компетентності вчителя. Живопис на уроках історії України дозволяє використовувати різноманітні види навчально-пізнавальної діяльності учнів, адже процес засвоєння знань відбувається в атмосфері інтелектуальних, моральних та естетичних переживань, творчості учителя та учнів, особистих вистражданих відкриттів. Твори образотворчого мистецтва на уроці історії України, завдяки емоційному впливу, забезпечують шлях засвоєння змісту навчального матеріалу через переживання, формуванню духовності підростаючого покоління.

Примітки:

1. Стражев А.И. Методика преподавания истории: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1964. С. 236.
2. Цвікальська Г.О. Використання художньої літератури на уроках історії СРСР в 8-9 класах. Київ: Радянська школа, 1958. С. 12.
3. Коляда І., Загребельна Н., Порало Н. Історія України (1914 – 1939) в художньо-літературних образах: навчальний посібник. Київ, 2004. С. 59.
4. Стражев А.И. Названа праця. С. 17.
5. Загребельна Н.І., Ухаль В.М. Теоретичні і методичні засади використання художньої літератури на уроках історії України у 9-му класі (на прикладі вивчення теми «Російсько-французької війни 1812 року і України») // Проблеми історії України XIX – поч. XX ст. 2013. Вип. 21. С. 293.

6. Там само. С. 291.
7. Там само. С. 293.
8. Рибак Н. Переяславська рада: Роман: в 2 т. Т. II (кн. 1-4). Київ: Рад. шк., 1989. С. 193.
9. Мельник А.Г. Методика викладання історії в середній школі. Київ: Вища школа, 1974. С. 146-147.
10. Рибак Н. Названа праця. С. 422.
11. Цвікальська Г.О. Названа праця. С. 13.
12. Старицький М. Богдан Хмельницький. Трилогія. Книга друга: Буря. Київ: Дніпро. 1988. С. 484.
13. Мельник А.Г. Названа праця. С. 146-147.
14. Рибак Н. Названа праця. С. 207-208.
15. Цвікальська Г.О. Названа праця. С. 14.
16. Мельник А.Г. Названа праця. С. 146-147.
17. Рибак Н. Названа праця. С.209.
18. Загребельна Н.І., Ухаль В.М. Названа праця. С. 298.
19. Старицький М. Названа праця. С. 185.
20. Цвікальська Г.О. Названа праця. С. 12.
21. Вагин А.А., Сперанская Н.В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. Москва: Учпедгиз, 1959. С. 176.
22. Коляда І., Загребельна Н., Порало Н. Названа праця. С. 79.
23. Мельник А.Г. Названа праця. С. 144.
24. Там само. С. 107.
25. Косова Г. Изобразительное искусство в преподавании истории. Москва: Просвещение, 1986. С. 5.
26. Васильева В.М. Изучение вопросов культуры XI – XIII веков на уроках истории СССР. Из опыта работы: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1989. С. 6.
27. Киященко Н.И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания. Москва: Просвещение, 1971. С. 7.
28. Мельник А.Г. Названа праця. С. 10.
29. Козинець В.П. Живопис на уроках історії. Київ: Рад. школа, 1969. С. 18.

В статті аналізуються методическі проблеми використання художественної літератури і живопису на уроках історії при вивченні теми «Українсько-московський міждержавний договір 1654 г. Продовження Національно-визвольної війни 1654 – 1657 гг.». Акцентується увага на тому, що використання художественної літератури і живопису на уроках історії України сприяє свідомому і глибокому засвоєнню матеріала, формуванню яскравих образів минулого, являються складовою частиною їх історических представлень.

Ключевые слова: живопись, художественная литература, Переяславская рада, исторический роман, обучение истории.

Отримано: 23.09.2019

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ТА В РОБОТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

У статті розкрито основні принципи реалізації Програми патріотичного виховання учнівської молоді Рівненщини на 2008-2020 рр. в роботі учителя історії та класного керівника. Подано та проаналізовано зразки уроків, які спрямовані на виховання громадянина, патріота України, на розвиток історичної пам'яті, чесності.

Ключові слова: патріотизм, національна свідомість, державність, суспільство, духовна спадщина, проблемні задачі.

*«Потрібно спочатку бути поганим громадянином,
щоб потім стати хорошим рабом»
Шарль Монтеск'є*

Сьогодні Україна переживає найбільше випробування у своїй боротьбі за незалежність та територіальну цілісність. Зараз як ніколи важливою та актуальною залишається проблема формування громадянина-патріота України, захисника держави. Маємо виховувати особистість із стійким почуттям гордості за свою державу. Кожен народ органічно продовжує себе через систему виховання в своїх дітях, генерує національний дух, ментальність, характер, психологію, родинно-побутову культуру, основу якої складають збереження рідної мови, пізнання духовної спадщини батьків, дідів, прадідів, вивчення свого родоводу, життя за нормами народної моралі тощо.

На сучасному етапі розвитку України, коли існує загроза втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникає нагальна потреба переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей і молоді – формування нового українця, який діє на основі національних і європейських цінностей: повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України); участь у громадсько-політичному житті країни; повага до прав людини; верховенство права; толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних і національно-мовних особливостей; рівність усіх перед законом; готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України¹. Саме тому акцентування на національному вихованні у закладах освіти є актуальним і важливим.

Мета статті – розкрити принципи реалізації Програми національного виховання учнівської молоді Рівненщини на 2008–2020 роки у роботі вчителя історії та класного керівника, що пе-

редбачає формування у дітей високого рівня національної свідомості, почуття патріотизму, шанобливого ставлення до історії і культури українського народу, рідного краю.

У 2008 р. на Рівненщині започаткована унікальна програма, що пов'язана із патріотичним вихованням молоді. Виховними орієнтирами ціннісного ставлення до суспільства і держави учнів (цілі, завдання) згідно Програми національно-патріотичного виховання молоді Рівненщини на 2008-2020 рр. визначено:

- 1) виховання громадянських якостей особистості, духовно осмисленого патріотизму, який поєднує любов до рідного краю, Батьківщини, народу, повагу до законів України, активної громадянської позиції;
- 2) формування відчуття своєї приналежності до України;
- 3) розвиток прагнень до збереження та примноження духовного та матеріального багатства українського народу;
- 4) виховання шанобливого ставлення до державної символіки;
- 5) розвиток свідомого ставлення до правил поведінки, суспільних і моральних норм життя;
- 6) виховання інтересу до історії і культури інших народностей, які проживають в Україні та інших державах;
- 7) формування потреби до збереження історичного, культурного та духовного спадку українського народу;
- 8) формування почуття громадянської гідності, національної свідомості і самосвідомості особистості².

Загальновідомо, що виховання розпочинається в родині за провідної ролі батьків, продовжується впродовж усього дорослого життя і ґрунтується на засадах народної педагогіки, за активного впливу державних і громадських інституцій. Там, де патріотичному вихованню недостатньо приділяється уваги в сім'ї, ці функції перебирає на себе держава, використовуючи різні засоби і механізми впливу. Важливу роль у системі впливу відіграє вчитель.

В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства й української політичної нації. Важливу роль у освітній діяльності посідає відновлення історичної пам'яті про тривалі державницькі традиції України. Серед них – історія Київської Русі, Великого князівства Литовського, Війська Запорозького, Гетьманщини, Української Народної Республіки, гетьманату Павла Скоропадського, Західно-української Народної Республіки, Карпатської України й інші українські визвольні проекти.

Шкільна програма з історії України передбачає виховання в учнів особистісних рис громадянина України, загальнолюдських духовних ціннісних орієнтацій, сприйняття ідей гуманізму та демократизму, патріотизму, взаєморозуміння між народами на основі особистісного усвідомлення досвіду історії. У здійсненні

складного процесу патріотичного виховання необхідно використовувати проблемні задачі, які допомагають тренувати мислення. Задачі з історії – це проблеми, що потребують розв'язку. Зазвичай під проблемою розуміють сформульоване запитання або кілька запитань, що виникають під час організації пізнання. Сам процес пізнання тауначиться як послідовний перехід від відповідей на одні запитання до відповідей на інші запитання, які виникли після розв'язання перших³. Проблемні задачі розвивають вміння мислити творчо та критично. У процесі навчання учні розвивають історичне мислення.

Використовуючи метод дискусій у вивченні теми «Українські землі у XVI ст.» (8 клас) можна розв'язати наступну проблемну задачу: Існує точка зору, що в Запорозькій Січі була не демократія, а охлократія (влада натовпу), яка перешкоджала утвердженню ідеї державності. Чи погоджуєтесь ви з такою думкою? Свою відповідь обґрунтуйте. У темі «Українські землі в II пол. XVII ст.» вчитель може запропонувати такі проблемні задачі: 1. Укладіть ланцюжок подій, що розкривають причинно-наслідковий зв'язок між Національно-визвольною війною українського народу середини XVII ст. та Руїною. 2. Поясніть, чому українцям не вдалося досягти згоди? 3. Як можна було уникнути Руїни? Наскільки це можливо у тих історичних умовах? 4. Чи можна стверджувати, що в ході Національно-визвольної війни зародилась ідея української державності? Наведіть історичні факти, що свідчать на користь цієї точки зору?

Працюючи над темою «Українські землі в другій половині XVIII ст.», учням пропонується виконати такі завдання: 1. Чи була ліквідація Гетьманщини та Запорозької Січі закономірним явищем? Свою відповідь обґрунтуйте. 2. Поміркуйте над проблемою: «гайдамаки» та «опришки» – це соціальні розбійники чи народні месники? Свою відповідь обґрунтуйте⁴.

На уроках історії вчитель використовує навчальний матеріал для формування громадянської та національної свідомості учнів. Наприклад, вивчаючи події 1649 – 1651 рр. обов'язково працюємо з описом битви під Берестечком, що залишив француз П'єр Шевальє: «В одному місці серед болота скупчилися триста козаків і хоробро боронилися проти великої кількості атакуючих... Нарешті, повністю оточені, вони майже всі загинули один за одним... Залишився один, який боровся протягом трьох годин проти всього польського війська; він знайшов на болотяному озерці човна і, прикриваючись його бортом, витримував стрілянину поляків проти нього; витративши весь свій порох, він потім узяв свою косу, якою відбивав усіх, хто намірявся його схопити... Якийсь шляхтич та якийсь німецький улан... кинулися в воду по шию і знову почали бій; козак, хоч і пробитий чотирнадцятьма кулями, зустрів їх із ще більшою завзятістю, що дуже здивувало польське

військо і навіть його королівську величність, в присутності якого закінчувався цей бій. Король, вражений хоробрістю цієї людини, наказав крикнути, що дарує йому життя, якщо він здасться; на це останній гордо відповів, що він уже не дбає про те, щоб жити, а лише хоче вмерти, як справжній вояка. Його убив ударом списа інший німець, який прийшов на допомогу атакуючим»⁵. До цього фрагменту тексту заздалегідь готуємо запитання: 1. Які факти свідчать про хоробрість українських козаків? 2. Чи погоджуєтесь Ви з твердженням: «У Берестецькій битві не було переможця й переможеного, бо перемога поляків не означала, однак, цілковитої поразки козаків»? 3. З якою історичною подією минувшини можна порівняти битву під Берестечком? Чому?

Використання вищезгаданого тексту сприймається школярами емоційно, викликає хвилювання, повагу. Запропонований фрагмент дозволяє розкрити таку людську якість, як самопожертва в ім'я держави та народу. Учні захоплюються відвагою козаків, їх любов'ю до Батьківщини та готовністю за неї вмерти. Обов'язково звертаємо увагу на те, що така мужність вражала навіть ворога. Дітям не байдужі факти про боротьбу за українську державність. Такі завдання створюють широкі можливості для формування громадянської та національної свідомості молоді. Українці – єдина в світі козацька нація.

В історії сучасної України є герої, які вже стали легендою – кіборги. Запекле протистояння українських воїнів з російськими агресорами в Донецькому аеропорту тривало 242 дні. Не витримали стіни, а українські воїни вистояли, не здалися і здобули безсмертну славу. Серед символів патріотизму і жертвності у боротьбі за незалежну Україну стали подвиг героїв Крут, боротьба за волю України повстанців Холодного Яру, діяльність Української Повстанської Армії, спротив дисидентів тоталітарній системі тощо.

Важливою складовою формування патріотизму було і залишається історичне краєзнавство. Ефективним методом дослідницько-краєзнавчої роботи є тематичні екскурсійні поїздки, відвідування місцевих музеїв, зустрічі з видатними людьми, проведення історичних вікторин з історії рідного краю. З метою формування історичного світогляду учнів, ціннісного ставлення до історичних, культурних надбань рідного краю; виховання поваги та любові до отчого краю, нами був проведений урок-мандрівка «Мій край – рідне Полісся». В ході уроку учні презентували свої дослідження походження назви міста Рівне та його появи.

Історична довідка. Перша згадка про Рівне – це 1283 рік. Одна із версій походження назви нашого міста: старі люди оповідають, що назва Рівне походила від слова «рів», бо тут у давнину для осушення боліт околицьні поселенці копали рови та канали, котрими була оточена рівненська фортеця, що знаходилася в долині річки Устя. Друга версія: – нібито землі князів Острозьких

сягали «рівно» по цю місцевість, де засновано місто. Ці князі мали у своєму володінні 99 міст, а коли придбали ще одне, то стало в них «рівно» сто. Третя версія – назва нашого міста пішла від місцевості рівнинної, пласкої.

Учитель пропонує виконати вправу, щоб з'ясувати на скільки добре учні знають рідне місто. Це вправа «Заверши речення».

Завдання: 1. Перша писемна згадка про Рівне як про один з населених пунктів... (1283 р). 2. 11 червня 1991 р. ухвалено Постанову Президії Верховної Ради УРСР № 1183-ХІІ «Про приведення назви міста ... і ... області у відповідність до правил українського правопису», згідно якої місто ... стало іменуватися ... (Рівне), а область ... (Рівненська). Із 1939 по 1991 р. місто мало назву... (Ровно). 3. Населення міста ... (247,4 тис. населення, 2017 р.). 4. Сусідами Рівного... (Луцьк, Житомир, Тернопіль, Хмельницький). 5. День міста жителі святкують... (остання неділя серпня). 6. Квітковим символом Рівного є ... (троянда). Алея троянд в Рівному висаджена ... (за кінопалацом «Україна»). 7. Найбільший міський парк, розташований у центральній частині міста називається ... (парк ім. Т.Г. Шевченка). 8. Історія головного і найбільшого рівненського музею – обласного краєзнавчого бере свій початок від... (1940 р.). 9. Місто Рівне визволено від німецьких загарбників...(2 лютого 1944 р.). 10. Прізвище в'їмки, який загинув 22 березня 1944 р., повертаючись із бойового завдання. Його іменем названа одна з вулиць м. Рівного... (Іван Васильович Павлюченко). 11. У 2007 р. встановлено пам'ятник княгині Марії Рівненській (Несвіцькій) на вулиці ... (Соборній).

Далі пропонуємо учням опрацювати текст і заповнити порожні кружечки, у які потрібно вписати назви вулиці Соборної до 1991 р. Найдавніша назва – Шосова (через місто проходило шосе Київ-Брест). Потім її назвали Клеванська (вона вела до селища, розташованого на захід від міста). Ще мала назву Романівська (на честь правлячої династії російських царів). За часів, коли Рівненщина входила до складу Польщі, вулиця носила назву 3 травня (на честь Конституції 1791 р.). Німці перейменували вулицю на Гітлерштрассе. Але потім змінили назву, мотивуючи це тим, що для «величі» Гітлера вона замала. Вулиця стала Німецькою. Радянська влада поіменувала вулицею Сталіна, а після десталінізації в 1956 р. перейменували у вулицю Леніна. Ця назва проіснувала до 1991р. Із січня 1991 р. вона носить назву Соборна – на честь соборності українських земель та храмів, що розташовані на ній (Свято Воскресенський, Покровський, католицький Петра і Павла).

Пропонуємо учням переглянути відео «Розкажіть про Україну: Чим славиться Рівненщина?».

Далі продовжуємо уявну подорож історичними місцями Рівненщини і пропонуємо учням уважно слухати та допомага-

ти за потреби, ідентифікуючи міста чи історичні об'єкти, про які йтиметься у повідомленнях. У цей час чотири групи учнів презентують свої напрацювання.

1. Це пам'ятка дерев'яної архітектури Волині, яка тісно пов'язана з діяльністю відомого знавця народної медицини на Волині Михайла Носаля, який жив поруч з нею і був одним з настоятелів церкви. Церква зведена у 1756 році на кошти парафіян. За народним переказом тут молився Іван Гонта перед битвою зі шляхтою. У давнину церкву називали Омелянівська – поблизу храму проходив шлях до Омеляни. У 60-х роках минулого століття радянська влада планувала знести храм, а на його місці побудувати гуртожиток технікуму текстильної промисловості. Врятували церкву мешканці вулиці Шевченка.

У бабинці цієї споруди зберігався «ланцюг моралі», до якого припинали грішників для публічного осуду.

Запитання: Як називається найстаріша культова та архітектурна споруда Рівного? (*Успенська церква*)

2. Місто розташоване на річці Іква, за 45 км від Рівного. Перша згадка про місто – 1100 р. Під цим містом війська Петра I розгромили загін Карла XII в часи Північної війни. До 1797 р. у місті функціонувала ярмарок, який перенесли до Києва і отримав назву Контрактовий. У 1991 р. у місті вперше проведено музичний фестиваль «Тарас Бульба». У гербі міста зображення двох півмісяців, між якими шестипроменева зірка, а внизу – дві дубові гілочки.

Запитання: Що це за місто? (*м. Дубно*)

3. Назва села, що неподалік Рівного, відома не тільки кожному українцю, а і багатьом діячам та політикам за кордоном. Саме тут створювали відому українську святиню, на якій складають присягу Президенти України. В добу Київської Русі це було могутнє княже місто, об міцні мури якого не раз розбивалися ворожі раті. Вперше в літописних списках згадується під 1149 р. як одне з важливих міст Київської Русі. Лише в Київському та Галицько-Волинському літописах про нього згадують 18 разів. Тут створено українську першокнигу. 29 серпня 2011 р. у селі відкрито культурно-археологічний комплекс – музей-пантеон, що має три яруси з оглядовими майданчиками.

Запитання: Про яке село йдеться? (*с. Пересопниця*)

4. Це містечко – спадщина князя Василя-Костянтина Острозького. У місцевому монастирі упродовж 1575 – 1576 рр. на посаді управителя був першодрукар Іван Федорович. Звідси бере початок річка життя Уласа Самчука. Тут народився письменник, публіцист, член уряду УНР Улас Самчук.

За документованою оповіддю у минулому це містечко називали Райгородком. Перші чотири букви назви означають «за-

рослі, непрохідні чагарники»; «тушавина, хаші», «цілина, облугове поле». За переказами містечко спочатку іменували Дрімань, оскільки ніби на цьому місці у час миттєвої «дрімоти» острівський князь ледь не став жертвою хижого звіра. Улас Самчук назвав це село «царицею сіл Волині».

Запитання: Що це за село? (с. Дермань)

Рівненщина – край унікальних пам'яток історії, культури і духовності. Їх пізнання збагачує духовний світ кожного з нас, будить почуття гордості за творців цих пам'яток, українську землю та його народ. Слід пам'ятати, що майбутнє нашого краю, залежить і від того, якими Ви, діти, виростите людьми, як ми працюватимемо на його розквіт.

На завершення можемо констатувати, що виховання підростаючого покоління за принципом ціннісного ставлення до своєї держави залишається основою стабільного розвитку країни в майбутньому. Нам необхідно працювати так, щоб випускники загальноосвітнього навчального закладу усвідомлювали те, що вони – громадяни України. Важливо, щоб з цим усвідомленням формувалось і почуття гордості, що живуть вони і навчаються у великій прадавній європейській державі. Утвердження України як незалежної суверенної держави потребує всебічного оновлення та формування українського патріотичного потенціалу нації. Як показали останні події в Україні, бути патріотом сьогодні для всіх нас – це більше, ніж бути просто українцем, білорусом, росіянином, кримським татариним, грузином чи будь-ким за національністю. Бути патріотом – означає не лише жити в своїй країні, а вважати себе її частиною. Бути патріотом – значить любити свою землю, народ, своє коріння, покласти весь свій час, силу і працю для розбудови і благополуччя своєї країни як європейської держави. Бути патріотом України – це значить з честю носити ім'я Українця, не втрачаючи при цьому поваги до інших націй. Школа покликана стати тим місцем для особистості учня, де формується громадянська зрілість, усвідомлення себе як громадянина України, прищеплюється почуття патріотизму, гордості за свою Батьківщину, особистої відповідальності за свій внесок у відродження України, виховується готовність до захисту своєї Вітчизни.

Примітки:

1. Воєцька Т.В. Формування соціального досвіду учнів у процесі правового і морального виховання // Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушень серед учнівської та студентської молоді: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / за ред. В.М. Герасименка. Київ, 2010. С. 182.
2. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154

3. Проблемні задачі з історії для учнів 8-9 класів загальноосвітньої школи: дидакт. посіб. для уч. 8-9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Запоріжжя: Просвіта, 2009. С. 7.
4. Там само. С. 16.
5. Історія України: Документи. Матеріали: посіб. / уклад., комент. В.Ю. Короля. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. С. 130-131.

В статье раскрыты основные принципы реализации Программы патриотического воспитания учащейся молодежи Ровенской области на 2008-2020 гг. в работе учителя истории и классного руководителя. Проанализированы примеры уроков, направленные на воспитание гражданина, патриота Украины, на развитие исторической памяти, честности, достоинства, гордости за свой народ.

Ключевые слова: патриотизм, национальное сознание, государственность, общество, духовное наследие, проблемные задачи.

Отримано: 30.09.2019

УДК 001.891:908-057.874:061МАН

Ігор Коляда
м. Київ

УСНА ІСТОРІЯ ТА УСНОІСТОРИЧНІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКІ РОБОТИ З ІСТОРИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА УЧНІВ – ЧЛЕНІВ МАН УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті висвітлено місце і значення методу усної історії при організації науково-дослідної та пошукової діяльності учнівської молоді у закладах позашкільної освіти, окреслено основну проблематику досліджень, яка дозволяє використати метод усної історії, охарактеризовано приклади найбільш успішних науково-дослідних робіт, які представлялись на Третій етап Всеукраїнського конкурсу науково-дослідних робіт учнів – членів МАН України; намічено подальші перспективи у діяльності центрів обдарованої молоді.

Ключові слова: усна історія, учнівська науково-дослідна робота, метод інтерв'ю, науково-дослідні компетентності.

В умовах неоголошеної війни Росії проти України противник використовує інформаційну та ідеологічну зброю, маніпулює громадською свідомістю, перекручує не лише сьогоденну інформацію, але й перекручує історію, приписує собі лише те, що було краще, а на нашу участь у спільному історичному минулому відводить – негатив: «мазепинство» (у XVIII – XIX ст.), «буржуазний націоналізм» у XX ст., «колабораціонізм» та «каральні експедиції» проти мирного населення, «нищення мирних євреїв та поляків» у роки Другої світової війни, тощо. В умовах коли мільйони наших співвітчизників опинилися у полоні історичних міфів і стали легкою жертвою телевізійної пропаганди сусідньої держави, знання

й об'єктивне вивчення історичного минулого, популяризація історичних та краєзнавчих знань набуває неабиякого значення.

Колись російський письменник Федір Достоєвський сказав: «У чесних – ворогів буває завжди більше, ніж у безчесних». Попри, здавалося б, необхідність вироблення свого історичного міфу (це найпростіше для контрпропагандистського удару), ми все ж переконані у необхідності правдивого й об'єктивного висвітлення історії нашої держави та окремих її частин. У складних і переламних моментах історії держав і народів, наука завжди отримувала могутній імпульс для свого розвитку. Сьогодні ми можемо спостерігати, як науковці-ентузіасти винаходять засоби припинення кровотечі для наших солдатів, модернізують стрілецьку та артилерійську зброю, винаходять різні способи аеророзвідки, покращують зв'язок, відеоспостереження. Не стоять осторонь і вчені-гуманітарії. Адже глибинна мета усякої війни – не кількісне знищення супротивника, а боротьба за його душі та свідомість. Регіональні та історичні дослідження мають сьогодні підпорядковуватися національним інтересам, неодмінно включати наукову і суспільно-політичну актуальність. Історіями героїзму Великих синів України та окремих її регіонів сьогодні має виховуватися молоде, патріотичне покоління українців. В основі його переконань мають бути закладені такі цінності: справедливість, толерантність, повага до оточуючих, свобода слова та думок, вільні вибори й активна участь в управлінні державою та суспільством через громадські асоціації.

Учнівські дослідження, що представлені на історичній секції мають досить широкий спектр. Предметом вивчення членів МАН України із року в рік є: 1) біографії відомих персоналій краю; 2) джерелознавчі аспекти дослідження краю; 3) історії функціонування місцевих храмів, релігійних громад; 4) питання військової історії, зокрема часів двох світових воєн та сучасної війни на Сході України; 5) сторінки історії населених пунктів і регіонів у складні історичні періоди: Українська революція 1917–1920 рр., повоєнна відбудова 1945–1953 рр.; 6) розвиток занять та промислів жителів українських регіонів; 7) місцева архітектура та відображення значних епохальних подій у мистецьких творах, монументальних пам'ятках; 8) повсякденна історія; 9) історія родин.

Обрання та всебічне розкриття теми дослідницької роботи лише частина успіху. В історичному, у томи числі і краєзнавчому, дослідженні важливим є добір джерел, вміння їх аналізувати, перевіряти достовірність і повноту. Категорія «достовірність» є ключовою, коли ми говоримо про усну історію. Як писав один із головних теоретиків усної історії П. Томпсон: «Усна історія – це історія, вибудована довкола людей. Вона наповнює життям історію як таку і розширює її масштаб, дозволяє знайти героїв не лише серед вождів, але і серед безвісної більшості народу. Одним словом, вона допомагає людям повніше відчувати себе людьми. Усна історія змушує

історика опуститися на землю з висот історичних теорій і узагальнень до тих пересічних людських життів, які лежать в основі кожного узагальнення і кожної теорії¹. Усна історія є складовою історичної науки, однак на відміну від неї оперує не сухими документами, фактами і датами, а розглядає їх крізь призму людських доль, через емоційно-психологічне сприйняття конкретною людиною тих чи інших подій в історичному контексті. Як метод історичної науки, усна історія: дозволяє зберегти свідчення безпосередніх учасників історичних подій, «маленьких людей», які в офіційних джерелах фігурують лише як статистичні одиниці, а часто і взагалі забуті. Усна історія підтверджує, що свідчення і пам'ять звичайних людей мають історичне значення. Саме тому важливо інтегрувати усну історію у краєзнавчі дослідження, розглядаючи її як неодмінну складову історичного краєзнавства. Сучасне розуміння усної історії охоплює як процес усної передачі та запису спогадів, так і всі різні форми новостворених історичних документів, а також подальший аналіз отриманих першоджерел. Об'єктивне та всебічне дослідження історії краю, регіону, міста та села, вулиці, установи може бути здійснене на основі широкої джерельної бази. Будь-яка інформація, зібрана і зафіксована дослідником у процесі вербального спілкування з людьми у вигляді розповідей про історичне минуле, цитування тощо є джерелами усної історії. Усна історія, як ділянка досліджень і метод збирання, зберігання й інтерпретації спогадів учасників подій минулого є найдавнішим способом історичного дослідження. Це напрям історичного опису, що ґрунтується на використанні спогадів і особистих оцінок безпосередніх учасників чи очевидців описуваних подій; метод фіксації та обробки особливого різновиду історичних джерел – спогадів живих людей про пережиті події, збережені і доступні для наукового використання. Усна історія збирає усні спогади та особисті коментарі, що мають значення для історії, шляхом запису інтерв'ю. Однак, інтерв'ю є усною історією лише тоді, коли воно записане, опрацьоване у певний спосіб, доступне в бібліотеці, архіві чи іншому сховищі, або ж відтворене у відносно дослівній формі у вигляді публікації².

Як метод історичної науки усна історія дозволяє зберегти свідчення безпосередніх учасників історичних подій, «маленьких людей», які в офіційних джерелах фігурують тільки в якості статистичних одиниць, а часто і взагалі забуті. Завдяки усній історії минуле постає через світогляд рядових учасників історичного процесу³.

За допомогою методів усної історії ми маємо можливість зібрати свідчення, погляди, оцінки рядових «творців історії», і тим самим зробити нехай маленький, але все ж реальний крок до досягнення більш повного, адекватного знання про минуле⁴.

Джерела, отримані методом усної історії, затребувані для вивчення людської свідомості різних періодів і його трансформації, відображення в ньому тих чи інших історичних подій. Вони да-

ють багатий матеріал для досліджень по історичній антропології, мікроісторії, історії ментальностей, історії повсякденності, історії приватного життя, історичної психології та інших історико-антропологічних напрямів. Основною формою, за якою дослідники і, зокрема учні-члени МАН, отримують джерело усної історії – це проведення інтерв'ю.

При його проведенні ми рекомендуємо дотримуватися таких рекомендацій:

- ✓ провести попередню роботу з респондентом, заздалегідь познайомити його з питаннями, щоб він зміг пережити первинну емоційну оцінку, продумати свою відповідь;

- ✓ задати емоційний фон розповіддю про важливість завдання, описати можливість аудиторію читачів створюваного тексту так, щоб респондент був натхнений значимістю поставленої перед ним завдання і постарався максимально відповідати вимогам інтерв'юера;

- ✓ скласти запитальник таким чином, щоб питання побічно перекривали один одного і тим самим дозволяли перевірити ступінь широти та об'єктивності розповіді респондента;

- ✓ при опитуванні використовувати сучасні аудіотехнічні засоби, однак це не повинно бути нав'язливим. Найкраще підійде невеликий, що не кидається в очі диктофон (смартфон), щоб респондент не відчував себе скутим перед мікрофоном або камерою, інакше він може бути нещирим;

- ✓ у ході бесіди задавати НЕ навідні, а уточнюючі питання, уникати нав'язування респонденту тих чи інших оцінок і стежити, щоб кожен виголошений ним факт був зрозумілий і витлумачений;

- ✓ при розшифровці запису обов'язково проводити транскрибування, тобто позначати всі паузи, особливості реакції респондента, буквально відтворювати всі його слова і вирази, не піддаючи текст навіть граматичному редагуванню;

- ✓ при розшифровці запису вказувати дату запису, дату розшифровки, хто виробляв запис і розшифровку, до електронного носія докладати роздруківку інтерв'ю на паперовому носії.

Типові помилки у науково-дослідних роботах учнів-членів МАН України, що використовують усні джерела:

- ✓ шикарний та різноплановий матеріал у вигляді інтерв'ю не у повній мірі проаналізований;

- ✓ зібраний усний матеріал є лише ілюстрацією для скомпільованих історичних праць, у той час, коли інтерв'ю та їхня належна обробка в учнівському дослідженні могли б показати психологічний чи моральний стан «свідків історії», їх повсякдення, рівень сприйняття подій;

- ✓ неповна паспортизація джерела, його фрагментарність;

- ✓ подвійне використання джерела – великі частини інтерв'ю у тексті роботи та відповідне дублювання у додатках;

✓ неупинне бажання «йти в поле» – кожен молодий дослідник усної історії сам хоче здобути собі джерело. Ми рекомендуємо у певних випадках користуватися вже зібраними чи, навіть, опублікованими джерелами історико-краєзнавчих, етнографічних експедицій. За умови коректного посилання на походження джерела чи осіб, що доклали зусиль для їхнього збору – все виглядатиме дуже пристойно.

Використання методу усної історії стало вже однією із суттєвих складових робіт, які представляють на Всеукраїнський конкурс науково-дослідних робіт з історичного краєзнавства члени регіональних відділень і центрів МАН України. У цьому контексті варто відзначити таких авторів та їхні роботи, як: «Міграційні процеси на Миколаївщині у повоєнний період (на прикладі с. Широколанівки Веселинівського району Миколаївської області) автор Ковалів Олександр Павлович, учень 11 класу Широколанівської ЗОШ І-ІІІ ст. Веселинівської районної ради Миколаївської області, наук. керівник Ковалів Павло Васильович, учитель історії Широколанівської ЗОШ І-ІІІ ступенів, наук. консультант Чернявський Валерій Валерійович, кандидат історичних наук, консультант секції історичного краєзнавства Миколаївського обласного територіального відділення МАН України), в якій з використанням широкого кола спогадів очевидців висвітлено процеси депортації українців з Польщі та заселення Миколаївщини наприкінці 40-х – упродовж 50-х років ХХ ст., а також їхній вклад у формування соціально-економічних, демографічних особливостей етнічних спільнот заселених регіонів, зокрема с. Ландау (с. Широколанівки); «Трансформація соціальних практик переселенців Закерзоння на теренах Дніпропетровщини (на прикладі Томаківського району, автор Гончар Володимир Васильович, учень 11 класу Томаківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 2, науковий керівник Стельмах Людмила Іванівна, учитель історії Томаківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 2, науковий консультант к.і.н., доцент кафедри історії України Дніпропетровського національного університету ім. Олеса Гончара Каюк С.М.), в якій автором було розроблено анкети для опитування осіб, переселених з Польщі в УРСР у 1944-1946 рр., які сьогодні проживають у Томаківському районі Дніпропетровської області та зібрано свідчення очевидців й учасників акції переселення українців з Польщі, що допомогло різнопланово висвітлити питання переселення українців на територію Томаківського району замовчувалося і не зафіксоване в офіційних документах; «Українці на примусових роботах у Третньому рейху (за матеріалами Ковельського району Волинської обл., автор Гарбарук Сергій Сергійович, учень 11 класу ООЗ «НВК «ЗОШ І-ІІІ ст. – гімназія» смт. Голоби» Ковельського району, науковий керівник Оришкевич Олена Миколаївна, учитель історії ООЗ «НВК «ЗОШ І-ІІІ ст. – гімназія» смт Голоби» Ковельського району), в якій

автором на основі записаних інтерв'ю, аналізу спогадів розкрито політику депортації місцевого населення нацистською окупаційною владою, висвітлено дискримінаційний характер політики щодо робітників зі східних окупованих територій, проаналізовано процеси повернення остарбайтерів на Батьківщину та охарактеризовано різні форми насильства, які застосовували до них уже органи та інституції радянської влади; «Сталінські репресії в Ружинському районі Житомирської області. Доля людини крізь призму «червоного терору» (автор Горпинич Олександра Олександрівна, учениця 11 кл.), в якій на основі спогадів членів родини, односельців розкрито механізм організації «великого сталінського терору» на прикладі конкретної української селянської родини. За матеріалами та спогадами очевидців з Березнівського району Рівненської області Зінчук Марія Володимирівна (учениця 11 кл.), представила роботу «Нелегальне перевезення Біблії до нашого краю в часи панування тоталітарної системи (1960-1980 рр.). в якій зібрано усні свідчення учасників релігійного дисидентства, розкрито різні форми протистояння втручання радянської держави у внутрішній та духовний світ пересічного громадянина, мужність у боротьбі за право на свободу совісті. У роботі серед методів дослідження М. Зінчук інтерв'юванню відводить провідне місце. Так, у першому розділі, подаючи характеристику джерел, авторка зазначає про використання свідчень учасника нелегального перевезення Біблій – Івана Дедука (свідчення були взяті авторкою особисто в 2017 р.). Загалом авторкою у додатках роботи наведено інтерв'ю 9-х осіб, які були безпосередніми учасниками цих подій (взяті автором і вчителем) Ці свідчення автор часто цитує в дослідженні та посилається на них. Методологія інтерв'ювання дотримана ґрунтовно: всі свідчення супроводжуються вичерпним оформленням (П.І.Б., дата і місце народження, фото, підпис інтерв'ююваного з печаткою навчального закладу). Питання стосувались: про інших учасників перевезення Біблій; про способи нелегального транспортування Біблій; їх поширення; про налагодження зв'язків із релігійними місцями в Центральній та Західній Європі; про особливі ситуації, релігійне життя та загальне становище на Рівненщині. У науково-дослідній роботі «З Україною в серці» перший космонавт незалежної України Леонід Каденюк», автор Лазар Христина Миколаївна, учениця 11 кл. Колінковецького ЗНЗ І-ІІІ ст., Хотинського району, (наук. керівник кандидат історичних наук Герегова Світлана Володимирівна, доцент кафедри історії України, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича) також широко використано інтерв'ю двоюрідного брата космонавта, учителів та директора Клішковецької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів імені Леоніда Каденюка Анатолія Миколайовича Танащука (1954 р.н.), мешканців с. Клішківці Хотинського району Чернівецької області, що дозволило деталізувати та конкретизувати

ти біографію Героя України при розкритті дитячих та шкільних років його життя, охарактеризувати сімейну атмосферу, риси характеру, які вирізняли його особистість серед однолітків с. Клішківці Хотинського району. Усна історія стала важливою складовою роботи «Повсякденне життя населення Первомайщини у повоєнний час за матеріалами газети «Прибугський комунар» (автор Когутенко Поліна Вікторівна, 11 кл., наук. керівник Погорелов Анатолій Анатолійович, кандидат історичних наук, доцент, докторант кафедри історії та археології історичного факультету МНУ імені В.О. Сухомлинського). У процесі написання роботи авторкою було опитано старожилів міста та сіл Первомайщини: Василя Семеновича Дмитраковського (1936 р.н., жителя с. Кам'яний міст), Максима Павловича Вороніча (1928 р.н., жителя с. Мигія), Марію Іванівну Спінатій (1925 р.н., що у цей час проживає в місті Первомайську, а народжена в селі Кримка). Так, вільне інтерв'ювання значно доповнило інформацію газети «Прибугський комунар», яку аналізує авторка у ході свого дослідження та дозволило дійти справедливого висновку проте, що «місцеві періодичні видання за часів радянської влади перебували під жорстким цензурним контролем та ідеологічним тиском, виступаючи інструментом пропаганди та агітації. За спогадами очевидців та окремими статтями газети випливає, що повсякденне життя населення в повоєнні роки було надзвичайно тяжким: гостро постала житлова проблема, відновлення роботи шкіл, медичних закладів. Разом з тим матеріали засвідчили, що дозволя пересічних жителів Первомайщини було досить різноманітним (діяли гуртки, клуби, бібліотеки, спортивні секції, організувались молодіжні вечори та кінолекторії). Методи усної історії та мікроісторії використано учнем 11 класу Радехівської спеціалізованої середньої школи з поглибленим вивченням іноземної мови Антоноком Романом Мар'яновичем при написанні дослідження «Радехівський період діяльності Левка Лук'яненка (серпень 1958 – травень 1959 рр.): між пропагандистом райкому партії та підпільною організаційною роботою» (науковий керівник Гілевич Ігор Ярославович, асистент кафедри етнології Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат історичних наук). Так, автором виокремлено групу джерел – особито записаними ним інтерв'ю у листопаді 2018 р. спогади жителів району, які спілкувались з Л. Лук'яненком (Володимира Андрійовича Матиящука 1945 р.н. м. Радехів Львівської обл. та Євгенії Шмуль, 1932 р.н. с. Криве Радехівського р-ну Львівської обл). Цікавою з погляду реконструкції атмосфери радянського суспільства в умовах кризи радянської моделі у 1970-1980 рр. є дослідження учня 11 класу Гавриленко Денис Сергійович «Реакція населення Центральної України на суспільно-політичні події в Чехословаччині 1968 р.» (Бобринецьке навчально – виховне об'єднання «Навчально-виховний комплекс «Гімназія – загальноосвітня школа

I-III ступенів № 1» Бобринецької міської ради Кіровоградської області), в якій застосовано метод нарративного, відкритого та напів-стандартизованого інтерв'ю з колишніми студентами Г.О. Дубова, засудженого в 1969 р. за антирадянську діяльність. Отже, застосування методу усної історії є цілком виправданим в історичній науці й з успіхом використовується як у фундаментальних дослідженнях, так і учнівських науково-дослідних роботах. Для досягнення кращого результату ми рекомендуємо учням-конкурсантам, приступаючи до написання наукової роботи із застосуванням методу усної історії, все ж спочатку ознайомитися із методологічною літературою, прийомами використання інтерв'ю, способами аналітичного узагальнення отриманого матеріалу. Поява науково-дослідних учнівських робіт з історичного краєзнавства у системі МАН України, в яких використані усні джерела, свідчить про якісне наповнення цієї сфери учнівської дослідницької та творчо-пошукової діяльності. Проте основною проблемою учнівських усноїсторичних досліджень залишається інтерпретація записаних інтерв'ю, відсутність належного наукового консультування. Разом з тим, спрямованість юних дослідників історії України, історичного краєзнавства на адекватну реконструкцію минулого є важливою для переосмислення тоталітарного спадку та творення нового гранд-нарративу, олюдненню сторінок історичного минулого, для формування науково-дослідницьких компетентностей, що має сприяти формуванню історичного мислення, критичного осмислення реальностей сучасного життя.

Примітки:

1. Томпсон Пол. Голос прошлого. Устная история; пер. с англ. Москва: Весь Мир, 2003. С. 87.
2. Кісь О. Усна історія: становлення, проблематика, методологічні засади // Україна Модерна. Львів; Київ, 2007. Ч. 11. С. 13.
3. Пастушенко Т. Метод усної історії та усно історичні дослідження в Україні // Історія України. Київ 17-18 (657-658), травень, 2010. С. 10.
4. Там само. С. 11.

The place and importance of the oral history method in the organization of research and search activities of student youth in out-of-school educational establishments are highlighted in the article. The main problems of researches which allow to use the method of oral history are outlined, the examples of the most successful research works which were presented at the Third stage of the All-Ukrainian competition of research works of students - members of SAS of Ukraine are characterized; outlined further perspectives on the activities of gifted youth centres.

Key words: the verbal history, student's research work, scientific research.

Отримано: 13.05.2019

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ІСТОРІЄЮ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Запропонована стаття присвячена проблемі патріотичного виховання школярів в умовах сучасних викликів. Поєднуючи програмовий матеріал із життєвим досвідом учнів, використовуючи сучасні методи і засоби навчання, автор статті прагне формувати патріотично налаштовану молодь, яка у майбутньому розбудуватиме державу.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, духовні цінності, урок історії, дискусія, міні-дослідження, міні-проект, метод паралелізму.

Загальновідомо, що під національно-патріотичним вихованням розуміють комплексну систему й цілеспрямовану діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, соціальних інститутів щодо формування в молодого покоління патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання залишається формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації¹. Відповідно до «Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки» визначено сфери, у яких запроваджується національно-патріотичне виховання підростаючого покоління, і першою сферою у цьому переліку є освіта². Важливим чинником формування світогляду дитини було і є середовище, що її оточує: спершу це сім'я, родина, далі – дошкільні та шкільні навчальні заклади, коледжі, технікуми, університети тощо. Отже, важливою складовою національно-патріотичного виховання молоді є діяльність освітніх закладів і педагогів безпосередньо. Відомо, що освітній простір охоплює значну частину життя молоді й середовище є вагомим чинником у її формуванні.

Мета статті – розкрити особливості виховання патріотизму на сучасному уроці історії за допомогою спеціально підібраних методів, прийомів і засобів навчання.

Національно-патріотичне виховання є складовою важливого процесу становлення духовних цінностей молоді. Формування їх у сталому суспільстві, в якому вибудовано стабільну політичну систему, міцну економіку та стійкі основи громадянського суспільст-

ва відбувається інакше, а ніж у державі, що тільки позбавляється радянського минулого. В Україні формування духовних цінностей відбувається в особливих умовах. До цих умов належать:

- ✓ По-перше – це війна, що триває на сході України з 2014 р. Анексована частина української території – Крим, яка перебуває в статусі тимчасово-окупованої зони. Війна вже п'ятий рік негативно впливає на усі сфери життя в країні.

- ✓ По-друге – це повільний економічний розвиток, відсутність економічної стабільності. Відомо, що значна частина коштів йде на потреби армії та захист держави. До того ж в Україні ще незавершені важливі реформи, не подолаано корупцію тощо.

- ✓ По-третє – це відтік робочої сили з України, чергова хвиля трудової еміграції. Люди залишають країну в пошуках кращого життя й найбільший відсоток населення в цьому потоці – молодь. Україну залишає працююча, освічена, творча частина суспільства.

- ✓ По-четверте – це потужний інформаційний тиск, який є складовою гібридної війни східного сусіда. «Масла у вогонь» додають проблеми, що не були вирішені раніше. Одна із таких проблем – релігійне питання, що пов'язане зі створенням Помісної Церкви України. Весь цей простір духовного впливу раніше займала Російська православна Церква.

У цих умовах актуальним залишається питання – як, навчаючи історії в школі, формувати нове покоління патріотів? Історія – це не лише навчання та пізнання минулщини, це й розуміння повсякдення, досвід членів родини, різнобічна інтернет-інформація, політичні дискусії на телебаченні, дописи в соціальних мережах тощо. Отже, важливо навчити дитину осягнути, зрозуміти весь той інформаційний потік, із яким вона зустрічається не лише на уроках історії, але і в повсякденні. Не забуваймо, що зміст національно-патріотичного виховання на уроках історії безпосередньо стосується змісту шкільної програми з історії. Вивчаючи, досліджуючи події, постаті, процеси та явища періоду Першої світової війни, Української революції, визвольних змагань, Руху опору в роки Другої світової війни, діяльність дисидентів, позицію учасників Революції на граніті, Помаранчевої революції та Революції Гідності, агресії РФ, проведення АТО та ООС, тощо. На сьогоднішній день навчальна програма не потребує особливої корекції². Перегляду вимагають здебільшого методи, за допомогою яких доносимо і опрацьовуємо цей зміст. Вони є традиційні (і як показує досвід малоефективні) та інноваційні методи. Тому відбираємо і пропонуємо ті методи, що є більш ефективними і апробовані практикою навчання. Наприклад, серед ефективних методів виділимо: дискусію, міні-дослідження, міні-проекти, метод паралелізму.

Як використати дискусійний метод? Дискусія на уроках історії – колективне обговорення та аналіз ситуації, певної історичної

події, що ґрунтується на співставленні протилежних точок зору на проблему⁴. Завдання дискусії – у полеміці разом із учнями дійти до істини. Так, наприклад, у 8 класі в темі «Українські землі кін. XVII–XVIII ст.» перед учнями постає запитання: «Гетьман Іван Мазепа – зрадник чи герой України?»⁵ Потрібно підібрати факти (аргументи) з історії на підтвердження своєї позиції. Інший приклад: 10 клас, тема «Україна в боротьбі за державну незалежність». Завдання: «Варшавський договір С. Петлюри – це зрада державницьким інтересам, чи вимушений крок?»⁷ Практика показує, що учні виконують подібне завдання, обговорюючи проблему, відстоюють власні погляди, враховуючи державницькі інтереси.

Інший прийом – це організація міні-досліджень у сім'ях. Тематика таких досліджень актуальна для сьогодення: ставлення членів родини до подій на сході України, анексії Криму, церковного питання тощо. Наступним етапом дослідження є створення міні-проектів на основі отриманих результатів. Важливе завдання – з'ясувати причини такого ставлення (чому вони (респонденти) саме так думають), які фактори вплинули саме на таку позицію людей. Наприклад, 11 клас тема «Україна в роки Другої світової війни», учням запропоновано зробити в колі сім'ї або родини дослідження за такими питаннями:

1. Що їх родичі знають/пам'ятають про Другу світову війну?
2. Чому для українців Велика Вітчизняна війна почалася, де-факто 1 вересня 1939 р., а не 22 червня 1941 р. як вони звикли думати?
3. Який внесок у перемогу війни українського народу?
4. Чи погоджуються вони із тезою В. Путіна, яку він офіційно оприлюднив у 2010 році будучи прем'єр-міністром РФ, що СРСР і російський народ самотужки перемогли ворога – нацистську Німеччину й внесок українського народу та України в перемогу є мізерним?

Результати досліджень учні обговорюють у групах. Наступний крок – обговорення міні-проектів та оцінка ситуації, що склалась навколо проблемного завдання, формулювання шляхів вирішення проблеми⁶.

Ефективним методом, що впливає на виховання школярів вважають метод паралелізму. Його ціль – провести історичні паралелі, знайти аналогії із минулими подіями та сьогоденням. У 10 класі вивчають тему «Українська революція». Від 1917 р. пройшло 100 років. Наше завдання встановити: що змінилося, а що не зазнало змін? Наприклад, на уроці з'ясуємо, чому керівниками Української Центральної Ради, Директорії та інших державних органів доби революції та визвольних змагань обрали М. Грушевського? Які особисті якості привернули увагу до гетьмана П. Скоропадського, С. Петлюри тощо? Якими особистими й професійними якостями володів очільник Української держави

100 років тому й зараз? Чи повинен він мати політичний та військовий досвід, відповідну освіту, авторитет у суспільстві?

У 8 класі під час вивчення теми «Руїна» розглядаємо ситуацію, що склалася після смерті Б. Хмельницького: внутрішню боротьбу за гетьманську булаву (як тоді казали «На два українця – три гетьмани»). Відслідковуємо зв'язок: як ця внутрішньополітична боротьба посприяла тому, що дві сусідні держави – Річ Посполита та Московське царство розділили між собою українські землі¹⁰. Аналізуємо ситуацію, що склалась в Україні зараз. Чи є загроза територіальній цілісності через політичні чвари?

До 100-річчя бою під Крутами було відзнято соціальний ролик, який наочно демонструє метод паралелізму. Як сто років тому цвіт української нації пішов захищати свою державу, так і зараз молодь України виконує свій обов'язок. Герої не вмирають⁷.

Проводячи паралель із війною 1917-1918 рр. та сьогоднішнім, вчимо учнів порівнювати, співставляти події, прогнозувати можливі наслідки. І таких прикладів багато. Отже, застосовуючи метод паралелізму, урок історії відповідає навчальній програмі, і водночас в учнів формується розуміння процесів, які відбуваються зараз, у сьогоднішні.

І на завершення, як підсумок, прочитую Отто фон Бісмарка, політичного діяча, фактично «батька» об'єднаної Німецької держави другої пол. XIX століття, який сказав: «Війни виграють не генерали, війни виграють шкільні вчителі і парафіяльні священики». Адже люди саме цих професій закладають основи світогляду майбутніх поколінь. І роль вчителя історії в цьому процесі є надзвичайно важливою. Навчаючи школярів, ми одночасно й виховуємо їх, закладаємо основи патріотизму, які потрібні для розвитку національного духу, свідомості, становлення кожного громадянина. Шляхом національно-патріотичного виховання молоді ми формуємо свідому націю, тим самим боремось із внутрішнім ворогом України.

Примітки:

1. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/pozashkilna-osvita-ta-vihovna-robota/natsionalno-patriotichne-vihovannya-ditey-ta-molodi> (дата звернення 20.01.2019).
2. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> (дата звернення 17.02.2019)
3. Історія України. Навчальна програма для 5-9 класів ЗНЗ. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56138/> (дата звернення 27.08.2018); Історія України 10-11 клас (Рівень стандарту). Історія: Україна і світ. Історія України: всесвітня історія (інтегрований курс). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 27.08.2018).

4. Венцева Н.О. Дискусійні методи на уроках всесвітньої історії: 7-8 класи / передмова К.О. Баханова. Харків: Вид. група «Основа», 2006. С. 4.
5. Швидько Г.К., Чорнобай П.О. Історія України: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. С. 233-248.
6. Путін: Росія виграла 6 Другу світову війну і без України. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/2250403.html> (дата звернення 12.09.2018); Виступ В. Путіна. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KOFJge8nDxM> (дата звернення 12.09.2018).
7. До Дня пам'яті Героїв Крут. Соціальний ролик. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=lwkzfkRSVOI> (дата звернення 15.01.2019).

Предлагаемая статья посвящена проблеме патриотического воспитания школьников в условиях современных вызовов. Сочетая программный материал с жизненным опытом учащихся, используя современные методы и средства обучения автор статьи стремится формировать патриотически настроенную молодежь, которая в будущем будет строить государство.

Ключевые слова: *национально-патриотическое воспитание, духовные ценности, урок истории, дискуссия, мини-исследования, мини-проект, метод параллелизма.*

Отримано: 30.09.2019

УДК 94(477)«196/198»

**Володимир Дубінський,
Володимир Верстюк
м. Кам'янець-Подільський**

УКРАЇНА В ПЕРІОД ЗАГОСТРЕННЯ КРИЗИ РАДЯНСЬКОЇ СИСТЕМИ (СЕРЕДИНА 60-х – СЕРЕДИНА 80-х рр. ХХ ст.): ІНФОРМАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

У матеріалі розглядається інформаційна складова теми з новітньої історії України для 11-го класу. Звертається увага на розгляд питань, пов'язаних з етносоціальними процесами, рівнем життя населення, особливостями й ознаками дисидентського руху в УРСР, а також рис і досягнень культури та духовного життя 60 – 80-х рр. ХХ ст.

Ключові слова: *УРСР, радянська республіка, рівень життя, дисидентство, культура, духовне життя.*

Специфіка тематики навчальних проблем другої половини ХХ ст. у курсі історії України для закладу середньої освіти полягає в їх неоднозначності та суперечливості у розгляді на заняттях. Тому вони, на нашу думку, потребують ретельного та відповідального добору фактичного й теоретичного матеріалу, що буде враховувати можливість продуктивного і творчого його використання на уроках історії і в самостійній роботі. Адже значна части-

на матеріалу, що розглядається, використовується учнями також при підготовці до ЗНО з історії України.

План

1. Етносоціальні процеси в суспільстві та рівень життя населення.
2. Опозиційний рух.
3. Культура та духовне життя.

1. У 60-80-ті рр. ХХ ст. відбулися зміни у складі населення УРСР. За переписом 1989 р. порівняно з 1959 р. населення республіки збільшилося на 9,6 млн. осіб. На той час за кількістю населення УРСР посідала 6 місце в Європі.

Етносоціальний склад населення (головні тенденції):

- Зменшення темпів приросту населення.
- Скорочення тривалості життя.
- Перевищення наприкінці 70-х рр. у деяких районах України рівня смертності над рівнем народжуваності.
- Урбанізація. В 1979 р. вперше в історії радянської України показник народжуваності на селі став меншим, ніж показник смертності. За офіційними даними, з 1972 по 1986 рр. в УРСР з карти зникло 1502 села.
- Зростання чисельності робітництва та інтелігенції при зменшенні кількості сільських працівників. Якщо на початку 60-х рр. робітники становили 50%, задіяної в народному господарстві робочої сили, то в середині 80-х їх було вже 60% Упродовж 1960-1985 рр. кількість городян збільшилася з 19,9 до 33,2 млн. осіб. Сільське населення за ці ж роки скоротилося з 22,6 до 17,6 млн. осіб. Наприкінці 70-х рр. кожний четвертий мешканець міста був пов'язаний з інтелектуальною працею.
- Зростання кількості росіян, представників національностей Закавказзя, Середньої Азії. Такі зміни були результатом не демографічних процесів, а переселенської та русифікаторської політики радянської влади.

Починаючи з ХХІІІ з'їзду КПРС (1966 р.), на всіх високих партійних форумах завдання підвищення життєвого рівня населення декларувалося як одне з основних завдань партії та держави. Навіть у Конституції СРСР 1977 р. (Конституції УРСР 1978 р.) були зафіксовані права на гарантовану, гідну оплату праці, на забезпечення житлом, кваліфікованою медичною допомогою. У **1982 р. в Україні було запроваджено загальносоюзну Продовольчу програму**, що мала на меті наздогнати США та провідні країни Західної Європи за виробництвом продуктів харчування на душу населення.

Рівень життя населення. Досягнення:

- Зростання життєвого рівня населення України. Зростання національного доходу в УРСР у 2,5 рази, що становив у 1985 р. 96,6 млрд. крб.
- Збільшення мінімальної та середньомісячної зарплатні, пенсій, стипендій; призначення пенсій колгоспникам. Середня зарплата з 78 руб. у 1960 р. зросла до 155 руб. у 1980 р. Люди стали користуватися тими речами, які ще з 30-х були звичними на Заході: пральні машини, холодильники та інша побутова техніка. Зріс асортимент товарів і послуг.
- Збільшення майже у 5 разів загальної суми виплат і пільг за рахунок громадських фондів. Крім того, було запроваджено п'ятиденний робочий тиждень, збільшено відпустки працюючим; зросла кількість неробочих і святкових днів.
- Введення в експлуатацію великої кількості житлових будинків, шкіл, будинків культури.
- Низькі ціни на житло та комунальні послуги.
- Безкоштовна медицина та навчання.
- Призначення грошової допомоги малозабезпеченим сім'ям із неповнолітніми дітьми.
- Можливість безкоштовного користування підручниками у середній школі.
- Поліпшення транспортного обслуговування (дешевий проїзд, нові маршрути, відкриття метрополітену в Харкові тощо).

Кризові явища:

- Відставання за якістю життя від сусідніх європейських країн.
- Невідповідність обсягів виробництва та реалізації товарів народного споживання потребам населення; **дефіцит** (нестача чого-небудь; товар, якого немає в достатній кількості) споживої продукції. У державній торгівлі мали місце перебої з постачанням багатьох харчових продуктів, зокрема м'яса, молока, кондитерських виробів тощо, що було наслідком кризи колективного сільського господарства.
- Недостатні розміри пенсій навіть після їх підвищення.
- Неспроможність ефективно вирішити житлову проблему: низька якість житла, великі черги на його отримання, хибна практика розподілу квартир в умовах відсутності дійсного громадського контролю.
- Великий розрив між рівнями соціального забезпечення села та міста.
- Залишковий принцип фінансування соціальної сфери.
- Низька якість медичних послуг, нестача медикаментів.
- Прихована **інфляція** (процес знецінення паперових грошей, падіння їх купівельної спроможності).
- Зростання розриву між життєвими рівнями звичайних громадян та **номенклатури** (партійно-чиновницької верхівки).

Номенклатурні верхи створили власну закриту систему виробництва та постачання продовольством, промисловими товарами, що не знала дефіциту, черг тощо. Крім того, «верхи» створили закриту систему медичного обслуговування та відпочинку. Їхні діти навчалися у престижних школах і ВНЗ, як правило, відправлялися на роботу за кордон.

- Уповільнення темпів зростання прибутків населення. Крадіжки на підприємствах (**«несуни»** – тобто ті, хто ніс щось з роботи додому).
- Почали формуватися **мафіозні структури** («цеховики», яких кришували «зłodії в законі»).
- Зростання корупції, хабарництва; бюрократизм, формалізм.

2. Дисидентство – це опозиційний рух проти панівного державного ладу, протистояння офіційній ідеології та політиці, за демократизацію суспільства, дотримання прав і свобод людини, в неросійських республіках – за національні права, власну державність.

Причини виникнення дисидентського руху:

1. Поліпшення внутрішньополітичного клімату за часів «відлиги».
2. Бездержавний статус республіки.
3. Монопольна влада партійно-радянської бюрократичної верхівки.
4. Постійні утиски та обмеження національного та культурно-духовного життя. Політика русифікації (в 70-80-х рр. так звана **«маланчуківщина»**).
5. Ігнорування конституційних прав людини в СРСР.
6. Репресії проти інакомислячих:

1965 р. – перша хвиля арештів (**так званий «перший покіс»**): брати Горині, О. Заливаха, В. Мороз, В. Чорновіл та ін. В 1970 р. при нез'ясованих обставинах загинула художниця А. Горська.

1972 р. – друга хвиля арештів (**так званий «другий покіс» або «великий погром»**), коли за наказом В. Щербицького було заарештовано більше 100 опозиціонерів (І. Дзюба, А. Пляш, І. Світличний, Є. Сверстюк, В. Стус, В. Чорновол та ін.).

Значний вплив на дисидентський рух мали:

- Активний правозахисний рух, спричинений прийняттям Декларації прав людини (1948 р.).
- Антикомуністичні виступи в **Польщі (1956 р.)**, **Угорщині (1956 р.)**; **«Працька весна 1968 р.»** в Чехословаччині, що була придушена радянськими військами. Війна в **Афганістані**, розпочата у **1979 р.**
- Львівський судовий процес **1961 р.** над організаторами Української робітничо-селянської спілки (**УРСС**) – **Л. Лук'яненком** та **І. Кандибою**.

- Нарада з безпеки та співробітництва в Європі в 1975 р., на якій керівники СРСР підписали Гельсінський акт, що передбачав гарантію громадянських прав та свобод на територіях країн-учасниць наради.
- **Стаття І. Дзюби** (його називали «українським Сахаровим») **«Інтернаціоналізм чи русифікація?» (1965 р.)**.
- Події **4 вересня 1965 р.** у Києві в кінотеатрі **«Україна»** на прем'єрі кінофільму **С. Параджанова «Тіні забутих предків» (виступ В. Стуса)**.
- Видання у **Львові** впродовж **1970-1974 рр.** В. Чорноволом самвидавничого **журналу «Український вісник»**, що сприяло консолідації дисидентського руху. До 1972 р. головним редактором цього журналу був В. Чорновіл, а після його арешту – С. Хмара (до 1974 р.).

Форми та методи боротьби:

1. Створення підпільних та легальних організацій.
2. Відмова від радянського громадянства, подання прохань про виїзд за кордон.
3. Розповсюдження нелегальних видань («самвидав» та спроба частини інтелігенції всупереч офіційним заборонам і переслідуванням, без санкції влади виготовляти та поширювати літературні й публіцистичні твори, висловлювати протест проти терору та всеохоплюючого контролю держави у сфері друкованого слова). В. Чорновіл написав **«Лихо з розуму» (1967 р.)** та **«Правосуддя чи рецедиви терору?»**; Є. Сверстюк – **«Собор в риштованні»**; В. Мороз – **«Репортаж із заповідника ім. Берія»** (1970 р. автора було ув'язнено); Л. Лук'яненко – **«Сповідь у камері смертників»**.
4. Організація Шевченківських свят, вечорів пам'яті Л. Українки, І. Франка, створення гуртків вивчення вітчизняної історії та клуби творчої молоді.
5. Організація мітингів протесту, демонстрацій, пікетувань (1967 р. – зібрання біля пам'ятника Т. Шевченка в Києві; 1968 р. – генерал Григоренко у Москві організував демонстрацію на захист кримських татар (його за це відправили до психічної лікарні)).
6. Вивішування синьо-жовтих прапорів, розповсюдження листівок.
7. Надсилання письмових заяв («відкритих листів») до вищих органів влади СРСР та УРСР, до міжнародних організацій.
8. 1978 р. на знак протесту проти колоніального статусу України у складі СРСР та політики русифікації **Олекса Гірник** здійснив **акт самоспалення в Каневі**.

Специфіка дисидентського руху – мирний характер боротьби, малочисельність.

Історики виділяють **4 течії** в дисидентському русі:

- **Самостійницьку**, представники якої входили до таких політичних об'єднань, як Об'єднана партія визволення України (1953-1958 рр.), Український національний комітет (1957-1961 рр.) та ін., боролися за державну незалежність України шляхом агітації за вихід її зі складу СРСР.
- **Національно-культурницьку** (колишні «шістдесятники»): вимагала духовного та культурного відродження українського народу.
- **Правозахисну**, учасники якої виборювали права людини, вимагали дотримання Конституції та законів.
- **Релігійну**, здійснення реабілітації та легалізації УГКЦ, протестантських церков і течій, боротьба за свободу совісті та вільне здійснення релігійних обрядів, повернення відібраних державних храмів тощо (наприклад, Й. Тереля боровся за відновлення УГКЦ, яка з 1946 по 1990 рр. переживала «катакомбний період», 1982 р. створено Комітет захисту УГКЦ).

У серпні 1975 р. радянські газети опублікували повний текст Заключного Акта Гельсінської наради з питань безпеки та співробітництва в Європі, який включав статті про права людини. Цей документ підписали 35 держав Європи та Північної Америки, в тому числі й СРСР. У травні 1976 р. на скликаній академіком А. Сахаровим прес-конференції західних журналістів у Москві фізик Ю. Орлов оголосив про утворення Групи сприяння виконанню Гельсінських угод. Відомі російські дисиденти, які увійшли до цієї групи, зобов'язалися стежити за тим, щоб уряд СРСР дотримувався статей Заключного акта.

!!! У листопаді 1976 р. з'явилася **Українська громадська група сприяння виконанню Гельсінських угод (УГГ)**, під керівництвом письменника **М. Руденка**. до неї увійшли О. Бердник, І. Кандиба, А. Лук'яненко, В. Марченко, В. Стус, В. Чорновіл, С. Хмара, І. Світличний та ін.

Методи боротьби: легальні (у межах Конституції СРСР та підписаних Радянським Союзом міжнародних угод).

Мета:

- боротьба за дотримання прав людини (встановлення реальної свободи слова, волевиявлення, вільного поширення своїх ідей, створення творчих, мистецьких, наукових асоціацій тощо);
- боротьба за звільнення політ'язнів;
- досягнення суверенітету України;
- ліквідація цензури.

Влада переслідувала членів УГГ та застосовувала до них репресії (з 37 членів 23 були засуджені та відправлені у табори заслання, 6 – позбавлені радянського громадянства. В. Стус, О. Тихий, Ю. Литвин загинули в таборах).

3. Культурне життя в Україні у 1965-1985 рр. носило суперечливий характер, оскільки, з одного боку, в освіті, науці та мистецтві відбувалися якісні та кількісні зміни, з іншого, ці процеси здійснювалися під **гаслами «злиття націй та створення нової історичної спільноти – радянського народу».**

Освіта:

- Завершення переходу до обов'язкової загальної середньої освіти (1976 р.).
- Відновлення військової підготовки у вузах (1968 р.) та обов'язкове її введення в усіх середніх школах республіки (1972 р.).
- Ухвалення Верховною Радою УРСР «Основних напрямків реформ загальноосвітньої та професійної школи» (запровадження навчання дітей із 6 років, реорганізація 8-річних шкіл у 9-річні, а середніх – в 11-річні). Згідно з цим документом важливе місце відводилося трудовому вихованню, була зафіксована помітна ідеологізація шкільного навчання.
- Зменшення шкіл з українською мовою навчання. В 1983 р. Міністерство освіти УРСР видало постанову, яка передбачала посилення русифікації.
- Збільшення кількості навчальних профтехосвітніх закладів.
- Створення на основі педінститутів Донецького, Сімферопольського та Запорізького університетів.
- Збільшення кількості студентів майже вдвічі. При цьому невисока якість підготовки спеціалістів (особливо на заочних та вечірніх відділеннях).

Наука:

- На 1987 р. науковців стало понад 213 тис. осіб, тоді як у 1960 р. їх було лише 46 тис.
- Провідним науковим центром України була АН УРСР на чолі з Б. Патонем (очолив її в 1962 р.).
- Здобутки вітчизняної науки цього періоду: створення унікальної плавильної установки «Ураган», що використовувалася для вивчення плазми та керованої термоядерної реакції; створення нових електронно-обчислювальних машин (**В. Глушков**); винайдення нових марок високостійкого чавуну, безнікелевої антикорозійної сталі та ін.
- Нові методи хірургічного лікування серцевих захворювань (**М. Амосов**).
- Вихід у світ багатотомних «Історії Української РСР», «Історії українського мистецтвознавства», «Історії української літератури», «Словника української мови», «Радянської енциклопедії історії України».
- Історики: **М. Брайчевський («Приєднання чи возз'єднання», 1972 в Торонто)**, Ю. Бадзьо («Лист до російських та українських істориків», 1979), О. Апанович та ін.

Література:

- Переважна більшість українських письменників залишалася на позиціях «соціалістичного реалізму».
- Збірки віршів М. Рильського «Троянди й виноград», «Далекі небосхили».
- Трилогія М. Стельмаха, до якої ввійшли романи «Велика рідня», «Кров людська – не водиця», «Хліб і сіль».
- Твори О. Гончара: «Циклон», «Бригантина», «**Собор**» (1968 р., **критика вад радянського суспільства**).
- Віршований роман **Л. Костенко** – «**Маруся Чурай**» (1980 р.).
- П. Загребельний – «Диво», «Розгін».
- Історичні романи Ю. Мушкетика, Р. Іванченко, Р. Федоріва.
- Збірки віршів Д. Павличка, І. Драча, Б. Олійника.
- Велика популярність пісень, написаних на слова А. Малишка («Пісня про рушник»), М. Ткача («Марічка»), М. Сингаївського («Чорнобривці»), Д. Павличка («Два кольори») та ін.

Мистецтво:

- Новаторство у вітчизняному кінематографі (зародження нового напрямку в кіномистецтві – «поетичного кіно»).
- **Режисери та їх фільми:** «Тіні забутих предків» (С. Параджанов), «Криниця для спраглих», «Білий птах з чорною ознакою» (Ю. Ілєнко), «Вавилон ХХ» (І. Миколайчук), «Камінний хрест» (А. Осика), «Ати-бати, йшли солдати...», «В бій ідуть тільки «старики»» (А. Биков).
- **Театральні діячі:** Наталя Ужвій, Богдан Ступка, Ада Роговцева.
- **Оперні співаки:** Анатолій Солов'яненко, Євгенія Мірошниченко, Дмитро Гнатюк, Анатолій Мокренко.
- Було створено яскраві оперні твори: «Тарас Шевченко», «Ярослав Мудрий» (Г. Майборода), «Украдене щастя» (Ю. Мейтус), «Назар Стодоля» (К. Данькевич), «Прапороносці» (О. Білаш).
- Яскраві виступи українського народного хору ім. Г. Віршовки, капели «Думка», капели бандуристів України та ін.
- Плідна діяльність композитора В. Івасюка (пісні «Я піду в далекі гори», «Червона рута», «Водограй» та ін.).
- Виконавці естрадної пісні – Василь Зінкевич, Назарій Яремчук, Софія Ротару.
- Піднесення в українській хореографії, пов'язане з діяльністю Державного ансамблю танцю України ім. П. Вірського, народних ансамблів «Ятрань» із Кіровограда, «Дарничанка» з Києва тощо.
- В образотворчому мистецтві помітне місце посідали теми вітчизняної історії, творчої праці народу.
- **Найвідоміші художники:** Т. Яблонська, М. Божій, А. Горська, О. Задибаха, **М. Приймаченко (картина «Гороховий звір», 1971)** та ін.

- **1982 р. у Києві було встановлено пам'ятник засновникам Києва (скульптор В. Бородай).**

В матеріалі розглядається інформаційна складова теми по новітній історії України для 11-го класу. Звертається увага на розгляд питань, пов'язаних з етносоціальними процесами, рівнем життя населення, особливостями та рисами дисидентського руху в УСРС, а також досягнень культури та духовної життя 60 – 80-х рр. ХХ ст.

Ключові слова: УСРС, радянська республіка, рівень життя, дисидентство, культура, духовна життя.

Отримано: 06.11.2019

УДК 375.5.016:94(450)

Наталія Панченко

м. Хмельницький,

Іван Боровець

м. Кам'янець-Подільський

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В ІТАЛІЙСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Стаття присвячена ознайомленню зі шкільною історичною освітою в Італії. Здійснено екскурс у минулу освітню систему країни. Визначено особливості навчання історії на трьох етапах середньої школи, характерні риси підручників, окреслено систему контролю знань.

Ключові слова: навчальний план, діахронний метод, ідентичність, історичний час, історичні факти та події.

Питання шкільної історичної освіти є одним з ключових у будь-якій державі. Розвинуті європейські країни давно зрозуміли, що від якості освіти залежить майбутнє нації. Не є винятком й Італійська Республіка.

Початком становлення сучасної освітньої системи в Італії став відповідний закон міністра освіти Сардинського королівства Г. Казаті від 1859 р., який запровадив обов'язкове державне навчання терміном 2 роки. У 1877 р. за ініціативи М. Коппіно термін збільшився до трьох років й навчання було відділене від церкви. Згідно реформи В. Орландо 1904 р. державне навчання стало 5-річним, запроваджувалися державні санкції щодо батьків, які не віддавали своїх дітей до школи¹.

У 1923 р. відбулася освітня реформа, ініційована Д. Дженгіле (міністр народної освіти в уряді Б. Муссоліні). Основним принципом зміни була відмова від жорстких обов'язкових програм і перехід до рамкових, так званих «індикативних» освітніх стандартів, в яких вказувався лише загальний зміст навчання з того

чи іншого предмета та перспективні результати навчання. Вже тоді італійська освіта розпочала перехід від позитивістської концепції засвоєння інформації та фактів до розвитку творчих навичок учнів, а в початковій школі було запроваджено елементи гри².

У 20-30-х рр. XX ст. на розвиток шкільної історичної освіти Італії вирішальним чином впливав тогочасний тоталітарний режим, який прагнув використати її у якості інструменту фашистської пропаганди. Так, у підручниках з історії знайшла відображення висунута Муссоліні концепція Третього Риму – від Древнього Риму – через середньовічний папський – до нового, фашистського Риму, що творить нову італійську цивілізацію³.

Прийняття фашистським режимом законів, який легітимізував жорсткий антисемітизм, активно використовується сьогодні як історичний урок для сучасного покоління. Тому в 2000 р. парламентом прийнятий закон № 211 про започаткування Дня пам'яті жертв Голокосту, в якому вказується на роль державної шкільної системи у популяризації цієї дати й згадується про відповідальність Італії за расове законодавство та переслідування євреїв. Відтак, у навчальний блок про Другу світову війну в більшості шкіл включено тему Голокосту, хоча це не є суворо обов'язковим. Учні вперше знайомляться з нею у віці 9-10 років. У підручниках на неї виділено близько 3 сторінок, а загальний навчальний час (не лише на уроках історії, але й літератури та релігієзнавства) становить близько 8-10 год. Документальний фільм про італійців, які пережили Голокост, створений за ініціативи видавництва PROEDI, став частиною навчального комплексу наочних посібників у школах⁴.

Після падіння диктатури Муссоліні та завершення Другої світової війни великий вплив на трансформацію італійської освітньої системи мав американський фактор, зокрема педагогічні ідеї прогресивного навчання Д. Дьюї⁵.

Умови розвитку сучасної освітньої системи в Італії були закладені реформою А. Берлінгуера у 1997 р. Обов'язкова середня освіта сьогодні в Італії триває десять років, від 6 до 16 років, і включає вісім років першого циклу навчання (п'ять років початкової школи – *scuola elementare*; три роки молодшої середньої школи – *scuola media*) та перші два роки (*biennio*) другого циклу навчання старшої середньої школи – *scuola secondaria superiore*⁶. Переважна більшість шкіл є державними, лише 5% – приватні. Але останні не мають права видавати підсумкового документу державного зразка, а тому іспити складають всі у державних школах. В Італії управління освітою на центральному рівні здійснює Міністерство освіти, університетів і науки. На місцях адміністративні функції зосереджені у регіональних відділах освіти, що мають широку внутрішню автономію й тому диференціація освіти в Італії вельми значна. Чітко простежується те, що у північних регіонах країни школи надають перевагу практичним

предметам (технічні і математичні напрямки). У Південній Італії пріоритет належить гуманітарним і культурним аспектам.

Згідно освітньої реформи 2000 року початкові та середні школи мають велику самостійність в організації навчального процесу та дослідженнях, експериментах та розвитку. Кожна школа готує власний навчальний план. Він відповідає загальним освітнім цілям, що визначені на національному рівні, наприклад, виконує нижню межу кількості навчальних годин (50% має бути відведено на предмети гуманітарного циклу), що виділяються на історію, але, водночас, відображає потреби культурного, соціального та економічного розвитку певної місцевості. План складається на основі загальних міністерських вказівок, проте враховує пропозиції й думки вчителів, батьківських об'єднань та учнів старших класів середньої школи.

Цілі вивчення історії містяться в офіційних «Програмах», затверджених Міністерством освіти. Вони спрямовані на виховання таких цінностей як патріотизм, демократія, пацифізм. Ще в 1888 році Арістідом Габеллі була розроблена програма, в якій чітко визначалося, що головним призначенням вивчення історії має бути виховання почуття обов'язку, відданість суспільним благам і любові до Батьківщини. Саме тому, вже в початковій школі учні на додачу до історії вивчають дисципліну «Громадянство та Конституція». Так молодші школярі вперше отримують можливість ознайомитися з Конституцією Італійської Республіки⁷.

Викладання історії розпочинається з першого року початкової школи. На цикл гуманітарних дисциплін (історія, географія, соціальні студії) згідно міністерських пропозицій у 2003-2004 н.р. виділялося 3-5 годин на тиждень в залежності від конкретного навчального плану. За пріоритетом це було третє за обсягом навантаження після італійської мови та математичного циклу⁸. Розподіл навчального часу в межах гуманітарного напрямку (між історією, географією та елементами соціології) визначається на рівні школи.

У перші два роки розглядається період від появи людини до пізньої античності. На даному етапі вчитель працює з учнями над основними поняттями, близькими розумінню дитини, такі як: хронологічний час (лінійна та циклічна тривалість, сучасність), дні, тижні, пори року. Учні вчать себе сприймати себе у часі та визначати наслідки власних дій у ситуації (події, вчинки). Учні навчаться розрізняти міфічні й історичні оповідання⁹. Навчання здійснюється шляхом розповідей про повсякдення. Велика увага приділяється особистісній історії. Так, дитина поступово усвідомлює власну ідентичність, потреби та їх еволюцію. Починаючи з третього року навчання, вивчення історії ведеться діахронним способом, охоплюючи період до часів Раннього Нового часу. Це дає змогу розглядати минуле не як хаотичний і невиразний на-

бір фактів та характерів, а організувати роздуми про час (раніше – тепер – тоді) і причинно-наслідкові зв'язки.

Італійські методисти, що розробляють навчальні програми і затверджують підручники з історії, помітили важливу особливість, а саме – «втому від історії». Мова йде про глобальні виклики, зумовлені становленням сучасного суспільства інформаційної доби. В сучасних умовах знання архаїзуються (старіють) раніше, ніж ученє встигає засвоїти їх. Традиційна спрямованість навчання втрачає свою привабливість, а історія, як система знань про події, дати, постаті начебто й справді втрачає сенс. Кількість історичної інформації настільки велика, що ученє не встигає її навіть опрацювати, не то що обдумати, проаналізувати та скласти власну думку¹⁰. Тому педагоги поставили за мету, не стільки донести до учня чітко визначений обсяг інформації з історії, а в першу чергу навчити учня думати й аналізувати інформацію.

В італійській дидактиці історія визначається сукупністю людських цілей і випадкових обставин, належне місце відводиться фігурам головних героїв історії. Прикладом може слугувати вивчення історії Македонського царства IV ст. до н.е. Не перевантажуючи учня назвами битв і дат, учителі розповідають цікаві факти з життя Олександра Македонського і в процесі цього учні знайомляться з історією його держави загалом. З тією ж самою метою – пробудити в учнях інтерес до історії – вчителі активно використовують нетрадиційні методи навчання. Як приклад можна навести урок з історії Стародавнього Єгипту. Замість вивчення складної для дітей періодизації Єгипту та незрозумілих імен фараонів, в італійській школі теоретичну частину підкріплюють цікавими практичними і лабораторними заняттями. Учні вчать ся виготовляти папіруси, писати свої імена єгипетськими ієрогліфами. Це дозволяє не лише набувати нових знань і вмінь, але й вчить дитину мислити нестандартно¹¹. Для полегшення розуміння, ідентифікації та зацікавленості пояснення вчителя підкріплюється такими способами як екскурсії, фільми, використання мультимедійних засобів.

В останні два роки початкової школи завдання учителя історії полягає у розвитку в дитини усвідомлення минулого, в якому вона не є чужою. Необхідно активізувати бажання знати своє походження, виховання поваги до людських переживань. Учні вчать розмішувати факти, особистості та явища у часі та просторі й набути звички розглядати традиції як джерело, що має підлягати сумніву. Не менш важливим є навчання учнів умінням слухати та брати участь в обговоренні. На цьому етапі навчального процесу велику увагу приділяють особистій думці учня. Вчителі заохочують учнів висловлювати власні роздуми про історичні процеси, вчать їх не боятися мати власну позицію. Школярі мають усвідомити, що історія має в собі багато таємниць і неточностей, стосовно яких все ще точаться дискусії в наукових колах. Завдання

вчителя ні в якому разі не пригнічувати бажання учня формувати власну інтерпретацію фактів, навіть якщо вони не відповідають офіційній думці¹².

Для кращого розуміння подій італійський учитель намагається зосередити увагу на людях та їх діях у певний час та в контексті конкретної події, використовуючи документи та свідчення (джерела) відповідного періоду, а також маніпулюючи ними в ігровій формі. Важливим моментом є зіставлення вивченого матеріалу з сьогоденням. В останній рік початкової школи головною метою є усвідомлення учнями наукового характеру історичної дисципліни. У них виховується здатність до критики. Для цього також застосовуються наочні методи¹³.

Важливим моментом є навчити учня користуватися підручником (з цілями глобального та аналітичного розуміння, відбору інформації та вміння їх переробляти). Заохочується використання джерел, їх читання, інтерпретації, порівняння та використання елементів інструментарію, якими користуються історики, наприклад статистика та графіка. По можливості в процесі навчання використовуються ресурси локальних пам'яток визначних подій, виставок, адже Італія є країною з багатоміліардною історією. Подібні заходи не обмежуються лише оглядом, учні отримують відповідні завдання, які вони мають виконати в процесі екскурсії, або після її закінчення. Наприклад, учитель може заздалегідь просити учня підготувати доповідь про визначну подію і він матиме можливість побувати в ролі екскурсовода для свого класу. Таким чином, учні не лише вивчають історію і «бачать» її, але й набувають уміння змістовно і логічно вести розповідь, публічно виступати. Для кращої організації навчання учні визначають головну інформацію в межах кожної епохи, що дає максимально конкретний розріз періоду чи певного явища, що вивчається¹⁴.

Вивчення історії в наступному циклі (три роки у середніх класах) відбувається у рамках провідного блоку навчального навантаження, до якого поряд з історією входить італійська мова та географія. На вивчення вказаних трьох предметів навчальний план відводить 9-15 годин на тиждень тобто 297-495 годин на рік¹⁵. Навчання історії на даному етапі абсолютно не має характеру повторюваності, а набуває форму поглибленого аналізу. Методичний підхід має на меті виявити складність і проблемність історичного часу, розвивати критичність, усвідомлення історичних коренів сьогодення. Програма вивчення курсу складається з урахуванням того, що рівень автономії, досягнутий учнем у початковій школі, дозволяє реалізувати особистісне поглиблення знань через читання історіографічних праць та критичне використання різних джерел інформації. Метою вивчення історії в середній школі є бажання надати учням концептуальні інструменти для розуміння їх сучасності, сформувати здатність розпізнава-

ти зв'язки між періодами, стійкі структури та внутрішню сутність фактів та явищ, які віддалені у просторі та часі. Учні вчатьсь по-яснати й аргументувати простим, але зрозумілим способом, ті чи інші історичні події. За відведених три роки в середній школі учні вивчають період часу від доби абсолютизму до сьогодення¹⁶.

Два додаткові роки навчання в старшій середній школі передбачають альтернативний варіант історико-громадянської освіти, спрямований на поглиблення історичних знань, пов'язаних зі сучасністю. Це, в першу чергу, знання про італійські та європейські парламентські установи, Європейський Союз, міжнародні представницькі органи (ООН, ФАО, ЮНЕСКО тощо), а також освоєння політичної та соціальної лексики¹⁷. Як результат, учні знають де, коли і в зв'язку з чим відбуваються визначні події, вміють давати власну оцінку сучасним подіям і краще орієнтуються в складнощах сучасного світу. Завдяки такому підходу в учнів формується політична свідомість¹⁸.

Завершення класичного обов'язкового шкільного курсу історії вже у 16 років в Італії не бачать дидактичною проблемою. Вважається, що в початковій і середній школі учні отримують достатні знання з давніших епох, коли народилися свобода думки, індивідуальна совість, політична спільнота громадян, провідні релігії, що є основними елементами сучасного світу, сформувалася Західна Європа як автономний простір цивілізації стосовно греко-візантійського та ісламського світів¹⁹.

Учні, які планують вступати в університети, обов'язково мають продовжити навчання у старшій середній школі (ще три роки навчання), яке є вже спеціалізованим. Програми класичного ліцею (Liceo Classico) включають також історію як важливий предмет і на нього передбачено 99 годин на рік. У ліцеях інших профілів історії викладається менше, але все ж на неї виділяється 66 годин на рік²⁰.

Італійські підручники побудовані відповідно до діяльнісного підходу, що дозволяє організувати дослідницьку діяльність. Звертаємо увагу, що в італійській школі забезпечення підручниками є обов'язком батьків й на це витрачається суттєва частина їх бюджету. На думку італійських методистів С. Біянки та Ч. Кривеларі, підручник – це резервуар дат, сховище інформації і добір джерел та схем, які необхідні для реконструкції історії. Вони вважають, що сучасний учитель повинен вміти «демонтувати» книгу, тобто формувати матеріал відповідно до свого бачення, проте у залежності від завдань на уроці²¹. Підручники для початкової школи включають у себе розділи з історії (орієнтація в часі) та географії (орієнтація в просторі). В підручниках для 2-ого класу матеріал подається у вигляді малюнків із супровідними питаннями та завданнями, що враховують особистий життєвий досвід учнів. Школярі виконують завдання «Розставити події у необхід-

ній послідовності». Окремим блоком представлені різні типи джерел – усні, писемні, іконографічні, свідчення очевидців, особисті документи.

У розділі «Перевір та оціни себе» пропонується визначити причини та наслідки подій, тип джерела, реконструювати фрагмент минулого на основі даних різних джерел. Присутні завдання на порівняння або ж творчого характеру, наприклад, взяти інтерв'ю у членів своєї сім'ї, відтворити своє особисте минуле за документами. У третьому класі підручник включає завдання для роботи з «лінією часу».

В італійському підручнику для середньої школи невеликі авторські тексти (10-15 рядків) супроводжуються різноманітними завданнями та ілюстративним матеріалом. Підручник також містить більш розлогі тематичні тексти для додаткового ознайомлення, підбірку фрагментів документів і запитань до них (наприклад, рубрика «Голоси часу»). Блок завдань для самоперевірки ділиться на дві групи: «Я засвоїв» – тобто перевірка фактичних знань; «Я вмю це робити» – практичні уміння і навички, що виражаються, наприклад, у здатності розмістити події у часі та просторі, встановити відповідності тощо.

У деяких главах є спеціальна рубрика «Головні герої» – характеристика державних діячів, полководців, представників науки та культури. Є й рубрики, присвячені мікроісторії й історії повсякденності – «Як одягалися, їли й пили у Середні віки», «У ГУЛАГу», «Життя у військовий час». У підручнику передбачена система узагальнюючих і творчих завдань для складання портфоліо для багатоаспектного сприйняття історії в її соціальних, економічних, культурних і духовних вимірах. Наприклад, одне із завдань портфоліо – розповіді про життя і діяльність середньовічного монаха, хрестоносця, французького революціонера тощо.

У старших класах матеріал підручника викладено на проблемно-теоретичному рівні, присутній історіографічний блок («Історіографічна критика», «Маршрутами історіографії»). Він включає огляд робіт з теми чи проблеми, фрагменти монографій, виклад суті розбіжностей у поглядах істориків на різні аспекти тієї чи іншої проблеми. В підручниках для старшокласників також відображається «інтелектуальна історія» або «історія ідей». Вона представлена такими тематичними вставками як «Релігія і політика у суспільному житті», «Нові економічні доктрини», «Європейська ідея у XVIII ст.», «Витоки націоналізму» тощо²².

Шкала оцінювання в Італії – десятибальна (0 – дуже погано, 10 – відмінно)²³. В середньому оцінки нижче 6 балів вважаються такими, що потребують покращення. Навчання розділене на два семестри і після кожного учні отримують таблицю з балами. Річний цикл навчання завершується іспитами, що мають за формою зміст нашого вишівського заліку – «склав – не склав».

Підсумковий іспит навчального циклу складається усно (письмові іспити передбачені лише для італійської мови, іноземної мови, математики).

Отже, в італійській школі учні вивчають історію впродовж 8 років навчання в початкових і середніх класах, ще два роки сучасна історія вивчається в контексті курсу громадянської освіти, а також історія займає вагомe місце у програмах спеціалізованих ліцеїв. Перші два роки навчання є підготовчими зі значною роллю міфів і легенд. Навчання в останні два роки початкової і всієї середньої школи мають на меті не лише донести до учня історичні факти, але в першу чергу навчити дитину мислити і аналізувати почуте. Два роки старшої школи, окрім історичних знань, прищеплює учням політичну та соціальну культуру, допомагає сформувати почуття патріотизму і громадянської відповідальності.

Примітки:

1. Лупенкова Н.В. Образовательные реформы Италии: история и опыт // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. № 2-3. С. 156.
2. Нестерова Т.П. От реформы Джентиле к реформе Боттаи: образовательная политика Италии в 1920-1930-х гг. // Известия Уральского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки. 2008. №. 59. Выпуск 16. С. 120.
3. Там же. С. 122.
4. Преподавание тем Холокоста и антисемитизма. Обзор и анализ образовательных подходов. Варшава: БДИПТЧ, 2006. С. 88.
5. Томина Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // Вестник Оренбургского государственного университета. № 2 (121). Февраль 2011. С. 362-363.
6. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca Il sistema educativo italiano. Firenze // Unità Italiana di Eurydice, 2017. P. 37; Лупенкова Н.В. Образовательные реформы Италии: история и опыт // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. № 2-3. С. 157.
7. Agostiano A. Insegnare storia nella scuola. Appunti di Metodologia E Tecniche Di Ricerca Sociale. Bari // Università degli Studi di Bari Aldo Moro, 2019. P. 14.
8. World data of education. VII ed. 2010/11. Italy. [Б.м.]: International Bureal of education, 2012. P. 24. URL: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Italy.pdf>
9. Ministero della Pubblica Istruzione. Programmi didattici per la scuola primaria. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato. P. 26.
10. Panciera W. Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia. Roma: Carocci, 2016. P. 84.
11. Stefanini L. Storia della filosofia e dell'educazione, con note integrative sulla dottrina del fascismo e il testo dei programmi delle scuole elementari. Roma: Paravia, 2012. P. 67.

12. Guarracino S. Guida alla storiografia e didattica della storia. Roma: Editori Riuniti, 1992. P. 14.
13. Guasco L. Programmi particolareggiati (secondo la riforma Gentile) per le cinque classi elementary. Torino: Genova Lattes, 2015. P. 29.
14. Zambaldi I. Storia della scuola elementare in Italia. Ordinamenti, pedagogia, didattica. Roma: Las, 1975. P. 204.
15. The Italian Education System. Firenze // Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, 2014. P. 36-37. URL: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/quaderno_eurydice_30_per_web.pdf
16. Il sistema educativo in Italia e nel Veneto / Ministero dell'Interno. Veneto: Veneto lavoro, 2018. P. 47.
17. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca Il sistema educativo italiano. Firenze: Unità Italiana di Eurydice, 2017. P. 86.
18. Zambaldi I. Storia della scuola elementare in Italia. Ordinamenti, pedagogia, didattica. Roma: Las, 1975. P. 217.
19. Vanzetto L. L'insegnamento dell'identità nei Programmi di storia. Veneto: Centro studi etto Luccini, 2002. P. 274.
20. World data of education. VII ed. 2010/11. Italy. [Б.м.] // International Bureal of education, 2012. P. 31-36. URL: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Italy.pdf>
21. Трунова Т.А. Школьные учебники по истории: итальянская модель // Преподавание истории и обществоведения в школе. 2010. № 1. С. 60.
22. Там же. С. 57-60.
23. Єгоров Г., Мельниченко Б., Василенко Н. Оцінювання і контроль знань учнів в зарубіжній школі // Історія в школі. 2000. № 9. С. 8-12.

Статья посвящена ознакомлению со школьным историческим образованием в Италии. Осуществлен экскурс в прошлое образовательной системы страны. Определены особенности обучения истории на трех этапах средней школы, характерные черты учебников, обозначена система контроля знаний.

Ключевые слова: учебный план, диахронный метод, идентичность, историческое время, факты и события.

Отримано: 05.11.2019

ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ НА МЕЖІ ХХ-ХХІ ст.

У статті подано аналітичну характеристику місця і ролі історії у навчальній програмі британської середньої школи. Визначено основні тематичні блоки, які вивчаються на різних етапах навчання. Розглянуто приклади побудови програми та практичний досвід британських педагогів щодо організації навчання історії на уроках та підсумкових контрольних заходів. Простежено суспільні дискусії щодо змісту шкільної історичної освіти у британській політиці та громадській думці.

Ключові слова: національний план, історія, ключовий етап, програма, регіональний компонент, консерватори, соціальна історія.

Велика Британія, як найуспішніша імперія в минулому й одна з провідних сьогоденішніх держав Європи та світу, має значний досвід організації освітнього процесу загалом та шкільної історичної освіти, зокрема. Ознайомлення з ним стане в нагоді вітчизняним педагогам-історикам як в плані компаративного аналізу, так і позитивних запозичень.

Національний навчальний план (The National Curriculum) у Великій Британії, що регулює надання освіти дітям віком від 4 до 16 років і заклав основи сучасної програми з історії, був прийнятий у 1988 р.¹ У подальшому змістовий компонент навчального плану уточнювався. Найновіший діючий варіант The National Curriculum було затверджено в 2014 р., в 2016 та 2017 рр. в нього було внесено деякі поправки. Він опублікований на офіційному сайті Уряду Великої Британії і є обов'язковим для державних шкіл². За його виконання відповідальні Міністерство освіти і науки та місцеві органи національної освіти (local education authorities – LEAs)³.

The National Curriculum розділено на 4 ключових етапи (Key Stages): 1) 1-2 роки навчання, вік 5-7 років; 2) 3-6 роки навчання, вік 7-11 років; 3) 7-9 роки навчання, вік 11-14 років; 4) 10-11 роки навчання, вік 14-16 років⁴. Після завершення Key Stage 4 учні складають іспит на General Certificate of Secondary Education (GCSE), тобто свідоцтво на середню освіту. Він включає 8-10 предметів, з яких обов'язковими є англійська мова та математика⁵.

Окремо визначають також Key Stage 5 (або ж Sixth Form) для учнів віком 16-18 років, що готуються вступати до університету. Даний курс триває 2 роки, упродовж яких вивчаються 3-4 предмети (в залежності від майбутньої спеціальності учня). Після завершення складаються іспити Advanced Level (підвищеного рів-

ня)⁶. За результатами навчання на даному етапі відбувається зарахування абітурієнтів, але деякі університети, зазвичай кращі, проводять додаткову співбесіду⁷.

За даними правилами здобувають середню освіту абсолютна більшість британських школярів. Приватні школи, престижність яких є беззаперечною, не зобов'язані дотримуватися національного навчального плану, але їх рівень викладання контролюється регулярними ретельними перевірками. Плата за навчання у приватних школах є вельми високою, а тому у них здобувають середню освіту лише 7% британських школярів⁸.

Велика Британія – єдина у Європі держава, де історія є обов'язковим предметом для вивчення лише до 14 років (перші три етапи навчання з 1 по 9 роки навчання)⁹. Школярам старшої школи (4 етап) на вибір пропонується історія або географія, або короткі курси з обох цих предметів. Тобто історія входить до базових предметів, але не до стрижневих (головних), якими є англійська (шотландська, уельська) мова, математика, природознавство (елементи знань з фізики, хімії, біології)¹⁰.

Програма з історії передбачає вивчення матеріалу трьома блоками-модулями: А (європейська і світова політична історія); В – аспекти сучасної соціальної та економічної історії; С – школа історичних проєктів. Якщо А-блок охоплює політичну історію, то В – основні зміни в житті суспільства, а С – постановка та вирішення учнями проблемних питань.

Серед завдань шкільної історичної освіти, сформульованих у The National Curriculum, найважливішими є:

- знання та розуміння історії Британських островів як хронологічно цілісного нарративу, усвідомлення впливу способу життя населення на формування британської нації, вплив Британії на світ та світу на Британію;
- знання та розуміння ключових аспектів історичного розвитку світу: природу стародавніх цивілізацій, розквіт та занепад імперій, специфіку народів світу, здобутки та помилки людства;
- розуміння з історичної точки зору абстрактних термінів, таких, як «імперія», «цивілізація», «парламент», «селянство» тощо;
- усвідомлення сутності таких історичних понять, як тривалість та зміни, причина та наслідок, схожість та різниця, значення; вміння використовувати їх для пошуку спільного та відмінного, проведення паралелей, аналізу тенденцій, виділення історично важливих питань, формування власних висновків;
- розуміння методів історичного дослідження, в тому числі підходів до використання джерел як основи історичних тверджень; усвідомлення того, як і чому виникли різноманітні підходи до сприйняття та трактування минулого;
- усвідомлення історичної перспективи на основі власних знань у різних контекстах: розуміння зв'язків між місцевою, ре-

гіональною, національною та світовою історією; між культурною, економічною, військовою, політичною, релігійною та соціальною історією; між коротко- та довготривалими історичними процесами¹¹.

Програма для учнів віком від 5 до 14 років закладає 5 різних аспектів знань і навиків: 1) хронологічне розуміння – це термінологія та загально прийняті стандарти для опису часових періодів; 2) знання та розуміння подій, людей і змін у минулому – це використання знань для опису, аналізу та пояснення подій, поглядів, змін та періодів; 3) історична інтерпретація – це розуміння чому і як події інтерпретуються у різний спосіб; 4) історичне дослідження – це використання ряду інформаційних джерел та проведення дослідження; 5) організація та презентація інформації – це здатність пригадати, вибрати і виділити головне в історичній інформації, а також вміння її подати (*Додаток А*).

Як бачимо, основним завданням визначається розвиток особистості школяра, стимуляцію у нього допитливості та уяви. Акцент робиться на можливостях предмету «історія» готувати учнів до майбутнього, розвивати здатність жити у демократичному суспільстві. Згідно із ключовими положеннями програми британські школярі, не дивлячись на невеликий вік, у процесі вивчення історії поставлені перед завданням «робити історію». Зміст шкільної історичної освіти робить акцент на вироблення історичного асоціативного мислення в учнів, а не нав'язування їм «голих» історичних фактів.

На високому рівні організована методична дидактична робота у Великій Британії. Кожного року в липні організація «Школа історичних проєктів» проводить вчительську конференцію у місті Лідс. Власну щорічну конференцію проводить також Асоціація істориків, вона ж видає два фахових журнали для вчителів історії – «Primary History» та «Teaching History» та журнал «The International Journal of Historical Learning, Teaching and Research»¹².

Курс історії на перших трьох етапах навчання включає всі епохи: Стародавню та античну історію (до 500 р.), Середньовіччя (500 – 1500 рр. н.е.), Ранній новий час (1450-1750 рр.) та Новітню історію (з 1750 р.). Вивчення матеріалу організоване у трьох географічних контекстах: місцевому, британському та європейському/світовому¹³. Для рівня Advanced Level передбачено вивчення історії щонайменше однієї країни чи держави за межами Британських островів, поглиблене вивчення певного періоду в щонайменше 200 років, при цьому все ж 20% матеріалу має складати історія Британії та/або Англії, Шотландії, Ірландії чи Уельсу¹⁴.

Учні Key Stage 1 здобувають загальне уявлення про історію, розуміння історичних термінів, навчаються формулювати питання та відповідати на них, використовуючи свої знання про історію та користуватися для цього джерелами. З цією метою учням

узагальнено викладають історичні події, які вони більш детальноше вивчатимуть пізніше. Учніям слід знати основні події минулого та історичних постатей як національного, так і світового рівня, наприклад, Велику пожежу в Лондоні, перший політ літака, постаті Єлизавети I, королеви Вікторії, Колумба, Ніл Армстронга.

Учні Key Stage 2 повинні вміти знаходити зв'язки, спільне та відмінне, розуміти тенденції періодів, які вони вивчають. Вони мають розуміти використання історичних термінів, усвідомлювати, як на основі історичних джерел вибудовується уявлення про минуле. На даному етапі вивчають такі періоди історії: час від кам'яного до залізного віку; Римську імперію, її вплив на Велику Британію; заселення Британії англосаксами та шотландцями; боротьбу вікінгів та англосаксів за Королівство Англія в період Едуарда Сповідника. Також, учні вивчають місцеву історію та додатково тему з британської історії до 1066 року.

З тем всесвітньої історії даний етап передбачає: вивчення появи та розвитку найдавніших цивілізацій (Шумерська цивілізація, Індська цивілізація, китайська династія Цін); історія Стародавньої Греції, її досягнень та впливу на сучасний західний світ; якість неєвропейське суспільство на вибір у контрасті із британською історією: ранньоісламські суспільства, в тому числі Багдад з 900 р. н.е.; цивілізація майя з 900 р. н.е.; Бенін в період 900-1300 рр. н.е.

Учні Key Stage 3 повинні вміти вирізняти значущі історичні події, аналізувати історичні тенденції, усвідомлювати причини появи та сутність різних підходів до трактування минулого. Історичні періоди, що вивчаються на даному етапі: розвиток церкви, держави та суспільства у середньовічній Британії протягом 1066-1509 рр.; розвиток церкви, держави та суспільства в Британії протягом 1509-1745 рр.; ідеологія, політика, індустріалізація в Британській імперії в період 1745-1901 рр.; історичні виклики для Британії, Європи та світу від 1901 р. до наших днів.

До останнього блоку зараховано: Першу світову війну та повоєнний поділ світу, Велику депресію, Другу світову війну та прем'єрство Вінстона Черчилля, незалежність Індії та кінець Імперії, соціокультурні та технологічні зміни в повоєнному британському суспільстві, місце Британії у світі після 1945 р.

На Key Stage 3 додатково вивчають ще одну тему з британської історії після 1066 р.; також продовжують вивчати місцеву історію. Крім цього, учні вивчають хоча б одну масштабну тему зі світової історії (імперія Моголів, китайська династія Цин, зміни в російській державності в період 1800-1989 рр., США в ХХ ст.)¹⁵.

Британські методисти також звертають увагу на проблему співвідношення «ширини» та «глибини» вивчення історії. Очевидно, що при виключному дотриманні першого підходу, учні напевне забудуть великий обсяг поданого матеріалу, а другий підхід може га-

рантувати засвоєння лише невеликої частини з усього хронологічного й географічного простору історії. В даному випадку доцільним є поєднання поглибленого вивчення одного питання на конкретному уроці з аналізом різних аспектів проблем, які вивчаються упродовж всього курсу. Наприклад, при вивченні суперечливого правління Іоанна Безземельного учні розглядають низку основоположних аспектів, що відносяться до ширших проблем і періодів: середньовічна церква, характер королівської влади у Середні віки та її відносини з баронами, відносини з Францією та ін.

Учителі самостійно складають навчальний план, який лише затверджується директором. Вони мають значну свободу у виборі змісту курсу, його структури, послідовності вивчених тем, засобів навчання.

Досить часто навчальні плани двох паралельних класів в одній школі можуть відрізнитись дуже помітно, тому стандарти освіти визначають лише головні ідеї й основні проблеми історичних курсів. Наприклад, має бути представлений кожен із наступних періодів: до 500 року н.е; Середні віки; історія революцій у Європі; період промислової революції; історія ХХ століття. Обов'язковою також є вимога, щоб хоча б однією темою були представлені блоки місцевої, шотландської, загальнобританської, європейської та світової історії. Тобто, вельми важливим є регіональний компонент у шкільній історичній освіті Великої Британії. Він спрямований на збалансоване викладання загальнодержавної, регіональної та національної історії Шотландії, Уельсу, Північної Ірландії, а останнім часом сюжети місцевої історії стають центральними в шкільній історичній освіті, у той час як загальнобританське минуле та історія інших країн виконують лише фонову функцію.

Стартова тема на Key Stage 1 «У чому різниця між іграшками минулого і сучасного?» передбачає засвоєння дітьми понять «старе», «нове» через схожі і відмінні риси іграшок різних часів. Учитель дає вказівку учням принести з дому улюблену іграшку, показати її друзям та поглянути на інші. Відбувається опис та обговорення іграшок. Головне завдання на цьому етапі – щоб малі школярі зрозуміли характер епохи, як жили звичайні люди. Вони проводять невеличкі ігрові дослідження («Що робили бабусі, коли були молодими?»), через які набувають досвід спілкування з минулим.

Наступні теми: «Як виглядали будинки багато років тому?», «Якими проводили вихідні на узбережжі в минулому?», «Чому ми пам'ятаємо Флоринс Найтингел?», «Як ми дізнаємося про велику пожежу Лондона?». Даються завдання для учнів, приміром написати завершення історії Флоринс Найтингел, намалювати картину з важливою подією лондонської пожежі. При вивченні теми «Чому люди вторгалися і селилися в Британії у минулому?» аналізується римське або англо-саксонське чи норманське вторгнення у Великобританію. Учитель формулює проблемні запитання: «Що

змушувало людей залишати свої рідні місця?», «Хто завойовував і оселявся у Британії в минулому?», просить учнів пояснити різницю між «вторгненням» та «поселенням», для чого знайомить їх з ілюстраціями певних подій. Політичні та релігійні мотиви королівських одружень демонструються через тему «Чому Генріх VIII одружувався 6 разів?».

Знайомство з умовами життя, світоглядом та поведінкою представників нижчих і вищих соціальних станів в епоху середньовіччя відбувається під час вивчення теми «Чим відрізнялося життя багатого і бідного в період Тюдорів?»¹⁶. Важливою особливістю занять є те, що дитина сама добуває інформацію і використовує її для вирішення навчальних проблем, виконує спільні та індивідуальні проєкти, бере участь у дискусії. Вчитель у даному випадку – лише консультант й часто пропонує учням самим сформулювати питання тієї чи іншої теми. При цьому використовуються різні дидактичні матеріали: класний музей, куточок помешкання XIX ст., стінгазета, путівник по місцям римських поселень.

Викладання історії в Шотландії на другому рівні (12-16 років) здійснюється за так званою «клаптиковою» методикою. Кожен «клаптик» розрахований на 5 тижнів детального вивчення¹⁷. Вивчення матеріалу організовується за вчительським вибором з акцентом на засвоєння школярами певних понять (наприклад, з поняттям «революція» учні можуть познайомитися як при вивченні американської, так і французької, або й російської революцій).

Один з провідних шотландських методистів Й. Маккеллар пропонує при вивченні історії війн відійти від традиційних схем опису бойових дій, дипломатичних переговорів і мобілізаційних заходів. Він запрошує вивчати повсякденне життя людей під час Другої світової війни. Вчитель може виділити чотири тематичних блоки: життя під бомбардуваннями; життя дітей під час війни; як люди розважалися в той час, тобто чи мали вони психологічну розрядку (танці, перегляд кінофільмів); життя в умовах карткової системи¹⁸. Можна вибрати тему війн Шотландії з Англією у XIV ст., при цьому обов'язково демонструється фільм «Хоробре серце», звертається увага на тогочасне озброєння, одяг, будинки, тобто вивчається розмаїтий образ суспільства.

В англійському Гладстонбері, де є руїни одного з найдавніших монастирів, учнів зустрічає монах у рясі та розповідає як функціонувало господарство монастирської кухні, будівля якої збереглася до наших днів. У Великобританії більшість музеїв мають служби здачі в користування школам експонатів з поясненнями і коментарями до них.

Важливу інформацію про підсумковий контроль знань з історії надає шотландський сертифікат історичної освіти. Випускники пишуть дипломні роботи у формі есе і дають письмові розгорнуті відповіді на запитання. Для написання есе пропону-

ється на вибір 13 проблемних тем. Дипломна робота виконується упродовж 2 академічних годин (20% підсумкової оцінки). Другий етап роботи – відповіді на загальні питання. Учням на вибір пропонується три періоди (Середні віки, XVII – XVIII ст., XIX – XX ст.), але обов'язково серед них мають бути питання британської національної історії. Загальні питання складають 50% підсумкової оцінки. Крім того, є ще спеціальні запитання за джерелами з певної теми. Упродовж 2 год. учні знайомляться з документами і відповідають у письмовій формі на 8 запитань до них. Це складає 30% підсумкового результату. Серед тематики загальних питань пропонуються наприклад такі: «Шотландія і Англія в столітті революцій (1603-1702 рр.)», «Французька революція – виникнення громадянського суспільства». Серед типових питань: «Як Ви думаєте, чому у Франції 1790-х рр. не було політичної стабільності?», «Які, на Вашу думку, головні причини недовговічності нових форм влади в період 1649-1660-х рр.?».

Тематика спеціальних питань теж різноманітна. Наприклад, тема «Виникнення і розвиток холодної війни». Учні знайомляться з чотирма документами: Звернення Ейзенхауера до ООН про необхідність контролю над атомною зброєю (1960 р.); виступ Джона Кеннеді перед американськими студентами з промовою про необхідність взаєморозуміння комуністичного і капіталістичного блоків (червень 1963 р.); карикатура, що зображала суперників Хрущова та Ейзенхауера; уривок з мемуарів Хрущова про цілі політики розповсюдження комуністичних ідей. Серед завдань для учнів є такі, що спрямовані на відтворення, аналіз, інтерпретацію інформації. В документі вказано розгалужену систему критеріїв, за якими оцінюються вільні за вираженням досягнення учнів¹⁹.

У англійських підручниках історія дітей органічно вплетається у загальні соціальні процеси. У одному із них присутній параграф з описом епідемії чуми, від якої страждає населення, в тому числі діти. Повідомляється про високу дитячу смертність у ранній новий час, моделі виховання у пуританській сім'ї. У Великій Британії використовується спеціальний навчальний посібник з «дитячої» історії під назвою «Зростати у вікторіанські дні». Тут містяться докладні свідчення про різні сторони життя дітей: статус у родині, проведення вільного часу і все це – з яскравими ілюстраціями. Особлива увага приділяється навчанню дітей, колу їх інтересів, об'єктів подорожей та розваг. Підкреслюється розбіжності у становищі дітей різних станів англійського суспільства.

Своєрідним підручником є британський предметний журнал «HINDSIGHT», в якому розглядаються різноманітні програмові теми та розробляється методичний апарат. Як правило, автори статей у журналі є вчителі-методисти з великим досвідом викладання. Тема, яку вони пропонують, та навчальний матеріал аналогічні за змістом тексту параграфа навчального підручника.

Ракурс проблем, що розглядаються, зорієнтований на навчальну програму та негайне використання у навчальному процесі. Незвичайною є форма статей, які представляють набір типових історичних есе. Формат есе дисциплінує автора і допомагає учителю у роботі, а кожний учень має наочний приклад для створення власного історичного тексту чи зразок правильної відповіді.

Кожен розділ навчального тексту статті журналу доповнюється історичним джерелом (тексти, фотографії, малюнки, карти, схеми) та конкретним завданням. Постійні рубрики журналу – «У мережі» (Online) «Підвищуй оцінку» (Improve your grade), «В копилку» (File on), «Пам'ятні дати» (Anniversaries). Наприклад, рубрика «У мережі» представляє теми із навчальної програми у фокусі інтернет-інформації. Рубрика «Підвищуй оцінку» подає демонстраційні варіанти відповідей на проблемне питання тексту (як правило, це тема есе в загальноприйнятій, екзаменаційній формі). «Сильна», «середня» і «слабка» письмова відповідь подана із оцінками і коментарями екзаменатора щодо переваг і недоліків учнівських робіт. Ця рубрика вельми корисна для учителів-початківців, як орієнтир для професійного оцінювання есе. У центрі уваги рубрики «У копилку» – біографії визначних особистостей на фоні історичних подій. Розділ «пам'ятні дати» завжди представлений на обороті обкладинки. Він має таку структуру: дата події, текст-довідка, три джерела (одне із них візуальне), три питання до джерел. На основі цього матеріалу можна побудувати урок або провести контрольну роботу²⁰.

В середині 1990-х років уряд Великої Британії доручив одному зі своїх агентств (ВЕСТА – Британське Агентство Освітніх Зв'язків і Технологій) розпочати серію проєктів для того, щоб дослідити використання інформаційних технологій (IT) у шкільних предметах, включаючи історію. Агентство ВЕСТА тісно співпрацювало з Асоціацією істориків. Результатом цього став трирічний проєкт, у ході реалізації якого було опубліковано багато матеріалів, переважно написаних вчителями для вчителів. Це були матеріали для тренінгів вчителів для розширення їхньої практики, а також матеріали, які вони могли використовувати з учнями в класі. Вони були зосереджені на тому, як програмне забезпечення «Продуктивність» (програмне забезпечення для роботи з текстом, базами даних та презентаціями) можна використовувати для підвищення мотивації учнів, щоб навчити їх, як досліджувати історичні питання і представляти свої ідеї ефективно і привабливо. Окрім того, ці матеріали враховували, що вчитель історії може також навчати учнів навичок роботи на комп'ютері в контексті дослідження історії. Одними з найкращих зразків таких матеріалів були CD-ROMи, створені Британською бібліотекою, в яких розглядається багато тем і питань Британської історії у 1066-1500, 1500-1750 і 1750-1900 роках. Пізніше ці матеріали були розши-

рені і їх нова назва – «Живі слова» Британської бібліотеки (<http://www.bl.uk/education/>). Інші матеріали включають веб-сторінки Державного архіву під назвою «Навчальна дуга» (The Learning Curve) (<http://learningcurve.pro.gov.uk/>). Ці матеріали – найуспішніший електронний ресурс для викладання історії у Великій Британії, ним користуються люди з усього світу²¹.

Незважаючи на те, що у Великій Британії налагоджено відпрацьований механізм шкільної історичної освіти, не бракує дискусій щодо змін і реформ у даній сфері. Дебати, насамперед, виникли навколо того, чи доцільно завершувати обов'язковий курс історії у 14 років²². За даними початку XXI ст. лише близько 40% британських школярів 14-16 років вибирали історію як предмет подальшого вивчення²³.

У 2004 р. асоціація істориків створила незалежну комісію експертів. Серед її рекомендацій з посиланням на досвід інших країн превалює пропозиція зробити історію обов'язковим предметом для школярів до 16 років. Важливим недоліком шкільної історичної освіти комісія також визначила європоцентризм навчальних програм, зниження рівня фактичних знань та «фрагментація» історичного матеріалу. В останньому випадку мається на увазі відсутність системності у викладанні історії – курси розрізнені і не зв'язані між собою, бракує наступності між різними рівнями навчання, що часто веде до дублювання матеріалу²⁴.

Бурхливі дискусії у британському суспільстві розгорнулися між модерністами та консерваторами. Так, Дж. Уолтон висунув пропозицію, що шкільні програми необхідно доповнити значним масивом соціальної історії, особливо на рівні Advanced Level, через який проходить більшість тих учнів, які планують вивчати соціальну історію в університетах.

Проте ідеологи консервативного підходу критикують акцент на уміннях, а не на знаннях у даних пропозиціях. На їх думку, це може призвести до зниження якості навчання та підриву національної історичної культури. В газеті «Sun» у травні 1994 р. була опублікована стаття з промовистою назвою «Славне минуле Британії вилучається з уроків». У ній, зокрема, вказується: «Замість вивчення фактів про Азенкур, порохову змову та наполеонівські війни, видатних діячів англійської історії, діти від 5 до 14 років повинні зіткнутися з великою кількістю думок по розділам соціальної історії... історію будуть вивчати через повсякденне життя, соціальні, етнічні та гендерні перспективи. Не буде уроків про національних героїв..., а військові події 1914-1918 та 1939-1945 рр. будуть вивчатися як частина всесвітньої історії»²⁵. Характерно, що прем'єр-міністр Гордон Браун у 2006 р. заявив: «Ми не повинні віддалятися від нашої національної історії, а маємо зробити її центральним предметом у нашій освітній системі»²⁶.

Звертаємо увагу на суперечності в статистичних дослідженнях щодо ставлення британських учнів до шкільного предмету історія. Міністерські опитування 2005, 2006 та 2008 рр. показали, що 69,8% учнів подобається історія, а 69,3% вважають цю дисципліну корисною. Для порівняння, в період кінця 60-х – початку 80-х рр. ХХ ст. ці показники склали 44% та 46% відповідно²⁷.

Натомість у 2011 р. професор історії Гарвардського університету Найл Фергюссон у своїй статті для «The Guardian» відзначив, що історія стала дуже непопулярною в школі. За статистикою 2010 р. нараховувалося понад сотня середніх шкіл, де учні 14-16 років не вибирали історію для подальшого вивчення. Фергюссон посилався на звіти Офісу зі стандартів у сфері освіти (Ofsted) щодо проблем в шкільній історичній освіті. Серед основних були наступні: 25% шкіл не викладають історію як окремий предмет на 7-ому році навчання; 30% від загальної кількості навчальних планів передбачають менше 1 години на тиждень на вивчення історії дітьми до 13 років; більшість учнів, що складають GCSE іспит, надають перевагу дизайну та технологіям, а не історії; більшість учнів, що складають іспити Advanced Level, надають перевагу психології²⁸.

Дослідник також навів дані опитування з історії випускників британських шкіл. Згідно його результатів 66% учнів не знали, хто був монархом в період британської перемоги над іспанською Армадою; 69% не знали, де відбулася англо-бурська війна; 84% не знали, хто командував британськими силами під Ватерлоо, причому третина опитаних відповіла, що це був Нельсон; 89% не могли назвати хоча б одного британського прем'єр-міністра ХІХ ст.²⁹

На наш погляд, суперечливі результати статистичної інформації щодо ставлення школярів до історії по суті в один і той самий час наочно демонструють те, що політичне замовлення має вирішальне значення і в даному випадку, а об'єктивність у статистиці є величиною вельми відносною.

Наслідком публікації статті Фергюссона стало обговорення у жовтні 2011 р. проблем історичної освіти у Палаті Лордів. В його тезах вказувалося, що історична освіта в Британії зазнала критики з боку постмодерністів за необ'єктивність та недостовірність та було обґрунтовано потребу вивчення історії для британських учнів³⁰.

У 2013-2014 р. міністр освіти Майкл Гоув, залучивши Фергюссона, запропонував реформу, спрямовану на популяризацію британської національної ідентичності. Опублікований у лютому 2013 р. проєкт реформи Гоува зустрів шквал критики з боку Асоціації істориків, Королівського історичного товариства, Британської академії, в тому числі особисто на адресу Фергюссона, роботи якого названо «імперськими»³¹. Серед вчителів історії було організовано опитування, яке показало, що тільки

4% з них вважають реформу змінами на краще. Як наслідок, проєкт реформи зазнав суттєвих змін, після яких концентрація уваги, власне, на Британській імперії, так і на ключових її постатях була зменшена³².

Британські методисти відзначали, що на початку XXI ст. у шкільній історичній освіті поглибилася негативна тенденція так званої «гітлеризації історії». Більшість 14-річних школярів вибирають для вивчення історію нацистської Німеччини. Цьому сприяють й засоби масової інформації. Так, за підрахунками, у липні 2003 р. за один тиждень англійське телебачення продемонструвало 58 програм, пов'язаних із нацистською Німеччиною та Другою світовою війною. Все це зумовило нагнітання антинімецьких настроїв у середовищі школярів, а у 2002 р. група лондонських підлітків напала на німецьких учнів. У відповідь на це уряд ФРН розробив спеціальну програму для англійських вчителів, що надавала можливість відвідування Німеччини для ознайомлення з її післявоєнною демократичною історією³³.

Тобто, важливою на сучасному етапі є проблема, наскільки є вагомим вплив шкільних занять з історії на учнів, якщо в процесі досліджень виявлено, що у Великій Британії знання про історію діти віком 7-9 років приблизно на 85% черпають із позашкільних джерел інформації. Експерт з історичної освіти у Великобританії Т. Мак-Елеві також наголошує на проблемі історичної інтерпретації, що пов'язана із зростаючою роллю голівудських псевдоісторичних фільмів у формуванні історичної свідомості молоді.

Отже, для шкільної історичної освіти сучасної Великої Британії є характерним оптимальне поєднання давніх консервативних традицій та сучасних інновацій. Водночас вона не застрахована від проблем, які характерні для більшості країн світу у викладанні історії у середній школі.

Додаток А

Знання, навички та розуміння, якими повинні оволодіти учні згідно навчальної програми Великобританії

	<i>Основна Стадія 2 (7-11)</i>	<i>Основна Стадія 3 (11-14)</i>
Хронологічне розуміння	Учні повинні уміти: (а) розташувати події, людей та зміни у правильному порядку відповідно до епох; (б) використовувати дати та термінологію для опису історичних періодів, включаючи, стародавній, сучасний, до нашої ери, нашої ери, століття і декада	Учні повинні уміти розпізнавати і правильно використовувати дати, термінологію та загальноприйняті стандарти для опису часових періодів

Знання та розуміння подій, людей і змін у минулому	<p>Учні повинні уміти/знати:</p> <p>(а) про характерні ознаки періодів та суспільств, що вивчалися, включно із поглядами, віруваннями, ставленнями та досвідом чоловіків, жінок та дітей у минулому;</p> <p>(б) про соціальні, культурні, релігійні та етнічні відмінності суспільств, що вивчалися, у Британії та в цілому світі;</p> <p>(в) визначати та описувати причини та наслідки історичних подій, ситуацій і змін, які відбувалися протягом періодів, що вивчалися;</p> <p>(г) описувати і встановлювати зв'язки між основними подіями, ситуаціями і змінами, що траплялися протягом різних періодів та суспільств, що вивчалися.</p>	<p>Учні повинні уміти/знати:</p> <p>(а) описати та проаналізувати зв'язки між характерними ознаками періодів та суспільств, що вивчалися, включно із поглядами, віруваннями, ставленнями та досвідом чоловіків, жінок та дітей у минулому;</p> <p>(б) про соціальні, культурні, релігійні та етнічні відмінності суспільств, що вивчалися, у Британії та в цілому світі;</p> <p>(в) аналізувати та пояснювати причини та наслідки історичних подій, ситуацій і змін, які відбувалися протягом періодів, що вивчалися;</p> <p>(г) визначати напрямки, в межах і поза межами різних періодів, та встановлювати зв'язки між історією рідного краю, Британії, Європи та світу;</p> <p>(д) зважати на важливість основних подій, людей та змін, що вивчалися.</p>
Історична інтерпретація	<p>Учні повинні усвідомлювати, що минуле подається та інтерпретується у різний спосіб, а також могли обґрунтувати це твердження.</p>	<p>Учні повинні уміти/знати:</p> <p>(а) як і чому історичні події, люди, ситуації та зміни інтерпретувалися у різний спосіб;</p> <p>(б) оцінити різні інтерпретації</p>
Історичне дослідження	<p>Учні повинні уміти:</p> <p>(а) знаходити інформацію про події, людей та зміни, використовуючи відповідні джерела, включно з інформаційними технологіями (наприклад, документи, друковані видання, картини та фотографії, музику, історичні пам'ятки та будівлі, музеї, галереї та історично важливі місця);</p> <p>(б) ставити запитання та відповідати на них, вибирати та записувати інформацію на тему дослідження</p>	<p>Учні повинні уміти:</p> <p>(а) визначати, вибирати та використовувати відповідні інформаційні джерела, включаючи усні свідчення, документи, друковані видання, ЗМІ, історичні пам'ятки, фотографії, музику, музеї, історичні будівлі та важливі місця, а також інформаційні технології як основу для власних незалежних історичних досліджень;</p> <p>(б) оцінювати використані джерела, вибирати і записувати інформацію на тему досліджень та робити висновки</p>

Організація та презентація інформації	<p>Учні повинні уміти:</p> <p>(а) пригадувати, вибирати та організувати історичну інформацію;</p> <p>(б) використовувати дати та історичну термінологію для опису періодів, що вивчалися;</p> <p>(в) презентувати свої знання та розуміння історії у різний спосіб (наприклад, малюнком, письмово, з використанням інформаційних технологій)</p>	<p>Учні повинні уміти:</p> <p>(а) пригадувати і вибирати історичну інформацію, а також виділяти у ній головне;</p> <p>(б) правильно вибирати та використовувати загальноприйняті хронологічні стандарти та термінологію відповідно до вивчених періодів для організації історичної інформації;</p> <p>(в) презентувати свої знання та розуміння історії, використовуючи різноманітні прийоми, включно з усними розповідями, структурованими історіями, обґрунтованими поясненнями та використанням інформаційних технологій</p>
---------------------------------------	--	---

Джерело: Гамер Дж. Як вміння та навички учнів повинні відображатися у навчальних програмах з історії (на прикладі Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії).
 URL: www.novadoba.org.ua/history/?c=development.

Додаток Б

Зміст історичної освіти у загальноосвітній школі Англії

Теми для вивчення		
Ключовий етап 1 (1-2 рік навчання, вік – 6-7 років)	Ключовий етап 2 (3-6 рік навчання, вік – 8-11 років)	Ключовий етап 3 (7-9 рік навчання, вік – 12-14 років)
1. Повсякденне життя, відпочинок, культура. 2. Зміни у власному житті та житті дорослих, які вас оточують. 3. Аспекти стилю життя людей у минулому. 4. Життя видатних людей. 5. Події з минулого.	1. Римляни, англосакси, вікінги. 2. Життя в період правління династії Тюдорів. 3. Вікторіанська Британія, або Британія, починаючи з 1930 року. 4. Стародавня Греція. 5. Місцева історія. 6. З минулого неєвропейської цивілізації.	1. Королівство у середні віки: Британія у 1066 – 1500 рр. 2. Становлення Великої Британії: королі, парламенти та народ (1500-1750). 3. Британія (1750-1900). 4. Світ у ХХ столітті. 5. Період європейської історії до і після 1914 р. 6. З минулого неєвропейської цивілізації.

Джерело: Локшина О. Принципи структурування змісту шкільної історичної освіти у Великобританії // *Історія в школах України*. 2001. №3. С. 49-52.

**Навчальний план державної школи в м. Единбург
(Шотландія) 2008/2009 рр. для учнів 11-18 років**

Рік навчання, вік учнів	Кількість годин на тиждень	Пропоновані теми
1-й рік, 11-13 років	1	1. Вступ до історії (використання історичних свідчень, історичний час, історичні навички). 2. Найдавніші люди (найдавніші люди у Шотландії. Скара Бре). 3. Виникнення Шотландії (королівство скоттів, боротьба за незалежність, 1286-1328). Теми за вибором: хрестові походи, відомі люди в історії, Америка у 1930-і рр.
2-й рік, 12-14 років	1	1. Якобіти та повстання 1745 р. 2. Чорношкірі жителі Америки: від работоргівлі до боротьби за громадянські права. 3. Вбивство президента Кеннеді (дослідницька робота). Теми за вибором: розстріл демонстрації в Амрітсарі (дослідницька робота); Голокост: каги та жертви; порохова змова – історія Марії Стюарт, її сина Якова VI і союзу британської та шотландської корон; Великобританія і Друга світова війна.
3-й та 4-й роки, 13-16 років	3 Курси до складання іспиту «Стандарт»	1. Зміни у житті Шотландії і Британії у 1830-1930 рр. 2. Міжнародне співробітництво та конфлікти: Перша світова війна, причини і наслідки (1890-1920-і рр.) 3 Люди і влада: Німеччина у 1918-1939 рр.
5-й та 6-й роки, 15-18 років	5 Курси до складання іспиту «Вищий»	Новітня історія: 1. Британія у 1850-1979 рр. 2. Зростання націоналізму: Німеччина (або Італія) (1815-1939 рр.). 3. Політика «умиротворення» і наближення війни (1936-1939 рр.) – проводиться письмова робота. Додатковий рівень: 1. У. Уоллес, Р. Брюс й боротьба за незалежність (1286-1328 рр.). 2. Марія Стюарт і шотландська реформація (1540-1587 рр.). 3. Наближення війни (1933-1939 рр.). 4. «Холодна війна» (1945-1990 рр.).

6-й рік, 16-18 ро- ків	5 + час на самостій- ну підго- товку до складання іспиту «Про- гресивний вищий»	Поглиблене вивчення: Радянська Росія (1917-1953 рр.).
------------------------------	--	--

Джерело: Кушнерева Ю.В. Шотландская система исторического образования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2009. № 9. 47-53.

Примітки:

1. The British Education System. HMC Projects. URL: <https://www.hmc.org.uk/about-hmc/projects/the-british-education-system/>; Локшина О., Ткаченко Ю. Система шкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії // Історія в школі. 2001. № 7. С. 25.
2. National curriculum. GOV.UK. URL: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>
3. Пучков П.А. История в системе школьного образования Великобритании // Преподавание истории в школе. 2007. № 2. С. 38.
4. National curriculum in England: frame work for key stages 1 to 4. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>; Локшина О., Ткаченко Ю. Система шкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії // Історія в школі. 2001. № 7. С. 25.
5. The British Education System. HMC Projects...
6. Sixth form definition and meaning. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/us/dictionary/english/sixth-form>
7. Пучков П.А. История в системе школьного образования Великобритании... С. 37.
8. Там же.
9. National curriculum in England: frame work for key stages 1 to 4...; Локшина О. Принципи структурування змісту шкільної історичної освіти у Великобританії // Історія в школах України. 2001. № 3. С. 49.
10. Пучков П.А. История в системе школьного образования Великобритании... С. 37.
11. National curriculum in England: history programmes of study. GOV. UK. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>
12. Chapman A. Research and Practice in History Education in England: A Perspective from London // The Journal of Social

- Studies Education. P. 25-26. URL: https://www.researchgate.net/publication/334761384_Research_and_practice_in_history_education_in_England_a_perspective_from_London
13. Chapman A. Research and Practice in History Education in England: A Perspective from London... P. 19.
 14. Ibid. P. 19-20.
 15. National curriculum in England: history programmes of study...
Можна порівняти актуальну навчальну програму з варіаціями минулих, звернувшись до *Додатків В* та *Б*.
 16. Пучков П.А. История в системе школьного образования Великобритании... С. 39-40.
 17. Кушнерева Ю.В. Шотландская система исторического образования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2009. № 9. С. 48.
 18. Там же. С. 49-50.
 19. Лещинер В., Поторак Д. Нормы и стандарты исторического образования в англоязычных странах // Преподавание истории в школе. 1993. № 6. С. 39-40.
 20. Коваль Т. Роль британского предметного журнала в методике преподавания истории. Журнал «HINDSIGHT» как учебное пособие // Преподавание истории в школе. 2011. № 7. С. 61-62.
 21. Вош Б. Використання нових інформаційних технологій у викладанні історії в основній та старшій профільній школі на прикладі Великої Британії. URL: www.novadoba.org.ua/history/data/development/walsh.html
 22. Cruse I. Debate on 20 October: teaching of history in schools // House of Lords Library, 2011. P. 5.
 23. Соколов М.Б. О проблемах обучения истории в старших классах школ Великобритании // Преподавание истории и обществознания в школе. 2006. № 10. С. 56.
 24. Там же. С. 58-59.
 25. Соколов М.Б. Реформирование школьного исторического образования в контексте международного опыта // Преподавание истории и обществознания в школе. 2005. № 7. С. 58-63.
 26. Соколов А.Б. Современный зарубежный опыт преподавания истории в школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2010. № 6. С. 69.
 27. Chapman A. Research and Practice in History Education in England: A Perspective from London... P. 23.
 28. History has never been so popular. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/education/2011/mar/29/history-school-crisis-disconnected-events>
 29. Ibid.
 30. Cruse I. Debate on 20 October: teaching of history in schools // House of Lords Library, 2011. P. 1-4.
 31. Burns A.D. How Britannia Ruled the Waves: Teaching the History of The British Empire in the Twenty-First Century // Thesis Submitted

- for the degree of Doctor of Education at the University of Leicester. University of Leicester, 2017. P. 2.
32. Ibid. P. 13-14.
33. Соколов М.Б. О проблемах обучения истории в старших классах школ Великобритании... С. 60.

В статье представлена аналитическая характеристика места и роли истории в учебной программе британской средней школы. Определены основные тематические блоки, которые изучаются на разных этапах обучения. Рассмотрены примеры построения программы и практический опыт британских педагогов в организации обучения истории на уроках и итоговых контрольных мероприятий. Прослежены дискуссии в британской политике и общественном мнении относительно содержания школьного исторического образования.

Ключевые слова: национальный план, история, ключевой этап, программа, региональный компонент, консерваторы, социальная история.

Отримано: 05.11.2019

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 159.9:370

*Тетяна Дуткевич
м. Кам'янець-Подільський*

СТАН СФОРМОВАНОСТІ ОСОБИСТІСНОГО СЕНСУ ІСТОРИЧНОГО ПІЗНАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті обґрунтовано поняття особистісного сенсу історичного пізнання, запропоновано показники та методику його емпіричного дослідження, проаналізовано стан сформованості серед студентів педагогічних спеціальностей. Виявлено 10% студентів з високим, 64,2% – із середнім, 24,2% – із низьким та 1,7% – із дуже низьким рівнями сформованості. Отримані результати є корисними для викладачів історії, оскільки висвітлюють шляхи забезпечення особистісної значущості процесу історичного пізнання.

Ключові слова: історичне пізнання, особистісний сенс, особистісні потреби, студент, стан сформованості.

Неодноразово вчені відзначали назрілу потребу у вивченні психологічних чинників історичного пізнання (М. Барґ¹, М. Бердяєв², М. Блок³, Н.Д. Бурикіна⁴ та ін.). І – навпаки – вчені психологи звертали увагу на необхідність урахування історичного чинника у розумінні природи особистості (Л.С. Виготський, В.А. Ромеєць та ін.). Втім, якщо проблема історичного пізнання є традиційною для філософії, культурології, історії й методики її викладання, а останнім часом активно розробляється і у соціології, то для психології ще й понині залишається майже зовсім не вивченою.

Метою статті є з'ясування змісту поняття «особистісний сенс історичного пізнання» та визначення стану сформованості особистісного сенсу історичного пізнання у студентів педагогічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень. Традиція розглядати психічні й культурно-історичні процеси в єдності та взаємозв'язку закладається ще наприкінці ХІХ століття (О.О. Потєбня, В. Вундт, Л. Леві-Брюль). На думку українського філософа кінця ХІХ ст. С.С. Гогоцького, «в історії повторюється в широких розмірах те ж саме, що у розвитку кожної людини – перехід від даного і пасивно-го стану моральних сил до свідомості і самодіяльності»⁵.

Проте у радянський період – особливо у 50-ті роки – монополія на дослідження суспільного розвитку належала марксистській філософії. Не випадково відомий радянський психолог С.Л. Рубінштейн стверджував, що коли психічна структура виявляється з історичного розвитку, то таке дослідження належить до історичного матеріалізму, до суспільно-історичної дисципліни, а не до психології⁶.

Сучасні дослідження історичного пізнання повертають у коло наукових інтересів психологічні чинники. Розглянуто поняття історичної свідомості (Д.Г. Кравченко⁷), висвітлено її особливості у студентської молоді (В.М. Вашкевич⁸). Історичне пізнання розглядається в якості важливого шляху формування історичної свідомості особистості. Останньому особливо сприяє метод психологічного аналізу біографій, кола спілкування і взаємин, поведінки й діяльності історичних осіб (В.М. Вашкевич, О. Турянська⁹).

Історична свідомість особистості являє собою закарбований досвід, що є результатом певної діяльності особистості з його осягнення. Джерелом цієї діяльності, її початком є мотивація особистості, що визначає її прагнення до історичного пізнання.

В особистості, як і у людської спільноти, формується особистісне ставлення до історії, зумовлене індивідуальними й колективними поглядами на неї, особливостями уявного розміщення своїх «Я» та «Ми» у часовому просторі минулого, теперішнього, майбутнього; ставленням до історії суспільства у зв'язку з власним життям і долею свого роду.

Історія як гаузь знань володіє для особистості привабливою силою через той сенс, який вона для неї має. Особистісний сенс процесу пізнання історії становить мотиваційний компонент історичної свідомості людини. Він виявляється як спроможність цієї науки розсунути для того, хто її вивчає, межі теперішнього, розширити його особистісний простір. Завдяки історичним знанням, людина прагне глибше пізнати саму себе через моделювання свого включення в історичний контекст – в інші обставини, вимоги, можливості; через розкриття зв'язку зі своїми працями, розуміння логіки їх поведінки в умовах викликів свого часу, залежності їх долі від суспільно-політичних умов у країні. Маючи інтерес до свого минулого, люди намагаються глибше осягнути, як жили, про що думали, чого боялися, чому раділи, про що спілкувалися її попередники. На перший погляд, це питання побутового рівня, але якщо історію суспільства вони не цікавлять, то для особистості вони є центральними.

Сенс історії полягає у тих можливостях, що обопільно дозволяють особистості пізнати саму себе і зберегти тим самим зв'язок між поколіннями. Пізнати себе неможливо поза історичним контекстом. Щоб зрозуміти історію, вважає К. Ясперс, потрібно відповісти на питання, що таке людина; водночас, людина розкривається через час, через історичність. Люди прагнуть зрозуміти

історію як дещо неподільне, цілісне, щоб завдяки цьому зрозуміти себе. Історична свідомість створює ту сферу, в якій прокидається наше розуміння природи людини¹⁰.

Єдність (симультанність) в історичній свідомості особистості об'єктивно розділених часових відтинків породжує ще й специфічну мотивацію, зумовлену потребою продовження в інших людях, бажання, щоб наступники не забули, зрозуміли їх почуття, оцінили їх неповторність, виявили інтерес до їх життя. Сенс історії в тому, що вона слугує способом водночас і зрозуміти, і подолати обмеженість людського життя. Проникнути у минуле, що є сутнісним прагненням особистості, є можливим лише через історичне пізнання, що, у свою чергу, викликає своєрідні переживання, емоції, які лежать в основі інтересу до історії. У цих переживаннях вирізняється спектр різномодальних емоцій (гордість за своїх попередників, жаль про минуле, впевненість у своїх можливостях зробити краще, ніж раніше тощо), які посилюють мотиви проникнення людей у минуле за допомогою історичного пізнання.

Історія людства полягає не лише у переміщенні народів, у змінах географічних та часових меж держав, а й у становленні людської духовності. Чи змінюється щось у ній із поколіннями людей? Пізнання біографій своїх попередників створює враження повторення людського життя. Те, що відбувається у долі особистості, виявляється, вже здійснилось у житті інших, почуття яких ми робимо своїми. Не випадково латинський вираз відзначає, що «Ми помираємо стільки разів, скільки помирають наші близькі». Так на психологічному рівні реалізується філософське положення про єдність, з одного боку, зміни, руйнування старих суспільних форм життя, а, з іншого – сталості, незмінності, які даються ідеєю, вічними духовними істинами.

Переживання особистістю повторення чиеїс долі у своїй власній спричиняє на неї амбівалентний вплив. По-перше, пригнічуючи переживання самоцінності й унікальності, а по-друге, розширюючи рамки її власного життя. Переживання повторності не є абсолютним, оскільки врівноважується почуттям унікальності. Особистість прагне до збереження своєї індивідуальності. «Я» та «Ми» існує у всіх людей, однак переживає їх кожен як неповторні й унікальні.

Отже, ми тлумачимо особистісний сенс історичного пізнання як мотиваційний компонент історичної свідомості особистості, що полягає у її ставленні до історичного пізнання як до способу задоволення особистісних потреб (у самопізнанні, у подоланні обмеженості життя, у встановленні міжпоколінних зв'язків, у переживанні причетності до свого роду, у самовираженні і самореалізації тощо).

На підставі аналізу літератури та власних спостережень ми змоделювали характеристики рівнів сформованості особистісно-

го сенсу історичного пізнання у студентів. Так, студентів з **високим рівнем** сформованості історія цікавить тим, що розповідає про життя інших людей. Найбільш охоче вони вивчали б історію всього людства, а не лише свого роду та країни. В історичному матеріалі звертають увагу, передовсім, на причини і наслідки. Намагаються самі досліджувати історію свого роду. У спілкуванні зі старшими родичами намагаються дізнатись якомога більше про історію їх життя. Читаючи матеріал підручника історії, подумки ставлять себе в той час і події, що описуються. Вважають, що з плином історії люди у чомусь змінились, у чомусь ні. Думають, що знання подробиць долі інших людей дозволяє уникати аналогічних помилок у своєму житті. Читаючи чи слухаючи про біографії інших людей, прагнуть дізнатись, що вони переживали, про що думали. Вважають, що знання історії є потрібними в майбутньому особистому житті.

Студенти із **середнім рівнем** сформованості вважають, що потрібно знати основні віхи в історії суспільства. Більш охоче вони вивчали б історію своєї країни. У матеріалі з історії найбільше звертають увагу на біографії видатних людей. Зацікавлено ставляться до історії своєї родини. Слухають розповіді старших родичів про історію своєї родини, але самі не розпитують. Читаючи матеріал підручника історії, намагаються запам'ятати дати, імена історичних осіб. Вважають, що з плином історії люди не змінюються. Знання подробиць долі історичних осіб викликають у них певний емоційний відгук. Намагаються запам'ятати основні етапи життя історичних осіб, цікавляться їх біографіями. Історичні знання для особистого життя вважають зайвими, але потрібними для своєї майбутньої професії.

Студентів із **низьким рівнем** сформованості сенсу історичного пізнання до вивчення історії змушують зовнішні чинники (батьки, викладачі, отримання оцінки). Історія цікавить їх лише як можливість дізнатись про свою родину, а не про країну чи людство загалом. В історичному матеріалі найбільше звертають увагу на дати історичних подій. З байдужістю ставляться до історії своєї родини. Під час спілкування зі старшими родичами уникають тем свого родоводу. Думають, що історичне минуле зовсім не схоже на сучасність, а з плином історії люди невпізнанно змінились. Знання подробиць життя історичних осіб вважають не потрібними для власного досвіду. Не цікавляться біографіями історичних діячів. Думають, що історичні знання жодними чином не можуть вплинути на їх долю у майбутньому.

На підставі описаних характеристик рівнів сформованості особистісного сенсу історичного пізнання було розроблено анкету «Моє ставлення до історії», що складалася з десяти тверджень, до кожного з яких пропонувалось обрати одну з трьох можливих відповідей. За кількістю набраних балів відповіді студенти розподілялись за рівнями сформованості особистісного сенсу історичного

пізнання таким чином: 10-15 балів – дуже низький; 16-20 – низький; 21-25 – середній; 26-30 – високий. Емпіричне дослідження проведено серед 120 студентів педагогічних спеціальностей, що не навчаються за фахом «Історія» (іноземна філологія, українська філологія, початкова освіта). Отримані кількісні результати анкетування віддзеркалює *табл. 1.*

Таблиця 1

Кількісні результати анкетування «Моє ставлення до історії» серед студентів педагогічних спеціальностей

Питання анкети	Абсолютна кількість відповідей	Кількість відповідей у %
1. Вважаю, що історію слід вивчати, бо:		
а. мене цікавить життя інших людей	14	11,5
б. потрібно знати основні віхи в історії суспільства	88	72,1
в. Змушують батьки, викладачі	20	16,4
2. Більш охоче я вивчав би історію:		
а. всього людства	46	37,7
б. своєї країни	32	26,2
в. своєї родини	44	36,1
3. Коли я читаю підручник з історії, то найбільше звертаю увагу на:		
а. дати історичних подій	6	4,9
б. причини і наслідки історичних подій	84	68,9
в. біографії видатних людей	32	26,2
4. Моє ставлення до історії моєї родини:		
а. байдуже	2	1,6
б. зацікавлене	102	83,6
в. намагаюсь сам досліджувати історію свого роду	16	13,2
5. У спілкуванні з представниками старших поколінь у моїй родині я намагаюсь		
а. дізнатись якомога більше про історію їх життя	76	62,3
б. уникаю теми свого родоводу	6	4,9
в. слухаю, але сам не розпитую	40	32,8
6. Читаючи матеріал підручника історії я:		
а. ставлю себе в той час і події, який описується	32	26,2
б. намагаюсь запам'ятати дати, імена осіб;	48	39,3
в. думаю що минуле зовсім не схоже на сучасність	42	34,5
7. Вважаю, що з плином історії:		
а. люди невпізнанно змінились	20	16,4
б. залишились такими ж	18	14,7
в. у чомусь змінились, у чомусь ні	84	68,9
8. Знання подробиць долі інших людей:		
а. дозволяє уникати аналогічних помилок у своєму житті	64	52,4
б. нічого не дає для власного досвіду	24	19,7
в. викликає співчуття чи радість	34	27,9

9. Читаючи чи слухаючи про біографії інших людей:		
а. я хочу дізнатись, що вони відчували, про що думали	70	57,4
б. запам'ятовую основні етапи їх життя	42	34,4
в. мені це нецікаво	10	8,2
10. Знання історії у майбутньому:		
а. потрібні мені у моїй професії	50	41
б. потрібні мені в особистому житті	52	42,6
в. мені не потрібні	20	16,4

Аналіз наданих респондентами відповідей свідчить, що студенти з високим рівнем сформованості особистісного сенсу історичного пізнання найчастіше обирають такі відповіді, як бажання знати причини та наслідки історичних подій, люди з плином часу у чомусь змінились, у чомусь ні (68,9%), у спілкуванні з представниками старших поколінь у своїй родині намагаються дізнатись якомога більше про історію їх життя (62,3%). Позитивним є те, що більше половини опитаних з високим рівнем сформованості особистісного сенсу історичного пізнання прагне зрозуміти, що відчували, про що думали люди у минулому (57,4%), а також вважає, що історичне пізнання дозволяє уникати помилок у власному житті (52,4%).

Найрідше студенти обирають такі показники високого рівня, як зацікавленість історією як можливістю дізнатись про життя інших людей (11,5%), а також прагнення досліджувати історію свого роду (13,2%),

Найбільш поширені серед студентів такі показники середнього рівня сформованості особистісного сенсу історичного пізнання, як «потрібно знати основні віхи в історії суспільства» (72,1%), «зацікавлене ставлення до історії моєї родини» (83,6%).

Найменш поширені такі показники середнього рівня, як «вважаю, що з плином історії: люди залишилися такими ж (14,7%), «коли я читаю підручник з історії, то найбільше звертаю увагу на біографії видатних людей» (26,2%).

Показники низького рівня, що найчастіше обирають студенти – це «більш охоче я вивчав би історію: своєї родини (36%), «думаю що минуле зовсім не схоже на сучасність (34,5%), «знання подробиць долі інших людей нічого не дає для власного досвіду (19,7%). Турбує досить високий відсоток (16,4%) тих, хто вважає, що люди неспізнанно змінились, а знання історії у майбутньому йому не потрібні, і таких, кого до вивчення історії змушують батьки, викладачі.

Найменш поширені такі показники низького рівня, як «байдуже ставлення до історії моєї родин» (1,6%), «у спілкуванні з представниками старших поколінь у моїй родині я уникаю теми свого родоводу (4,9%), «коли я читаю підручник з історії, то най-

більше звертаю увагу на дати історичних подій (4,9%), мені нецікаво читати чи слухати про біографії інших людей (8,2%).

Серед опитаних виявлено 10% студентів з високим, 64,2% – із середнім, 24,2% – із низьким та 1,7% – із дуже низьким рівнями сформованості особистісного сенсу історичного пізнання.

Типовою для студентів є така характеристика стану сформованості особистісного сенсу історичного пізнання. Студенти вважають, що потрібно знати основні віхи в історії суспільства, прагнуть вивчати історію всього людства, знати причини і наслідки історичних подій, зацікавлено ставляться до історії своєї родини, у спілкуванні зі старшими родичами прагнуть дізнатись якомога більше про історію їх життя. Читаючи матеріал підручника історії вони намагаються запам'ятати дати, імена осіб. На їх думку, з плином історії люди у чомусь змінилися, у чомусь ні, а знання подробиць долі інших людей дозволяють уникати аналогічних помилок у власному житті. Вивчаючи біографії інших людей, студенти хочуть дізнатись, що відчували, про що думали ці люди. Вважають, що знання історії потрібні їм у майбутньому особистому житті.

Загалом стан сформованості особистісного сенсу історичного пізнання залишає позитивне враження, хоча й не позбавлений окремих недоліків. До найбільш суттєвих серед них слід віднести досить помітну частину опитаних з дуже низьким і низьким рівнями (25,5%). Ці студенти не розглядають історичне пізнання в якості способу задоволення своїх особистісних потреб, зокрема, у самопізнанні, самореалізації, у подоланні часових обмежень тощо.

Отримані результати є корисними для викладачів історії, оскільки ставлять перед ними завдання розкриття перед тими, хто навчається, ролі історичного пізнання для особистісного розвитку шляхом таких прийомів, як вивчення історії у зв'язку з історією власної родини, підтримання інтересу до власного родоводу в єдності з його включенням у контекст загальнодержавних і світових історичних подій, концентрація уваги на причинно-наслідкових зв'язках, пробудження емоційного відгуку на історичні події, емоційно забарвлене надання біографічних подробиць, проведення тісного зв'язку особистісного зростання людини з її знаннями історії.

У перспективі дослідження – порівняльне вивчення стану сформованості сенсу історичного пізнання серед студентів різних напрямів підготовки, у тому числі і серед майбутніх істориків.

Примітки:

1. Барг М.А. Эпохи и идеи: становления историзма. Москва: Мысль, 1987. 348 с.
2. Бердяев Н. Смысл истории. Москва: Мысль, 1990. С. 13.
3. Блок М. Апология истории [Электронный ресурс]. Москва, 1986. URL: <http://www.holmogorov.rossia>. С. 5.

4. Бурькина Н.Б. Историческое сознание как феномен гуманизации онтологических условий личности в переходную эпоху. Южно-Сахалинск: ЮСИЭПИ, 2009. 188 с.
5. Гогоцкий С.С. Введение в историю философии. Киев, 1871. С. 37
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Москва: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
7. Кравченко Д.Г. Исторична свідомість: поняття та структура // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності: збірник наукових праць. Київ, 2003. Випуск 11. С. 307-316.
8. Вашкевич В.М. Исторична свідомість студентської молоді: ціннісно-світоглядні орієнтири: навч. пос. для вищ. навч. закл. Київ: Світогляд, 2010. 274 с.
9. Турянська О. Що треба знати учителю про особливості історичного пізнання // Молодь і ринок. № 9 (68). 2010. С. 81-85.
10. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Москва: Республика, 1994. С. 240.

В статтє обосновано поняття личностного смысла исторического познания, предложены показатели и методика его эмпирического исследования, проанализировано состояние сформированности среди студентов педагогических специальностей. Выявлено 10% студентов с высоким, 64,2% – со средним, 24,2% – с низким и 1,7% – с очень низким уровнями сформированности. Полученные результаты представляют интерес для преподавателей истории, поскольку показывают пути обеспечения личностной значимости процесса исторического познания.

Ключевые слова: историческое познание, личностный смысл, личностные потребности, студент, состояние сформированности.

Отримано: 26.09.2019

УДК 378.016:94(477)«18/19»

Олександр Комарніцький
м. Кам'янець-Подільський

«РОЗВИТОК КАПІТАЛІСТИЧНИХ ВІДНОСИН У НАДДНІПРЯНСЬКОМУ СЕЛІ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ ст.»: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

У статті відображено досвід викладання навчальної дисципліни «Розвиток капіталістичних відносин у наддніпрянському селі в ХІХ – на початку ХХ ст.». Автор подав мету, завдання, структуру і зміст курсу, здійснив історіографічний огляд рекомендованої літератури, розповів про виконання студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Ключові слова: сільське господарство, село, тема, студент, капіталістичні відносини.

У процесі становлення та розвитку незалежної Української держави не вщухає інтерес до нашої національної історії, уроків

та досвіду минулого, що, в свою чергу, сприяє зростанню вимог до історичних досліджень. За таких умов учені активізують пошук і скрупульозний аналіз джерельної бази, прагнуть об'єктивно відтворити історичний шлях розвитку України, очистити його від фальсифікацій, спотворень та ідеологічних нашарувань.

В останні десятиліття вийшла низка праць, які висвітлюють різні сторінки аграрної історії України. Вся наша історія тісно пов'язана з аграрною сферою. Починаючи з глибокої давнини, землеробство вважалось однією з найважливіших галузей людської діяльності. Розвиток аграрного сектору впродовж віків характеризувалися значними трансформаціями. Вони призвели до суттєвих змін не лише у сільському господарстві, але й у житті суспільства в цілому. У цьому відношенні особливо показовим був період XIX – початку XX ст., коли в українському селі вступила у кризу феодално-кріпосницька система та зародилася, а згодом набула подальшого розвитку ринкова економіка. У цьому відношенні досить актуальною є вибіркова навчальна дисципліна «Розвиток капіталістичних відносин у наддніпрянському селі в XIX – на початку XX ст.», яку у другому семестрі 2018-2019 н.р. автору статті пощастило викладати студентам III курсу історичного факультету (спеціальність «Середня освіта. Історія»). У цій статті ми поділимося досвідом викладання цієї дисципліни.

Мета навчальної дисципліни полягає в осмисленні становища українського селянства Наддніпрянської України в умовах формування і утвердження капіталістичних відносини, висвітленні суті, значення і наслідків селянської реформи 1861 р. та столипінської аграрної реформи, зображенні селянських рухів, з'ясуванні питань селянського землекористування та соціально-го життя села у XIX – на початку XX ст. Що стосується завдань, то серед них визначено такі: 1) донести до студентів поняття предмету і завдання дисципліни; 2) засвоєння студентами основних теоретичних положень і важливих вузлових проблем розвитку аграрного сектору України у XIX – на початку XX ст.; 3) вивчити особливості складних і суперечливих явищ та процесів її економічної історії у зв'язку із світовою цивілізацією та формування на цій основі патріотичних переконань та поваги до загальнолюдських цінностей у майбутніх кваліфікованих фахівців – працівників аграрно-промислового комплексу; 4) ознайомити молодь з теоретичними та методичними принципами пошуку, вивчення і використання джерел; 5) з'ясувати економічні та соціальні чинники розвитку селянства як стану, формування його ментальності; 6) домогтися засвоєння студентами історії українського селянства та внеску найвидатніших істориків у його вивчення; 7) навчити студентів об'єктивності при аналізі кожного історичного джерела з історії селянства, вмінню піддати його всебічному аналізу та науковій критиці, а також використанню в практичній

діяльності у школі чи науці; 8) розкрити студентам основний понятійний апарат і термінологію, якими оперує дисципліна¹.

На вивчення навчальної дисципліни «Розвиток капіталістичних відносин у наддніпрянському селі в XIX – на початку XX ст.» відводиться 120 год. / 4 кредити ECTS. Лекційний курс становив 20 год., практичний – також 20 год. 80 год. виносилось на самостійне вивчення.

Навчальний курс розподілено на два змістовні модулі:

1. Сільське господарство у першій половині – середині XIX ст.
2. Виробничі відносини в аграрному секторі у другій половині XIX – на початку XX ст.

Структурно дисципліна складається із 12 тем. Перша тема присвячена подіям першої половини – середини XIX ст., коли аграрний сектор проходив етап кризи феодално-кріпосницької системи та зародження ринкової економіки. Зокрема, проаналізовано соціально-економічне становище сільського населення, а саме, показано землеволодіння і землекористування, групи селян, землеробство і тваринництво, селянські промисли, соціальну диференціацію населення. Предметом вивчення стали також законодавство щодо селянства російських царів Павла I та Олександра I, спроби реформувати сільське господарство за Миколи I. Зародження ринкової економіки було прослідковано крізь призму розвитку промислового виробництва у поміщицьких господарствах. У цьому контексті було звернено увагу на споживання харчових продуктів сільським населенням, ціни на сільськогосподарську продукцію, виробництво безалкогольних, слабоалкогольних та алкогольних напоїв, виробництво сукна, користування одягом і взуттям, підприємництво в цукровій промисловості. Неабияке зацікавлення у студентів викликала проблема культури українського села (релігія та обрядовість у житті українського селян, стан медицини та освіти, декоративне мистецтво, музика, звичаї та громадський побут селян).

Друга тема присвячена підготовці і здійсненню селянської реформи 1861 року. Студенти розглянули питання становлення Наддніпрянської України напередодні реформи 1861 р., модернізаційних процесів в Російській імперії і місця в них України у другій половині XIX ст., підготовки реформи, її змісту та наслідків.

У наступній темі висвітлено становлення капіталістичних відносин у сільському господарстві у другій половині XIX ст. Зокрема, було звернено увагу на створення нових умов для розвитку капіталізму, знищення монопольного права дворян на землю та перетворення землі на товар. Студенти опанували питання щодо розшарування селянства, спеціалізації сільського господарства, модернізації знарядь праці, розподілу селянського приватного землеволодіння і розміри земельних володінь, оренди поміщицької землі, нерівномірний розподіл у селянських господарствах робо-

чої худоби. Насамкінець, у цій темі з'ясовано становище селян і сільськогосподарських робітників, проблему малоземелля, системи землеробства, низьку урожайність у селянських господарствах, зубожіння українських селян, заробітчанство, урочну систему експлуатації селян.

У четвертій темі проаналізовано ринкову еволюцію аграрних відносин у другій половині XIX ст. – на початку XX ст. Предметом вивчення стали такі складові як руйнація поміщицького землевладіння і формування господарств підприємницького типу, характер і стан господарювання селян, характерні риси капіталізації селянських господарств, капіталізація поміщицьких господарств, роль фактору землі у житті селян, проблема забезпечення поміщицьких господарств робочою силою, формування всеукраїнського ринку робочої сили, фізична праця як стереотип соціально-станової свідомості українського хлібороба, консерватизм мислення і байдужість до агрономічних новацій. Особливу зацікавленість викликали останні дві складові, які у радянській історіографії замовчувалися. Незважаючи на позитивні тенденції, що відбувалися у сільському господарстві у пореформений період, мали місце втручання держави у ринкову трансформацію, заходи щодо припинення масового розорення поміщицьких господарств, законодавча та фінансова підтримка урядом дворянських маєтків. У цій же темі охарактеризовано різні категорії земельних власників: селян-власників, козаків і колоністів, показано їх участь у ринково-поземельних операціях.

Одну з тем присвятили становленню селянського фермерського господарства після скасування кріпосного права. Аналізуючи цю проблему, студентство розглянуло передумови становлення фермерського господарства, забезпечення селян землею, законодавчі акти про поземельний устрій поміщицьких селян, перерозподіл земель після скасування кріпосного права, різні форми купівлі-продажу землі селянськими товариствами (практикування «переуступки» земель, шантажу, вбивств тощо, орендування земель поміщиків і збіднілих селян), визначено роль у розвитку підприємництва на селі земельних банків, розвиток установ дрібного кредитування, люмпенізацію збіднілих селян, формування у них байдужості, споживацьких настроїв, покірливої готовності до виконання чужої волі, конкуренцію у боротьбі за землю і формування категорій селян-господарів, які впроваджували у свої господарства новинки агрономії.

Шоста тема розкриває проблему селянського руху у пореформений період, який умовно розподілимо на три етапи. Зокрема, у 70-х рр. XIX ст. відбувалася боротьба проти залишків кріпацтва, сутички між селянами та поміщиками на ґрунті розмежування земель і розмежування за власні кошти поміщиків. Формами протесту у той період були відмова селян платити викуп за одержані наділи, припинення виконання панщини, спасування посівів, поруб-

ка поміщицьких лісів. Мали місце виступи колишніх державних селян, діяльність у селянському середовищі народницької організації «Земля і воля». Другий етап і, відповідно, друге питання, охоплюють 1881-1895 рр. У цьому питанні майбутні педагоги вивчали законодавчі акти російського царизму про надання права губернаторам вводити стан надзвичайної охорони, опір селян відмежування їхніх земель від поміщицьких, порубки селянами поміщицьких і казенних земель, домагання селян передати їм частини поміщицьких земель в орендне користування на доступних умовах, показали селянські заворушення, викликані чиншовою реформою 1886 р., розгортання страйкового руху. Останній період охоплює другу половину 90-х рр. ХХ ст. Тут найбільш яскравими були опір селян обміру їхніх ділянок, селянський виступ у містечку Стрижавка, спаші поміщицьких посівів та сінокосів, вирубки лісів, виступи проти служителів церкви, страйковий рух.

Наступна тема розглядає питання земельної оренди. На початку розгляду цієї проблеми було з'ясовано площі орендних земель колишніми поміщицькими селянами, державними селянами, розмежування орендних площ за регіонами і формування орендного фонду земель. Після цього охарактеризовано умови, на яких селяни орендували землю, вплив форм оренди на життєвий рівень селян, проаналізували грошову та відробіткову форми оренди, категорії орендаторів, ціни за оренду землі, показали потреби селянської родини за умови приватної власності на землю.

Складною і, водночас, цікавою є тема кредитної системи сільського господарства в умовах аграрних реформ. Перше питання присвятили дрібному кредитуванню, роботі допоміжних і ощадних кас, кооперативних товариств, сільських банків, Товариства поземельного банку, Товариства поземельного кредиту, земських кас, сільських кредитних товариств, наданню установам дрібного кредиту позичок від Державного банку. Предметом розгляду другого питання стало іпотечне банківське кредитування, діяльність акціонерних земельних банків, Дворянського і Селянського поземельного банків. У третьому питанні вивчено позички, які надавали міністерство внутрішніх справ, міністерство землеробства й державних мастностей, показано діяльність землевпорядних комісій.

Дев'ята тема приурочена подіям першої російської революції 1905-1907 рр. у наддніпрянському селі. Спочатку студенти з'ясували передумови революційних подій, форми селянського руху на початку ХХ ст., розповіли про страйковий рух сільськогосподарських робітників і сільської бідноти, соціал-демократичну пропаганду в селянському середовищі, показали соціальну диференціацію на селі, труднощі у модернізації українського села, пов'язані, насамперед, із збереженням великого поміщицького землеволодіння і селянське малоземелля, аграрним перенаселенням на Правобережжі і Лівобережжі. Після цього студенти безпосередньо перейшли до висвітлення революційних подій. Зокрема, схарактеризували революційний рух у 1905 р. Йдеться про виступи, пов'язані із безпосеред-

ньою боротьбою за землю, боротьбу за докорінне поліпшення орендних умов для селян на поміщицьку землю, форми боротьби селян, страйки селян і сільськогосподарських робітників, посилення селянського руху у жовтні-грудні 1905 р., пов'язані із Маніфестом 17 жовтня, створення організацій Всеросійської селянської спілки, збройну боротьба селян містечка Сорочинці. Не обійшли студенти увагою і селянську боротьбу в 1906-1907 рр. Вони розповіли про форми боротьби проти поміщиків, виступи у селах чиншових селян, напади селян на поміщицькі економії, з'ясували як вирішувалося аграрне питання у діяльності I і II Державних Дум.

Особливу зацікавленість студентства викликала тема про ментальність українського селянства в умовах капіталістичної трансформації суспільства. Було розглянуто такі проблеми, як збереження українськими селянами традиційних культурно-світоглядних цінностей, станово-класової самотності, індивідуальні засади в сімейно-громадських відносинах, моральна абсолютизація значущості фізично виснажливої праці і зневага трудівника-землероба до привілейованих верств населення, упереджене ставлення селян до агротехнічних новацій, до розумової праці, апатія землеробського населення до політичного життя громад, зловживання владою представників сільської й волосної адміністрацій, хабарництво, спрощене розуміння українськими селянами права, законності, порядку, спільності станових інтересів, збереження патріархальних норм звичаєвого права.

Однією із ключових була передостання тема, що стосується реформування українського аграрного сектора. У даному випадку йдеться про столипінську аграрну реформу та її наслідки. Цілком логічно, що на початку розгляду теми було з'ясовано передумови реформи. Звернено увагу на збереження традиційного общинного землеволодіння, розрахунок уряду на підтримку реформування заможними селянами (земельними власниками), які мали першими покинути общину, надлишок робочої сили у сільській місцевості, меркантильні інтереси помісного дворянства у впровадженні нової аграрної програми. Характеризуючи саму реформу, студентська молодь проаналізувала такі складові: царський указ «Про право виділення із общини» від 9 листопада 1906 р.; роль засобів масової інформації у пропаганді переваг приватної власності над общинним землеволодінням; боротьба між ініціаторами і противниками реформування; співвідношення подвірного і общинного землеволодіння у губерніях Наддніпрянської України; створення губернських та повітових землевпорядних комісій і примушування селян закріплювати землю у приватну власність; започаткування хутірських господарств; переселення селян в інші регіони Росії, де вони мали вести господарство.

Остання, дванадцята, тема присвячена розгортанню селянського руху у 1907-1914 рр. Спочатку студенти з'ясували політичне становище в Росії після придушення революції 1905-1907 рр., показали репресії і терор над учасниками революцій-

ного селянського руху. Далі вони проілюстрували спад селянського руху і його погравлення у 1910 р., розповіли про виступи проти столипінського землевпорядкування, сплачування податків та штрафів, виступи проти заможних селян-власників, змін поміщиками узвичаєних земельних відносин, боротьбу з поміщиками за право користування пасовищами та сінокосами, порубку лісів селянами, поширення підпалів поміщицьких маєтків. Предметом розгляду були також селянські виступи проти урядових заходів у селах, проти поліції і чорносотенників, реакція селянства на рішення III Державної Думи, вибори до IV Державної Думи і реакція на них українського села².

До кожної теми і, загалом, до робочої програми додано список рекомендованої літератури. Серед базової літератури найбільш вживаними були колективне монографічне видання, яке підготували співробітники Інституту історії України НАН України, – «Історія українського селянства»³, а також видання українських українських істориків «Історія селянства Української РСР», яке побачило світ у 1967 р.⁴ Студенти широко використовували праці О.М. Гордуновського, присвячені розвитку промислового виробництва у поміщицьких господарствах Правобережної України у першій половині XIX ст.⁵, О.М. Краснікової – становленню і функціонуванню земельних банків⁶, В.В. Нечитайла – розвитку селянських господарств фермерського типу⁷, Ю.П. Присяжнюка – ментальності українського селянства в умовах капіталістичної трансформації суспільства⁸, Ю.П. Присяжнюка і Л.М. Горенка – ринковій еволюції аграрних відносин⁹, В.І. Марочка – селянській кооперації¹⁰, В.М. Шевченка – характеристичі категорій земельних власників України¹¹, М.А. Якименка – земельній оренді¹² і кредитній системі сільського господарства¹³ і т.д.

Студенти виконували індивідуальні навчально-дослідні завдання, які здійснювалися шляхом дослідження отриманої тематики (загалом, на вибір було запропоновано 27 тем). Контроль проводився у формі реферату. ІНДЗ оцінювалося максимально у 10 балів. Мінімально допустима кількість становила 6 балів. Звіт про виконання ІНДЗ подавався стандартних аркушах з титульною сторінкою стандартного зразка і внутрішнім наповненням із зазначенням усіх позицій змісту завдання (обсяг – до 25 арк.) Оцінка за ІНДЗ виставлялася на заключному семінарському занятті з курсу на основі попереднього ознайомлення викладача зі змістом ІНДЗ. Оцінка за ІНДЗ є обов'язковим компонентом і враховується при виведенні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни¹⁴.

Щодо форм і методів навчання, то використовувалися такі: лекція, семінарське заняття, інтерактивні бесіди, самостійна робота, виконання індивідуальних письмових і усних завдань, написання модульних контрольних робіт, консультації, підготовка рефератів. Для контролю знань студентів застосовували усні відповіді на семінарських заняттях, контрольні письмові завдання, модульні контрольні роботи, складання семестрового заліку¹⁵.

Примітки:

1. Робоча програма з навчальної дисципліни «Розвиток капіталістичних відносин у наддніпрянському селі в ХІХ – на початку ХХ ст.» для студентів за напрямом підготовки 014.03 «Середня освіта (Історія)» освітньою програмою «Історія». Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2019. С. 3-4.
2. Там само. С. 5-9.
3. Історія українського селянства. Київ: Наук. думка, 2006. Т. 1. 631 с.
4. Історія селянства Української РСР. Київ: Наук. думка, 1967. Т. 1. 551 с.
5. Гордуновський О.М. Розвиток промислового виробництва у поміщицьких господарствах Правобережної України у першій половині ХІХ ст. // Укр. іст. журн. 1999. № 6. С. 64-69.
6. Краснікова О.М. З історії становлення і функціонування земельних банків в Україні (1861-1918 рр.) // Укр. іст. журн. 2000. № 1. С. 61-71.
7. Нечитайло В.В. Селянське господарство фермерського типу в Україні: Історія і сучасність. Кам'янець Подільський, 2004. 436 с.
8. Присяжнюк Ю.П. Ментальність українського селянства в умовах капіталістичної трансформації суспільства (др. пол. ХІХ ст. – поч. ХХ ст.) // Укр. іст. журн. 1999. № 3. С. 23-33.
9. Присяжнюк Ю.П., Горенко Л.М. Ринкова еволюція аграрних відносин в Україні (др. пол. ХІХ ст. – поч. ХХ ст.) // Укр. іст. журн. 2000. № 5. С. 88-97.
10. Марочко В.І. Українська селянська кооперація. Історико-теоретичний аспект (1861-1929 рр.). Київ, 1995. 202 с.
11. Шевченко В.М. Характеристика категорій земельних власників України другої половини ХІХ ст. – початку ХХ ст. // Укр. іст. журн. 2010. № 2. С. 75-85.
12. Якименко М.А. Земельна оренда на Україні в період капіталізму // Укр. іст. журн. 1991. № 2. С. 54-63.
13. Якименко М.А. Кредитна система сільського господарства в умовах аграрних реформ другої половини ХІХ – початку ХХ ст. // Укр. іст. журн. 2017. № 2. С. 64-75.
14. Робоча програма з навчальної дисципліни... С. 18-19.
15. Там само. С. 19.

В статтє отражены опыт преподавания учебной дисциплины «Развитие капиталистических отношений в надднепрянском селе в ХІХ – начале ХХ вв.». Автор подает цель, задачи, структуру и содержание курса, совершил историографический обзор рекомендуемой литературы, рассказал о выполнении студентами индивидуальных учебно-исследовательских задач.

Ключевые слова: сельское хозяйство, село, тема, студент, капиталистические отношения.

Отримано: 27.08.2019

**НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «СФРАГІСТИКА І ГЕРАЛЬДИКА»
ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «РЕСТАВРАЦІЯ ТВОРІВ
МИСТЕЦТВА»: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ**

У статті висвітлено досвід викладання дисципліни «Сфрагістика і геральдика», розробленої відповідно до освітньо-професійної програми підготовки фахівців спеціальності «Реставрація творів мистецтва». Запропоновано тематику лекційних і практичних занять, виокремлено завдання самостійної роботи та методичні рекомендації до їх виконання.

Ключові слова: сфрагістика, геральдика, реставратори, компетентності, досвід викладання.

«Сфрагістика і геральдика» – дисципліна вільного вибору, що відноситься до циклу професійної підготовки студентів спеціальності «023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» (за освітньо-професійною програмою «Реставрація творів мистецтва») першого рівня вищої освіти. Метою вивчення курсу визначено формування у майбутніх реставраторів творів мистецтва професійних компетенцій в опрацюванні сфрагістичних та геральдичних матеріалів. Останні містять цінний матеріал для визначення характеру культурних взаємовідносин між народами, допомагають простежити зв'язки і взаємовпливи у мистецтві. Це особливо важливо в умовах розвитку ринкових відносин, коли твори мистецтва перетворюються на товар і виникає небезпека їх неконтрольованого відтоку, різноманітних фальсифікацій, підробок тощо.

Основними завдання курсу є: виявлення закономірностей становлення і розвитку сфрагістики та геральдики як науки у Європі та Україні; формування теоретичних знань з основних сфрагістичних і геральдичних законів і правил; виховання поваги до національних державних, міських, земельних, корпоративних, родових та інших символів; формування навичок з опису та аналізу печаток і гербів, вміння моделювати герби за геральдичними законами й правилами, використовуючи різноманітні джерела інформації.

Структурно дисципліна складається із двох змістових модулів – «Історія розвитку та теоретичні засади сфрагістики і геральдики», «Геральдична наука в Україні» й дев'яти тем: «Походження та причини виникнення гербів», «Теоретичні засади сфрагістики», «Теоретичні засади геральдики», «Становлення геральдичної науки в Україні», «Територіальна геральдика України», «Родова геральдика», «Розвиток української корпоративної ге-

ральдики», «Геральдика на сучасному етапі розвитку суспільства», «Сфрагістика та геральдика Поділля».

Досвід викладання дисципліни засвідчує, що продуктивність проведення лекції як основної форми теоретичного навчання зростає при використанні прийому візуалізації інформації. Лекція-візуалізація дає змогу викладачу творчо перетворювати, більш компактно згрупувати усну та письмову інформацію за рахунок систематизації, концентрації й виділення принципово вагомих елементів матеріалу, що вивчається, а також формує уміння впроваджувати її у систему адекватної розумової і практичної підготовки, тобто утворення на основі різних видів інформації наочного образу, що може слугувати опорою для подальших розумових і практичних дій.

Так, матеріал вступної теми «Походження і причини виникнення печаток і гербів», який розкриває тісний зв'язок зародження геральдики з хрестовими походами та лицарськими турнірами, коли було створено впорядковану систему символічних зображень як засобу комунікації, візуалізується за допомогою наочних та технічних засобів навчання. Студентам за допомогою портативного проектора демонструються ілюстрації, що відображають початки зародження гербів під час хрестових походів, особливості становлення геральдики в середньовічному суспільстві, вплив лицарських турнірів на розвиток геральдичної науки, одяг герольдів та особливості їх розрізнення, гербовники, геральдична карта Європи. При розгляді питання «Хрестові походи та їх значення у створенні геральдичної символіки», студентам пропонуються такі слайди:

- ✓ Герб як пізнавальний знак, що несе інформацію про власника.
- ✓ Поява лицарських гербів різних кольорів.
- ✓ Вплив на формування гербів системи озброєння XI–XII ст.
- ✓ Герби як документальний доказ благородного походження дворянських родів Європи.
- ✓ Герб як символ військової доблесті та слави.
- ✓ Герби духовно-лицарських орденів, що виникли в Палестині.

Також, розгляд теми передбачає показ відеофрагментів про середньовічне життя лицарів, яке дасть змогу студентам оволодіти графічною мовою перекодування інформації.

Для підготовки до практичного заняття з визначеної теми, студентам пропонується використовувати праці М. Медведєва «Геральдика или истинная наука о гербах»¹, С. Слейтера «Геральдика. Иллюстрированная энциклопедия»², С. Фрайера «Геральдика. Гербы – Символы – Фигуры»³, теоретичний матеріал який добре проілюстрований, що сприятиме ефективному узагальненню отриманих знань.

Ключовою темою другого змістового модуля є «Становлення геральдичної науки в Україні». Вона передбачає вивчення питань

державної геральдики від появи князівської емблеми до формування державного символу України, тобто від знаку панівної династії Рюриковичів до розробки герба Української Народної Республіки. Лекційний матеріал візуалізується за допомогою альбому «Наш герб: українські символи від княжих часів до сьогодні»⁴. Зокрема, студентам пропонується переглянути такі групи ілюстрацій: Княжі знаки київських правителів; Золотий лев, що спинається на скелю; Козак із мушкетом: герб Війська Запорозького; «Янгол Русі» архистратиг Михаїл; Віднайдення тризуба: «Гарно стилізований геральдичний знак неясного значіння» (історична концепція М. Грушевського про спадкоємність України від Русі); Тризуб як державний герб Української держави гетьмана П. Скоропадського, Директорії; Закон про герб УНР. Проекти Василя Кричевського; Георгій Нарбут і проект герба Української держави; Відображення тризуба в проектах знаків Державної скарбниці (художники: Г. Нарбут, Г. Золотов, І. Мозолевський); Із гербом, без держави (Соборний герб М. Битинського); Повернення тризуба: українська державна символіка; Теорії походження тризуба; Проект Великого герба України; Символи Президента України.

Сформувати навички з опису та аналізу печаток і гербів є одним з основних завдань дисципліни «Сфрагістика та геральдика», тому на практичних заняттях увага акцентується на засвоєнні студентами основних теоретичних засад курсу. Так, використовуючи напрацювання В. Гавриленка⁵ студентам роз'яснюються ключові теоретичні засади сфрагістики, зокрема: що таке сфрагістика та сигілографія; поняття печатки (сфрагіса), матриці, види печаток (сухі, гумові); різновиди булл (малівдовули, хрисовули, аргировули (срібло), воскові, воскомастичні); техніки поєднання вислих печаток; контрпечатки; кустодії; прикладні печатки та їх різновиди; конфігурації печаток; поле печатки; типології печаток тощо. Оптимально візуалізується матеріал теми за допомогою каталогу виставки «Тисяча років української печатки»⁶.

Сфрагістика перебуває у тісних контактах із геральдикою, оскільки зображення, символи та емблеми сфрагістичних пам'яток служать важливим джерелом, яке розповідає про появу, розвиток і становлення гербів. Вивчаючи тему «Теоретичні засади геральдики», студенти, після презентації наочних матеріалів, замальовують у своїх робочих зошитах:

- ✓ Способи штрихового позначення геральдичних фініфтей, металів, хутра.
- ✓ Історичні типи та види геральдичних щитів.
- ✓ Способи поділу щита.
- ✓ Гербові фігури геральдичні: почесні (вершина, підніжжя, пояс, стовп, перев'язь справа, перев'язь зліва, стропило); прості (квадрат, клин, вістря, брус, гонт, ромб, коло, особлива час-

тина, титло); геральдичні хрести, їх різновиди; основні хрести (геральдичний, андріївський, вилоподібний).

- ✓ Гербові фігури негеральдичні: природні, фантастичні (або легендарні), штучні; озброєння тварин; особливості розміщення фігур у щиті.
- ✓ Необов'язкові частини герба: шолом, мантія, корона, щито-тримачі, девіз, девізна стрічка, нашоломник, намет, бурелет, вінки, знамена, клейноди, орденні тощо.

У процесі вивчення матеріалу студентам пояснюються особливості використання корон і прикрас у земельних і міських гербах, прийоми розрізнення геральдичних лицарських шоломів, імператорських та королівських корон, історія виникнення нашоломників або клейнодів, методи ідентифікації орденів в державних і дворянських гербах.

Наступний етап полягає у розгляді правил опису герба і методиці визначення його приналежності. Для перевірки засвоєння студентами вивченого матеріалу їм пропонується здійснити загальне блазонування герба, з використанням прийнятих у геральдиці термінів з дотриманням основного порядку руху опису герба.

Теоретичні засади геральдики студентам пропонуються вивчати за працями геральдистів початку ХХ ст.: Арсенєва Ю. «Геральдика: лекції, читанніе в Московском Археологическом институте в 1907–1908 году» та В. Лукомського і барона Н. Тіпольта «Русская геральдика: руководство к составлению и описанию гербов» (1915)⁷ матеріал яких, на наш погляд, більшою мірою відповідає основним правилам класичного герботворення.

На формування здатності до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел спрямовані завдання для самостійної роботи з дисципліни:

- підготувати презентацію на тему: «Державна символіка європейських країн», яка має містити такі обов'язкові слайди: зображення сучасного герба однієї з європейських країн; ким і коли він був прийнятий; хто є автором і розробником зображення; змістовне навантаження елементів герба; попередні версії гербового зображення («Походження і причини виникнення печаток і гербів»);
- підготувати повідомлення про одного з дослідників геральдики: О. Лакієра, П. Вінклера, О. Лазаревського, П. Куліша, Г. Милорадовича, В. Антоновича, М. Грушевського, В. Лукомського, Г. Нарбута; М. Битинського, М. Міллера, Р. Климчука, В. Драчука, В. Румянцева, К. Гломозда, В. Сергійчука, А. Гречила, Ю. Савчука («Становлення геральдичної науки в Україні»).

Вивчення теми «Українська родова геральдика» передбачає дослідження студентами родових гербів шляхти, зокрема історію походження, символіку герба одного з гетьманів українських земель чи представника козацької старшини. Зорієнтуватися у ма-

теріалі допоможе довідник А. Кобилянського та Є. Чернецького «Родові герби шляхти» та монографія І. Ситого «Козацька Україна: печатки, герби, знаки та емблеми кінця XVI–XVIII ст.»⁸.

При опрацюванні української територіальної геральдики рекомендується використовувати праці А. Гречила, В. Панченка⁹. Зокрема, книга «Герби міст України XIV – першої половини XX ст.» містить 450 малюнків гербів і реконструкції міських гербів за печатками, які здійснено авторами¹⁰. Територіальну геральдику Поділля комплексно досліджено Ю. Савчуком, М. Дмитрієнко, С. Трубчаніновим¹¹. На Кам'янець-Подільський як місто трьох гербів звернув увагу у своєму дослідженні Я. Дашкавич¹², а на герби в пам'ятках архітектури міста – Г. Осетрова¹³. Каталог «Подільські печатки кінця XVIII – середини XX ст.», який сформований за матеріали колекції Музею Шереметьєвих, фахово візуалізує розвиток сфрагістики Поділля¹⁴.

Однією з фахових компетентностей спеціальності «Реставрація творів мистецтва» визначено здатність адаптувати творчу індивідуальну діяльність до вимог і умов споживача. Тому, для формування у студентів вміння моделювати герби за геральдичними законами та правилами, їм пропонується розробити макет герба університету (факультету чи кафедри), де вони навчаються або власний (чи родинний) герб та заповнити «Реєстраційну картку герба» розроблену Українським геральдичним товариством.

Наразі в Україні кожна людина має право розробити, замовити, виготовити і використати для своїх потреб власний геральдичний знак. Право на його використання армігером затверджується під час реєстрації знаку у відповідності з чинним законодавством органами державної реєстрації. На наш погляд, таке завдання дає можливість з'ясувати не лише рівень засвоєння студентом основних теоретичних знань, але й сформує навички застосування набутих знань у практичній діяльності.

Отже, структура та зміст навчальної дисципліни «Сфрагістика і геральдика» спрямована на оволодіння майбутніми художниками-реставраторами здатністю визначати герби, кольорові емблеми, що належать особам, родам і спільнотам; уміня аналізувати причини і обставини їх виникнення, присвоєння та функціонування; розгляд еволюції соціальної ролі та правового статусу печаток і герба й набуття навичок моделювання гербових зображень відповідно геральдичних правил і законів.

Примітки:

1. Медведев М.Ю. Геральдика или истинная наука о гербах. Москва: Гербы и флаги, 2008. 144 с.
2. Слейтер С. Геральдика. Иллюстрированная энциклопедия. Москва: Эссмо, 2007. 264 с.
3. Фрайер С. Геральдика. Гербы-Символы-Фигуры / пер. с англ. М.Б. Борисова. Москва: АСТ «Астрель», 2009. 208 с.

4. Гречило А., Завітій Б. Наш герб. Українські символи від княжих часів до сьогодні. Альбом. Київ: РОДОВІД, 2018. 400 с.
5. Гавриленко В.О. Шлях до сфрагістика. Київ; Львів, 2014. 328 с.
6. Тисяча років української печатки. Каталог виставки / голова редколегії В.А. Смолій; упорядник Ю.К. Савчук. Київ: Інститут історії України, 2013. 504 с.
7. Арсеньев Ю.В. Гереальдика: Лекции, читанные в Московском Археологическом институте в 1907-1908 году. Москва: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. 384 с.; Лукомский В.К., барон Типольт Н.А. Русская геральдика. Руководство к составлению и описанию гербов. Петроград, 1915 (Москва, 1996). 98 с.
8. Кобилянський А., Чернецький Є. Родові герби шляхти: довідник. Біла церква: Видавець Пшонківський О.В., 2014. 224 с.; Ситий І. Козацька Україна: печатки, герби, знаки та емблеми к. XVI–XVIII ст. Київ: Темпора, 2017. 972 с.
9. Гречило А. Українська міська геральдика. Київ, Львів: УГТ, 1998. 192 с.; Панченко В. Старовинні герби українських міст. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2018. 384 с.
10. Гречило А., Савчук Ю., Сварник І. Герби міст України (XIV – I пол. XX ст.). Київ: Брама, 2001. 400 с.
11. Напиткін В. Геральдика Хмельниччини. Тернопіль: підручники і посібники, 2005. 48 с.; Савук Ю. Міська геральдика Поділля. Вінниця: Континент-ПРИМ, 1995. 143 с.; Дмитрієнко М., Савук Ю. Короткий нарис міської геральдики Поділля. Київ, 1994. 106 с.; Трубочанінов С.В. Територіальна і міська геральдика Поділля: історія та сучасний стан // Освіта, наука і культура на Поділлі: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2011. Т. 18: Матеріали круглого столу «Освіта, культура і просвітницький рух на Поділлі». 22 жовтня 2011 р. С. 424-440.
12. Дашкевич Я.Р. Кам'янець-Подільський XVI-XVIII ст.: місто трьох гербів // Міста та містечка в гербах, прапорах і печатках. Львів, 2003. С. 75-94.
13. Осетрова Г.О. Герби в пам'ятках архітектури Кам'янця. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2011. 32 с.
14. Подільські печатки кінця XVIII – середини XX ст. (за матеріалами сфрагістичної колекції Музею Шереметьєвих). Київ, 2010. 268 с.

В статтє освещается опыт преподавания дисциплины «Сфрагистика и геральдика», разработанная в соответствии с образовательно-профессиональной программой подготовки специальности «Реставрация произведений искусства». Предложена тематика лекционных и практических занятий, выделено задания самостоятельной работы и методические рекомендации по их выполнению.

Ключевые слова: сфрагистика, геральдика, реставраторы, компетентности, опыт преподавания.

Отримано: 05.11.2019

З ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ДО ДПА У ФОРМІ ЗНО З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті відображено досвід підготовки студентів другого курсу вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації до ДПА у формі ЗНО з історії України. Автор визначила мету, завдання та зміст підготовки, розкрила педагогічні технології та алгоритми вирішення студентами тестових завдань для успішного складання ДПА з історії України.

Ключові слова: педагогічні технології, тестові технології, ДПА, ЗНО, алгоритм, атрибуція, студент.

Метою державної Національної програми є виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки й впровадження сучасних педагогічних технологій. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів до інновацій. Наш сучасний світ усе більше стає залежним від інформаційних технологій, так як вони все частіше використовуються в усіх сферах суспільного життя. Для мільйонів людей комп'ютер перетворився на звичний атрибут повсякденного життя, став незамінним помічником у навчанні, роботі й відпочинку. Він позбавив людину від монотонної праці, спростив пошук та отримання необхідної та своєчасної інформації, спілкування між людьми, прискорив прийняття рішень.

Застосування сучасних педагогічних технологій при підготовці студентів до успішного складання ДПА у формі ЗНО з історії України є важливим елементом освітньої програми, що забезпечує якісно новий підхід у підготовці студентів 2-го курсу навчання в коледжі та визначає рівень підготовки не тільки студентів, а й викладача.

Термін «педагогічна технологія» з'явився в освіті порівняно недавно. В основі технологій освіти і виховання лежить ідея повної керованості навчально-виховним процесом, проектування та відтворюваності навчального і виховного циклів.

Педагогічна технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі лежить певна ідея автора. Технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій і комунікацій вибудовується строго відповідно до цільових установок, мають форму конкретного очікуваного результату. Органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності.

Отже, організація різних видів педагогічної діяльності передбачає використання варіативних технологій на рівні творчос-

ті та майстерності. Педагогічна технологія охоплює різноманітні методи та техніки їх впровадження в освітній процес.

Для підготовки студентів до ДПА у формі ЗНО з історії України можна використовувати різні методи та технології, головне, щоб вони дали бажаний результат.

Тому, на огляд пропонуються такі технології, що може використовувати педагог при підготовці студентів до ДПА у формі ЗНО з історії України:

- Технологія традиційного навчання.
- Технологія проблемного навчання.
- Ігрові технології навчання.
- Технологія особистісно орієнтованого навчання.
- Технологія розвивального навчання.
- Технологія колективного способу навчання.
- Технологія розвитку критичного мислення.
- Технологія програмного навчання.
- Технологія інтерактивного навчання.
- Проектна технологія.
- Технологія тестового навчання.
- Технологія модульного навчання².

У роботі зі студентами нами використовуються декілька педагогічних технологій, часто змінюючи і моделюючи їх, оскільки монотонність одного виду технологій не завжди дає очікуваний результат.

Розглянемо технологію проблемного навчання, що може стати основою для підготовки студентів до вирішення рівнів ДПА у формі ЗНО. Концептуальні положення технології проблемного навчання (за Дж. Дьюї)¹: студент, як активний суб'єкт навчання, засвоює матеріал не просто слухаючи чи сприймаючи органами чуття, а для задоволення потреб у знаннях, які виникли у нього.

Умовами успішності навчання є:

- проблемність навчального матеріалу (знання – студенти здивовані та зацікавлені);
- активність студента (знання повинні засвоюватися із задоволенням);
- зв'язок навчання з життям студента, грою, працею.

Цілі та завдання проблемного навчання:

- набуття знань, умінь, навичок формування компетентностей;
- засвоєння засобів самостійної діяльності;
- розвиток пізнавальних і творчих здібностей.

Під час проблемного навчання викладач не повідомляє знання в готовому вигляді, а ставить перед студентом завдання (проблему), зацікавлює його, викликає в нього бажання знайти спосіб її розв'язання.

Методичні прийоми, що використовуються викладачем для створення проблемних ситуацій:

- викладач підводить студентів до суперечності й пропонує їм самостійно знайти спосіб її вирішення;
- зіштовхує протиріччя практичної діяльності;
- викладає різні точки зору з одного і того ж питання;
- спонукає студентів робити порівняння, узагальнення, висновки з ситуацій, співставляти факти;
- ставить конкретні запитання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку мислення);
- визначає проблемні теоретичні і практичні завдання (наприклад, частково-пошукові або дослідницькі);
- ставить дослідницькі завдання (наприклад, з недостатніми або надлишковими даними, з суперечливими даними, свідомо допускаючи помилки тощо).

Дослідницька діяльність є в повній мірі самостійним пошуком студента розв'язання поставлених перед ним проблем.

Технологія проблемного навчання сприяє не тільки набуттю студентами необхідної системи знань, умінь та навичок, але й досягненню високого рівня їх розумового розвитку, формування в них здатності до самостійного оволодіння знань шляхом власної творчої діяльності, розвиває інтерес до навчальної праці; забезпечує ґрунтовні результати навчання, що так необхідні при вирішенні тестових завдань.

Розглянемо також технологію тестового навчання, яка може бути основою для підготовки студентів до вирішення рівнів ДПА у формі ЗНО.

При підготовці до ЗНО, укладачі тестових завдань, звертають увагу на таке:

1. Відповідайте на завдання тільки після того, як Ви уважно прочитали та зрозуміли його зміст. Якщо Ви невпевнені у своєму варіанті відповіді, поміркуйте над іншими запропонованими варіантами, співставляючи їх зі змістом завдання. Можливо інші історичні знання дозволять виключити неправильні, на Вашу думку, відповіді та допоможуть прийняти остаточне рішення. Використовуйте навіть часткову інформацію на користь Вашого вибору. Оскільки завдання мають чотири варіанти відповіді, то ймовірність вгадати правильну становить 25%. Ця ймовірність зростає, якщо один із варіантів Ви вже без сумнівів виключили як неправильний. Таким чином, намагайтеся виконати всі завдання тесту! Звертайте увагу на те, що зміст тесту передбачає наявність підказки змістом одного завдання для іншого.

2. Як під час підготовки до ЗНО, так і під час проходження тестування Ви часто зустрічатиметеся із різноманітними малюнками, фотографіями, пропагандистськими плакатами різних епох. Важливо пам'ятати, вони є не лише ілюстраціями до зав-

дань. Вони також є самостійними джерелами, що надають необхідну інформацію для виконання тестового завдання. Тому важливо користуватися правильним підходом до їх дослідження та аналізу. Тому своєрідним алгоритмом (послідовність кроків) аналізу подібних джерел є відповіді на такі запитання:

1) Що від Вас вимагається визначити за джерелом (персонаж, подія, рік події, суть, зміст тощо)?

2) Які персонажі, предмети, речі, зображені на фото чи плакаті, пов'язані зі змістом самого тестового завдання?

3) Чи є на фото чи плакаті текстова інформація, що дозволяє виконати завдання?

3. Відповівши на ці запитання та узагальнивши всі максимальні можливі ознаки візуального джерела та інформацію з нього, оберіть один із запропонованих варіантів відповіді на завдання.

4. Серед інших візуальних джерел, що використовуються у завданнях ЗНО з історії України, є карикатура. Їх історична цінність полягає в тому, що вони дозволяють отримати уявлення про думки та настрої людей у певний час. Карикатури коротко подають або узагальнюють суть проблеми. Однак, слід пам'ятати, що автор передбачає повну поінформованість про події, явища, людей, яких стосується намальована карикатура. Тому використання карикатури часто потребує володіння додатковими історичними знаннями. Карикатурист є необ'єктивним і відверто не прагне подати різні точки зору, бо висловлює лише свій (або замовника) погляд. За допомогою спеціальних художніх засобів він створює позитивне чи негативне враження, нерідко спираючись на певні стереотипи. Тому слід особливу увагу звертати на правила інтерпретації й аналізу карикатури. Послідовно відповідайте на такі запитання:

1) Чи впізнаєте Ви персонажів, предмети, речі, відображені на карикатурі?

2) Якій події чи якому явищу присвячена карикатура?

3) Яке ставлення до персонажів, позитивне чи негативне, відображає карикатура?

4) Яку оцінку, інтерпретацію персонажів, подій, явищ подає малюнок?

5) Які ідеї та політичні погляди сповідує автор? Як це можна визначити?

6) Що Вам ще відомо з інших джерел про події, пов'язані зі змістом карикатури?

Узагальніть отриману інформацію та оберіть із запропонованих варіантів відповідей той, що суперечить Вашим узагальненням².

Серед візуальних джерел, які використовуються у завданнях ЗНО з історії, студенти зустрічаються і з картосхемами. Алгоритмом виконання можуть бути такі кроки:

1. Визначаємо й узагальнюємо подану на картосхемі інформацію з позиції поставленого до неї запитання.

2. Встановлюємо відповідність отриманої інформації з картосхеми із кожним запропонованим варіантом відповідей.

Аналітичного ставлення до себе потребують завдання тесту на опрацювання вербальних, текстових джерел. Це найбільш звичний для студентів вид історичного матеріалу. Як правило, в тестах використовуються уривки (фрагменти) із таких видів текстових джерел: погляд очевидця, свідчення учасника подій, газетне повідомлення, погляд історика-дослідника, офіційний документ.

Студенту потрібно пам'ятати завдання, які супроводжуються вказаними джерелами, що як правило, вимагають:

- атрибуцію самого джерела (наприклад, «Прочитайте уривок з історичного джерела й укажіть його назву» тощо);
- атрибуцію подій, про яку йдеться в джерелі (наприклад, «Про яку подію йдеться в уривку з історичного джерела?» тощо);
- атрибуцію факту, про який йдеться в джерелі (наприклад, «Про якого діяча йдеться в уривку з історичного джерела?» тощо).

Тест зовнішнього незалежного оцінювання з історії України складається із завдань чотирьох форм: завдань з вибором однієї правильної відповіді, завдань на встановлення відповідності («логічні пари»), завдань на встановлення правильної послідовності та завдань з вибором трьох правильних відповідей із семи запропонованих варіантів відповідей.

Загальна кількість завдань тесту з історії України – 60, на їх виконання учасникам буде відведено 150 хвилин. Результат виконання завдань № 1-30 («Історія України ХХ – початку ХХІ століття») за вибором випускника може бути зарахований як державна підсумкова атестація з історії України. Результат виконання завдань всього тесту буде використовуватися під час прийому до закладів вищої освіти III-IV рівнів акредитації. Максимальна кількість тестових балів, яку може отримати учасник ЗНО з історії України, правильно виконавши всі завдання № 1-30, що будуть зараховуватися як державна підсумкова атестація (ДПА), дорівнює 47 балам.

Максимальна кількість тестових балів, яку можна набрати, правильно виконавши всі завдання сертифікаційної роботи – 94 бали³.

Завдання ДПА охоплюють період ХХ – початку ХХІ століття та входять у Частина 1 ЗНО з історії України. Тести попередніх років свідчать, що більша частина запитань ДПА стосуються:

- політичної історії України кінця ХІХ– початку ХХ століть;
- економічного розвитку на рубежі ХІХ–ХХ століть;
- Української національно-демократичної революції 1917–1921 років;

- трагічних сторінок в історії України за радянської влади;
- подій після здобуття незалежності 1991-го.

Самостійна підготовка:

Тут можуть допомогти он-лайн – курси. Щоб визначити свій поточний рівень, студент може озброїтися таймером, відміряти покладені 150 хвилин і пройти пробний тест на Освіта.ua.⁴ Корисні тести є на освітньому порталі «Академія»⁵. Ресурс пропонує навчальну гру «Перший мільйон»: гравцеві потрібно проходити тести з різних періодів історії України. Це хороший спосіб потренуватися в найскладніших завданнях.

Тестування з історії України можна пройти on-line, зайдівши на сайти: Izno.com.ua⁶, Historu.vn.ua⁷, Zno.ua⁸ та інших. Можна потренуватися виконавши тестові завдання з 2009 по 2019 рр. Також прослухати, за бажанням, on-line лекції, презентації істориків України. Для підготовки до ЗНО на цих ресурсах є структурований список тем, у кожному розділі викладені основні події того чи іншого періоду історії України.

Обравши будь-який варіант підготовки, або всі варіанти, студент зможе опрацювати достатню кількість матеріалу, що дасть позитивний результат, принаймні прохідний бал та зуміє у процесі вивчення: визначати хронологічні межі соціально-економічних і політичних подій, їхню послідовність і синхронність; вказувати історичні дати, періоди найважливіших подій і процесів, встановлювати хронологічну відповідність між явищами, процесами та епохами; локалізувати історико-географічні об'єкти й історичні факти, події, явища і процеси на карті; працювати з історичними документами різного змісту, встановлювати відповідність між змістом фрагмента документа та певною епохою, визначати основні ідеї, аналізувати зміст тексту; визначати істотні характерні риси, етапи, складові подій, явищ, процесів минулого, характеризувати діяльність видатних історичних постатей; давати визначення історичних понять і термінів; розпізнавати найвидатніші історико-культурні пам'ятки, визначати архітектурно-стильові та мистецько-стильові відмінності пам'яток різних періодів історії України; пояснювати та аналізувати історичні факти, групувати (класифікувати) їх за вказаною ознакою, визначати причини та наслідки подій і явищ, встановлювати відповідність між окремими фактами й типовими загальними явищами; формулювати версії та оцінки історичного руху і розвитку, визначати найважливіші зміни і значення подій, що відбувалися в житті України й людства.

Отже, тестові технології як засіб формування комунікативної й історичної компетентності студентів та спосіб підготовки до ДПА у формі ЗНО з історії України – об'єктивний показник оцінювання ефективності організації викладачем процесу систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок студентів. Досвід засвідчує,

що результат тестового оцінювання залежить не тільки від рівня навчальних досягнень студентів, але й від їх технічної та психологічної підготовленості саме до цієї форми контролю знань.

Загальна мета підготовки студентів до ДПА у формі ЗНО з історії України повинна бути структурована відповідно до специфіки і цілей етапів інноваційного процесу. Чітке формулювання мети інноваційного процесу не означає, що вона буде однаково сприйнята всіма потенційними його учасниками. Це зобов'язує ініціаторів впровадження нововведення до активного роз'яснення його суті, переваг для колективу і кожного учасника, врахування зустрічних думок і пропозицій, а за необхідності – внесення коректив у стратегію й тактику реалізації інноваційної ідеї, іноді для досягнення єдності інтересів і цілей неминучим може бути і коригування мети.

Отже, кожен педагог може обрати будь-яку технологію навчання, з метою досягнення позитивного результату – складання студентами ДПА у формі ЗНО з історії України. Головною умовою цього процесу – знаходження і відповідність тій чи іншій групі студентів найбільш ефективної технології.

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовлює появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти й виховання.

Примітки:

1. Джон Дьюї. Моральні принципи в освіті / перекл. з англ. Мирослави Олійник. Львів, 2001. 234 с.
2. Сучасні технології в освіті: наук.-допом. бібліогр. покажч. / упоряд.: Філімонова Т.В., Тарнавська С.В., Орищенко І.О. та ін.; наук. консультант Антонова О.Є.; наук. ред. Березівська Л.Д.; НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. Київ, 2015. Вип. 2. Ч. 1. Сучасні технології навчання. 377 с.
3. Історія України. URL: <http://testportal.gov.ua/ist/>
4. Онлайн-тести зовнішнього незалежного оцінювання. URL: <http://osvita.ua/test/advice/64054/>
5. Підготовка до ЗНО з історії України 2018 р. URL: [https://https://academia.in.ua/?q=node/2579](https://academia.in.ua/?q=node/2579)
6. Історія. ЗНО. URL: [https:// izno.com.ua](https://izno.com.ua)
7. Підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання з історії України та всесвітньої історії. URL: <https://history.vn.ua/zno/>
8. Ефективні курси підготовки до ЗНО-2020. URL: <https://zno.ua/kursi.html>

В статтє отражен опыт подготовки студентов высших учебных заведений I-II уровней аккредитации к ГИА в форме ВНО по истории Украины. Автор подала цель, задачи и содержание курса подготовки, отобразила педагогические технологии и алгоритмы

решения студентами тестовых заданий для успешного прохождения ГИА в форме ВНО с истории Украины.

Ключевые слова: педагогические технологии, тестовые технологии, ГИА, ВНО, алгоритм, атрибуция, студент.

Отримано: 05.11.2019

УДК 34.338.48(477)

Анатолій Філінюк
м. Кам'янець-Подільський

МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ТУРИЗМ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ЗВО УКРАЇНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті зроблено спробу проаналізувати літературу, визначити місце і роль міжнародного наукового туризму в академічному житті та науково-дослідницькій діяльності закладів вищої освіти України. Підкреслено форми міжнародного наукового туризму й узагальнено накопичений досвід його здійснення у вітчизняних ЗВО. Наголошено на можливостях і перспективах міжнародного наукового туризму в удосконаленні міжнародної академічної співпраці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Ключові слова: науковий туризм, міжнародний, дослідницька діяльність, академічна співпраця.

Туризм став глобальним феноменом сучасності. Це – і бізнес, і відпочинок, і комунікація, і інформація, і навчання, і професія, і навіть спосіб життя. О. Любіцева справедливо зазначає, що туризм є синтетичним видом діяльності з широким спектром суспільних функцій, що охоплюють діапазон від виховного процесу до міжнародних відносин, але базовою функцією, яка була закладена в його основу ще на початках формування цього феномену, є можливість саморозвитку і самовдосконалення в індивідуально доступних формах¹. Він характерний для більшості цивілізацій і культур планети як винятково значимий комунікаційний чинник їхнього розвитку, вдосконалення міжетнічного діалогу та збагачення духовного світу людини. Міжнародний науковий туризм належить до нових видів туристичної галузі, який перейшов із розряду екзотичних в оборот ринкового обігу. Нині лише в міжнародних конгресах можуть брати участь від 200 до 10 тисяч осіб. Адаже учасників наукових форумів супроводжують члени їхніх сімей, для яких організатори пропонують екскурсійні програми. Вони знайомляться з визначними пам'ятками, здійснюють подорожі та екскурсії. В Україні науковий туризм набуває дедалі більшої популярності, відкриваючи нові можливості та горизонти для саморозвитку й самореалізації його учасників.

Звернення до теми про міжнародний науковий туризм як складової академічного та наукового життя закладів вищої освіти України на сучасному етапі мотивується наступним. По-перше, тим, що він дає можливість кожному його учаснику поєднувати професійні інтереси з розумним і раціональним відпочинком, пов'язаним із пізнанням свого краю, своєї країни, залученням до цього учених і науковців інших держав. По-друге, виступає своєрідною ланкою, одним із шляхів входження молоді Української держави у європейське та світове співтовариство. Подорожі іноземних туристів по Україні, окремих її регіонах, в тому числі й по Поділлі та Кам'янцю-Подільському, створюють у них реальний і правдивий образ нашої держави, а відтак сприяють її інтеграції в міжнародний цивілізований простір. Перебуваючи в інших країнах, наші співвітчизники не тільки знайомляться з їхніми надбаннями, а й здійснюють там рецепцію України. По-третє, актуальність і необхідність розкриття обраної проблеми пов'язані зі зростаючими масштабами наукової діяльності в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Подільському державному аграрно-технічному університеті, інших закладах вищої освіти, а відтак дедалі більш широкою участю іноземних гостей як у наукових заходах, так екскурсіях і подорожах по древньому Кам'янцю-Подільському та пам'ятних місцях Подільського краю. По-четверте, обрана проблема поки що не знайшла належного розкриття у вітчизняній літературі, а відтак не узагальнювався багатий досвід цієї важливої ділянки роботи.

Аналізуючи історіографію питання, слід підкреслити, що цією проблемою займалися фахівці різних рівнів. Зокрема, загальнотеоретичні положення і підходи в розвитку туристичної сфери відображені в монографії Г. Горіної². С. Мельниченко зосередив увагу на теорії, методології і практичній діяльності щодо застосування інформаційних технологій у туризмі³. Окремі аспекти наукового туризму відзначені в колективній монографії за редакцією В. Герасименка⁴, С. Мельниченка, присвяченій теоретичним, методичним і практичним питанням інформаційних технологій у туризмі та аналізу етапів розвитку туризму в Україні⁵. Н. Мойсеєва дослідила теорію, методологію і практику інноваційного розвитку туристичної сфери регіону⁶. Автор виділила науковий туризм із більш як 50 видів туризму за цільовими ринками. Про підприємницький вектор розвитку регіонального туризму йдеться в монографії С. Нейдомінова⁷. Деякі питання організації туристичної діяльності в Україні висвітлені в монографії В. Кифяка⁸. Грунтовний науковий аналіз туристичних ресурсів для потреб іноземного туризму зроблено у монографії А. Мокляк⁹. Підвищений інтерес з точки зору теми дослідження викликає і колективна монографія «Туризм і охорона культурної спадщини: український та польський досвід»¹⁰, яка побачила світ у 2003 р.

Останнім часом вийшли друком десятки статей, які значною мірою розкривають окремі аспекти наукового туризму. Так, В. Євдокименко з м. Чернівці у статті «Регіональні фактори розвитку туризму»¹¹ зробив спробу обґрунтувати принципи формування регіональної політики розвитку туризму та висвітлити своє бачення реалізацію заходів щодо формування сприятливого інвестиційного клімату в сфері туризму. Принциповим у ній є акцентування автора на необхідності розробки цілісної теоретичної концепції формування соціально-економічної стратегії управління туристичними процесами як на державному, так і на регіональному рівнях. Цікавою, з нашої точки зору, є стаття київських авторів В. Цибуха, Б. Вихристенка і С. Поповича «Стан і перспективи розвитку туризму в Україні»¹², де розкривається органічний взаємозв'язок розвитку туризму та вирішення проблем зайнятості населення.

Найбільш помітне місце у виданні «Розвиток туризму в Україні. Проблеми і перспективи»¹³, що побачило світ у 1995 р., посідають розвідки Я. Науменка, вже згаданого В. Євдокименка, М. Крачила, Ю. Танигіна, С. Поповича, а також в інших наукових збірниках – Н. Аніпко, А. Баженова, С. Баженової, А. Божко, Н. Бунтової, Я. Верменич, Б. Вихристенка, А. Грянила і Н. Мазура, Н. Гука, А. Давидюка і Л. Турлюк, С. і М. Дутчак, В. Євдокименка, В. Зайцевої, Н. Карачиної та О. Савіцької, В. Кобржицького, А. Мазараки і С. Мельниченка, А. Парфіненка, О. Самійленка, Є. Слободенюка, Д. Стеценка, С. Скорорбагатька і А. Охріменка, А. Терехука, О. Макара, Г. Ільницької та багатьох інших.

Проте найбільший інтерес викликали статті українських авторів К. Міщук, Н. Петренко, В. Стадник, А. Страшевської, М. Халаявки та російських дослідників В. Павлова та Ю. Холодиної. Так, наприклад, К. Міщук і В. Стадник зосередили увагу на можливостях і формах освітнього туризму в розвитку професійних компетенцій менеджера, наголосивши на тому, що серед видів освітнього туризму важливе місце посідають наукові й навчальні стажування, участь у семінарах, конференціях, з'їздах, конгресах, майстер-класах, метою яких є обмін досвідом та одержання нової професійно важливої інформації¹⁴. А. Страшевська акцент зробила на можливостях геосайтів Поділля як об'єктів наукового туризму¹⁵. М. Халаявка зробила спробу коротко відтворити історію й показати стан наукового туризму в Україні¹⁶. В. Павлов представив різновиди наукового туризму, назвавши подорожі, які дозволяють вояжерам вивчати і досліджувати природу, її флору та фауну, завдяки допомозі й поясненням наукового персоналу; проведення наукових польових досліджень, які вимагають високої кваліфікації та ін. Але чи не найголовнішим є наголошення ученого на тому, що за оцінками експертів ЮНЕСКО, доля наукового туризму до 2020 р. складе 25% загальних показників сві-

тового туризму чи близько двох трильйонів доларів США на рік, що фактично завершив процес перетворення туризму у провідний комплекс світового наукового та культурного розвитку¹⁷. Ю. Холодишина в своїх статтях розкрила теоретичні аспекти розвитку наукового туризму в регіоні та охарактеризувала ресурсний потенціал регіону як основу розвитку наукового туризму¹⁸.

Серед багатьох досліджень туристичного краєзнавства особливе місце займає праця П. Тронька «Історичне краєзнавство: крок у нове тисячоліття», цінність якої полягає в конкретних рекомендаціях і порадах для нових пошуків. Жвавий інтерес представляють праці великого подільського краєзнавця С. Гуменюка, в тому числі «Туристичні маршрути Хмельниччини», Б. Заставецького – «Географія Хмельницької області». Чільне місце в загальній масі літератури посідають праці І. Винокура, Л. Баженова, О. Завальнюка, М. Петрова, В. Прокопчука, І. Рибак, О. Расщупкіна, В. Савчука, С. Трубочанінова, багатьох інших учених і дослідників міста і Хмельниччини.

Однак, не зважаючи на зростаючу кількість наукової продукції про туристичну галузь, міжнародний науковий туризм поки що комплексно не досліджувався і не висвітлювався в науковій літературі України.

Мета нашої розвідки полягає в тому, щоб проаналізувати наукову літературу та дослідити сутність, специфіку, місце і роль міжнародного наукового туризму в академічному і науковому житті ЗВО України на сучасному етапі.

Насамперед, зазначимо, що науковий туризм належить до спеціальних видів туризму і кваліфікується як здійснення наукових досліджень (наукової діяльності) на конкретній території, яка не є місцем постійного проживання туриста в період від однієї доби до шести місяців¹⁹. В «Енциклопедичному словнику-довіднику з туризму» науковий туризм пояснюється як різновид туризму, що охоплює поїздки з метою участі в нарадах, конгресах, симпозіумах²⁰. Деякі дослідники відносять до цього виду також конгресний туризм, хоча більшість його розглядають як підвид наукового туризму, або тотожний йому вид туризму, який класифікується за ознакою мотивації²¹. Доволі чітке визначення терміну «науковий туризм» сформульоване в Хартії наукового та культурного туризму, прийнятій ЮНЕСКО, Всесвітньою туристичною організацією (ВТО; з 2003 р. – міжнародна міжурядова організація в галузі туризму; англ. World Tourism Organization, UNWTO) і Манільській декларації зі світового туризму: «Науковий і культурний туризм має на меті *inter alia* – особисте пізнання наукових досягнень і відкриття історичних місць і пам'яток». Як переконуємось, ЮНЕСКО висунула на передній туризм як ефективний засіб масового запиту, широкої доступності наукових, культурних і рекреативних цінностей, як дієвий канал і дже-

рело збереження та пізнання спадщини через його використання в інтересах нації, миру та розвитку. До того ж, науковий туризм є джерелом зайнятості місцевого населення, гарантом наповнювання наукових досліджень, відкриття, збереження втраченого, розвитку наукових установ, спеціалізованої інфраструктури, вагомим важелем самофінансування, джерелом позабюджетних інвестицій. Тут зазначимо, що Україна стала повноправним членом Всесвітньої туристичної організації в жовтні 1997 р.²²

Головною ознакою наукового туризму є активна участь туриста в процесі отримання знань про об'єкт, а не пасивне його споглядання. Метою наукового туризму є участь у різноманітних наукових програмах без отримання туристом матеріальної вигоди²³. Ми ж розглядаємо науковий туризм як поїздки з метою участі в різноманітних наукових форумах – конференціях, конгресах, симпозиумах, нарадах, наукових програмах тощо. Узагальнюючи, зауважимо, що туризм є явищем культури, соціокультурним феноменом і сферою відпочинку. Завдяки йому учені, науковці і краєзнавці долучаються до інших культур, засвоюють їх, перетворюючи отримані знання в надбання власної духовності. Іноземці (і наші за кордоном, особливо завдяки безвізовому режиму), що беруть участь у наукових форумах, виконанні наукових проєктів, пізнають наші культурні надбання й самі є носіями своєї культури – демонструють, ілюструють і трансляють, передають, поширюють її цінності та смисли.

Науковий туризм, що має давні традиції, нині є перспективний напрямом міжнародного культурного обміну. В сучасній Україні науковий туризм з кожним роком набуває дедалі більшої популярності і ваги. Він відкриває для його учасників нові можливості для саморозвитку та самореалізації. Саме науковий туризм найбільшою мірою сприяє прояву етнічної самобутності й індивідуальності людини, впливаючи на більшу частину сфер людської діяльності. Тож науковий туризм є ідеальним полем для вивчення сутності культурного відтворення²⁴.

Вважаємо, що науковий туризм варто розглядати через призму: по-перше, розкриття соціально-економічної та культурно-пізнавальної сутності наукового туризму та його місця в житті України і, зокрема, міста Кам'янця-Подільського; по-друге, осмислення теоретичних засад, покладених в основу формування політики розвитку наукового туризму на державному і регіональних рівнях; по-третє, аналізу чинників розвитку інфраструктури наукового туризму, формування регіонального ринку послуг в Україні як однієї з пріоритетних сфер економіки; по-четверте, акцентування на туристичному потенціалі і можливостях створення та функціонування в місті над Смотричем сучасної туристично-рекреаційної зони; по-п'яте, визначення перспективи розвитку Кам'янця-Подільського як важливого і само-

бутнього центру наукового туризму України та його інтеграції у вітчизняний і світовий ринок.

З господарсько-економічної точки зору туризм виділився і функціонує як окрема галузь господарства, або сукупність галузей сфери послуг завдяки яким виробляються, реалізуються та споживаються специфічні послуги.

Значення наукового туризму зростає і включає в себе: а) поповнення інформації про маловивчені райони та об'єкти; б) розширення наукових й освітніх зв'язків між різними регіонами та країнами; в) розробку міжнародних проектів, які виконуються на гранти благочинних фондів. Воно полягає: по-перше, в популяризації вітчизняної науки, наукових і туристичних об'єктів; по-друге, в економічній ролі, оскільки він базується на тому, що стає джерелом самофінансування об'єктів, інвестицій. Налагоджений науковий туризм сприяє піднесенню науки, культури і загальної економічної кон'юнктури як окремого регіону, так і країни в цілому.

Важливим етапом у розвитку міжнародного наукового туризму стало підписання 17 квітня 2001 р. 29 країнами Європи Болонської декларації. Процес подальшого формування єдиного освітнього простору Європи стає ефективним за умови академічної мобільності студентів і викладачів ЗВО. Численні міжурядові угоди інтенсифікують зв'язки між університетами різних країн. У результаті для студентів розширюється спектр освітнього вибору та посилюються прагнення молоді здобувати вищу освіту в провідних європейських університетах²⁵. За даними Всесвітньої туристичної організації (ЮНВТО), питома вага туризму у світовому експорті послуг динамічно розвивається²⁶. Згідно з даними Всесвітньої туристичної організації (UNWTO), в 2016 р. число міжнародних туристичних візитів склало 1 млрд., а доходи від міжнародного туризму перевищили 1 трлн. доларів²⁷. За даними експертів ЮНЕСКО, щорічна доля наукового туризму до 2020 р. складе 25% від загальних показників світового туризму чи біля 2 трильйонів американських доларів.

Наразі в Україні ведеться активна робота з розвитку та зміцнення наукового туризму, наближення його до світових стандартів. У цьому плані намітилась стійка тенденція, зокрема інформуються вітчизняні туристи-студенти і науковці про їхні можливості й права. Відповідно статистика інших країн засвідчує, що цей вид туризму швидко зростає та має великі перспективи²⁸. Нині, у роботі міжнародних наукових форумах беруть участь у середньому до 10 тис. осіб. Часто учасників супроводжують члени їх сімей, для яких організатори форумів разом із туристичними фірмами організують цікаві та змістовні туристичні програми. Більшість із них органічно поєднує участь у наукових заходах із знайомленням з визначними місцями та пам'ятками міста і регіону, роблячи це, як правило, після завершення форумів, або в межах другої половини дня.

Характерною особливістю є те, що іноземні науковці і вчені витрачають під час свого перебування в нашій країні, у т.ч. нашому місті, значно більше грошей, ніж звичайні туристи. Саме тому багато держав намагаються проводити в себе міжнародні наукові форуми та зустрічі. Досвід засвідчує, що з цією метою останнім часом створюються спеціалізовані конгресові центри із облаштованими залами для засідань і сучасною інфраструктурою для розміщення відвідувачів. Деякі туристичні фірми цілком спеціалізуються на обслуговуванні таких міжнародних заходів²⁹. Більшість наукових зустрічей передбачає присутність студентів і молодих фахівців у ролі асистентів і спостерігачів, що збільшує кількість учасників цих заходів³⁰. Наголосимо, що в Кам'янці-Подільському щонайменше три готелі дедалі активніше спеціалізуються на науковому туризмі, маючи як сучасну розгалужену комфортабельну інфраструктуру для проживання і релаксації туристів, так і спеціалізовані зали для проведення наукових форумів. Найбільш потужні серед них – готельні комплекси «Клеопатра», «Сім днів», «Гала-готель» та ін.

Свої комплексні підходи до проблеми формують університети України. Прикладом цього є Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. На його базі і за участю його науково-педагогічних працівників і студентів систематично організовуються міжнародні та всеукраїнські конференції з міжнародною участю, проводяться польові, в тому числі археологічні та екологічні експедиції, розробляються проекти розширення і зміцнення туристичного потенціалу міста та регіону за допомогою надання освітніх послуг і вивчення питань у сфері туристичних технологій тощо.

Важливу роль у цьому відіграє м. Кам'янець-Подільський, яке концентрує в собі невичерпні пізнавально-краєзнавчі і туристично-рекреаційні ресурси. Місто займає третє місце в Україні (після Києва та Львова) за кількістю пам'яток історії і культури, яких налічується близько 150 назв. З одного боку, це створенні руками багатьох поколінь українців, представників інших народів різних переконань і вірувань історичні, історико-культурні, культові та інші архітектурні пам'ятки, з іншого – це природні ресурси, зокрема рельєф міста, каньйон річки Смотрич, краєвиди та інші унікальні природні об'єкти. До речі, таке пояснення повністю співпадає з висновками Міжнародної хартії, прийнятої Другим Міжнародним конгресом архітекторів і технічних спеціалістів з питань історичних пам'яток (Венеція, 1964 р.), де підкреслюється, що «історична пам'ятка включає в себе як окремий архітектурний твір, так і міське чи сільське середовище, що мають характерні властивості певної цивілізації, особливого шляху розвитку, або ж історичної події»³¹. Все це та багато іншого засвідчує: в такому історичному місті як Кам'янець-Подільський

існують справді необмежені можливості для організації туристичної роботи. Саме тому туризм обраний одним із пріоритетних напрямків розвитку сучасного міста і в останні десятиліття докладається чимало зусиль для перетворення міста на справжню «Мекку вітчизняного туризму»³².

З року в рік Кам'янець-Подільський своїми пам'ятками матеріальної і духовної культури притягує до себе все більше відвідувачів. Дас їм можливість душею і серцем доторкнутись до краси та величі архітектурних споруд, створених талантом і руками древніх предків й неповторних куточків ландшафту, створених самою природою. Не менш важливо і те, що місто Кам'янець-Подільський з його численними історико-культурними надбаннями та природними ландшафтами є частково не тільки вітчизняного, а й світового туристичного красенства.

Порівняно новим напрямком розвитку сучасного туризму в Україні є науково-експедиційний туризм. Хмельниччина загалом і особливо м. Кам'янець-Подільський вирізняється надзвичайно потужною культурною та природною спадщиною, що володіє значним ресурсним потенціалом для розвитку наукового туризму. Дослідження переконливо свідчать про позитивні аспекти, які надає нам науковий туризм, зокрема те, що робить історико-туристичну галузь однією з найпривабливіших серед інших, оскільки завдяки їй людина одночасно пізнає і відпочиває, а держава отримує прибутки. Соціальне значення туризму загалом і наукового туризму зокрема полягає і в тому, що коли мандрівник відвідує краєві країни, то він дізнається, як поліпшити свою, а якщо гірші – отримує ще одну можливість і вчиться любити свою країну.

Пізнавальний або екскурсійний туризм включає подорожі з переважаючими пізнавальними цілями. Такий вид туризму активно розвивається в Україні. І це закономірно, адже етнічні українські землі, в тому числі Поділля та Волині, завжди були перехрестям багатьох і релігій, а тому є своєрідною дослідницькою лабораторією вивчення закономірностей всього світового історичного процесу. В літературі виділився і набуває все більшого розвитку ще один специфічний підвид туризму – heritage tourism (heritage (англ.) – спадок) подорожі, пов'язані з відвіданням найбільш відомих історико-культурних центрів, часто розташованих у різних країнах, з метою ознайомлення з історичними, культурними, духовно-релігійними цінностями різних епох і народів. Нерідко екскурсійний туризм поєднується з іншими видами – відпочинку: етнічним, діловим тощо. В 90-х рр. XX ст. набули випереджувального характеру розповсюдження туризму суто пізнавального характеру.

У розвитку наукового туризму виняткове місце посідає екскурсія, яку справедливо називають унікальною послугою інтелек-

туального характеру. Вона зарекомендувала себе як ефективний засіб пізнання світу, духовного збагачення та національного виховання. Саме екскурсії визначають пізнавальну суть будь-якого маршруту. Завдяки їй туризм позитивно впливає на особу, збагачує її новими знаннями, інформацією, неповторними та незабутніми враженнями. Науковий підхід до туризму передбачає розгляд кожної подорожі не як до простої сукупності екскурсій, а як їх системи. Іншими словами, це означає логічний зв'язок між окремими екскурсіями, який би знаходив своє втілення в їх тематиці, формах, засобах і методах проведення.

Екскурсійна сфера в Україні і, зокрема, на Хмельниччині та у Кам'янці-Подільському, без перебільшення, має глибокі корені й багатолітній практичний досвід. Упродовж багатьох років було створено унікальну екскурсійну методику, що дозволяла забезпечити українській екскурсійній школі провідне місце на теренах колишнього СРСР. Це чи не єдина складова вітчизняного туристично-краєзнавчого продукту, яку можна з гордістю пропонувати навіть найвибагливішому іноземному туристу. Тим більше, що в Україні було створено майже 5 тисяч змістовних оглядових і тематичних екскурсій. Слід наголосити, що від рівня знань, умінь екскурсовода донести матеріал до учасників мандрівки, показати, а деколи й відтворити історичні події, зробити екскурсантів їх співучасниками, значною мірою залежать сприйняття ними минулого, зміни в їх свідомості та морально-етичних засадах, а в підсумку – громадянської позиції. Зняття обмежень у тематиці екскурсій, відсутність ідеологічного тиску на екскурсійну справу відкрили нові перспективи і потенціальні можливості для її розвитку. Відтак у туристичному краєзнавстві розширюється тематичний спектр екскурсій, вони наповнюються новим змістом і тим самим до екскурсантів повертається більш об'єктивна та правдива історія України.

В Україні науковий туризм поставлено на міцний і надійний фундамент. Під опіку держави нині перебуває понад 150 тисяч пам'яток історії та культури. Встановлено День пам'яток історії та культури, який вперше було відзначено як професійне свято 18 квітня 2000 р., в міжнародний день пам'яток і визначних місць. Можна констатувати, що науковий туризм і туристичне краєзнавство є своєрідними ланками, що допомагають входженню Української держави у європейське та світове цивілізаційне співтовариство. Подорожі іноземних туристів по Україні, окремих її регіонах, в тому числі і по Поділля, створюють у подорожуючих реальний і правдивий образ нашої країни, а відтак сприяють її інтеграції в міжнародний цивілізований світ. З іншого боку, відправляючись в інші країни, наші співвітчизники не тільки знайомляться з надбаннями тих чи інших народів, а й здійснюють під час свого відпочинку рецепцію України.

Головне завдання наукового туризму полягає передусім у реалізації гуманітарної та економічної функцій. Перша передбачає, що кожна людина, займаючись науковим туризмом чи туристичним краєзнавством, має змогу чудово відпочити, поповнити свою духовність. Завдяки першій галузь дає великі прибутки у державну та місцеву казну.

Прикладом конкретної участі в розвитку наукового туризму є КПНУ імені Івана Огієнка, важливим напрямом якого в умовах інтеграції до світового освітнього простору є розвиток міжнародної співпраці. Університет є членом Асоціації європейських університетів, співзасновником Консорціуму Варшавського та українських університетів. Нині університет здійснює міжнародну співпрацю в рамках 47 угод із 75-ма ЗВО і НУ 16 країн світу – Австрія, Литва, Латвія, Республіки Польща, Словаччина, Угорщина, Канада, США, Туреччина, Фінляндія, Молдова, Білорусь, Узбекистан, Казахстан, Росія.

З ініціативи і на базі університету лише за 2003–2019 рр., коли наукова діяльність по-справжньому стала пріоритетною галуззю вишу, проведено близько 450, із них більше 210 міжнародних наукових форумів – конгресів, симпозіумів, конференцій, круглих столів, семінарів. За нашими підрахунками, в них взяли участь більше 5-ти тисяч іноземних учених і науковців. Найбільшим серед них був II Міжнародний науковий конгрес українських істориків (16–18 вересня 2003 р.) за участю 520 осіб, які представляли 14 країн світу. Надзвичайно потужним науковим форумом була Міжнародна наукова конференція з математики, учасниками якої стали представники 8 країн – від В'єтнаму, Китаю і Кореї до Туреччини й багатьох європейських країн. Досить резонансною стала Міжнародна науково-методична конференція «Методологічні принципи формування фізичних знань і професійних якостей майбутніх вчителів фізики і астрономії (жовтень 2003 р.). У квітні 2006 р. фізико-математичний факультет приймав учасників Міжнародної науково-методичної конференції «Сучасні проблеми математичного моделювання, прогнозування та оптимізації». Загалом щорічно в Кам'янці-Подільському відбувається понад 50 міжнародних і всеукраїнських наукових форумів, виконується низка наукових проєктів за участю іноземців.

Починаючи з 2003 р., кожних два роки в стінах університету проходить міжнародна науково-практична конференція «Україна і Велике князівство Литовське в XIV – XVIII ст.» та «Кам'янець-Подільський в контексті українсько-європейських зв'язків». Цьогоріч на базі університету відбулась шоста міжнародна конференція «Україна і Велике князівство Литовське в XIV – XVIII ст.» за участю представників Білорусі, Литви, Молдови, Республіки Польща і навіть Великобританії. Парад наукових форумів продовжила п'ята міжнародна науково-практична конференція «Кам'я-

нець-Подільський у контексті українсько-європейських зв'язків». Органічною складовою кожної такої конференції були відвідання національних заповідників, музеїв, картинної галереї, ознайомлення з історико-культурними пам'ятками міста та нашого краю.

Близьким до міжнародного наукового туризму або таким, який із ним тісно переплітається, є освітній туризм. Він передбачає поїздки, під час яких турист поєднує відпочинок та навчання: відвідує заняття, здійснює екскурсії з метою розширення світогляду, задоволення цікавості та досягнення інших пізнавальних цілей. Характерною рисою освітнього туризму є його сприяння формуванню соціальної мобільності, професійної універсальності, навичок самоосвіти, стимулює інтелектуальний розвиток. Сфера освітнього туризму охоплює різні види навчання та освіти, що реалізуються поза постійним місцем проживання. Мотиви освітніх подорожей дуже різноманітні: від бажання з користю для саморозвитку провести вільний час, перебуваючи на відпочинку за межами звичного середовища, до реалізації пізнавальних інтересів і набуття нових знань й умінь, спеціально переміщуючись для цього у ті країни, де можна задовольнити ці потреби з максимальною ефективністю³³. Цей аспект стає дедалі ціннішим, оскільки дозволяє: а) здобувати новітні знання «від їх безпосередніх продуцентів, якими можуть бути викладачі тих установ, де людина проходить навчання (чи стажування)»; б) забезпечує «доступ до сучасної науково-дослідної бази і технологій у відповідній сфері діяльності, що дає змогу набути цінного досвіду проведення наукових досліджень, певних практичних навичок роботи на сучасному обладнанні»; в) долучати учасників освітнього процесу до світових культурних досягнень; г) отримати диплом міжнародного визнання; д) можливість вивчити декілька іноземних мов тощо³⁴.

На основі розробок науково-педагогічних працівників Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка пропонує чимало своїх послуг у цій сфері, включаючи підготовку фахівців вищої кваліфікації, проведення низки польових практик, наукових форумів, проведення силами науково-педагогічних працівників, студентів, аспірантів і докторантів різноманітних екскурсій, виготовлення сувенірів, організацію виставок й інших заходів на території міста, області, Кам'янецьчини, Хмельницької, Чернівецької, Вінницької і Тернопільської областей.

У стандартний пакет послуг входять забезпечення проживанням у гуртожитках викладачів, студентів, учасників конференцій, науковців вітчизняних і зарубіжних ЗВО і НУ, з якими тісно співпрацює університет. Заклад надає послуги в сфері наукового туризму нашим партнерам по наперед заявленій тематиці. Зусиллями університету впродовж багатьох років організуються тури на археологічні розкопки із залученням екскурсан-

тів (туристів) до складу експедицій, тури зі спостереження за поведінкою птахів і звірів у Національному природному заповіднику, етнографічні тури з ознайомленням із подільськими обрядами, культурою кухні тощо.

Університет близько двох десятиліть позиціонує свою активну участь у розвитку туристичної освіти. Спочатку наші викладачі виявили і за підтримки керівництва міста реалізували ініціативу зі створення філіалу Київського приватного університету туризму, економіки і права. Пізніше, коли кияни згорнули філіал, університет доклав зусиль і відкрив низку туристичних спеціальностей, які користуються широким попитом. Взяти хоча б той факт, що в історичному музеї-заповіднику нині працює підготовлених нами 8 кандидатів наук, а загалом у системі туристичного бізнесу – понад 350 фахівців, вихованих на економічному факультеті. Без участі науково-педагогічних працівників університету не обходиться жоден науковий захід з історії, культури та архітектури міста і області. Сьогодні чимало наших випускників не тільки працює на професійній основі в туристичних фірмах міста, області, регіону, а й далеко за межами України. Тому можна цілком об'єктивно сказати, що ця ділянка роботи покладена на освітньо-наукову основу і набула системного характеру. Не можна не підкреслити, що частина студентів економічного факультету, де ведеться підготовка туристичних кадрів, проходить виробничу туристичну практику за кордоном, а, повертаючись у місто, привносять у діяльність туристичного бізнесу запозичений передовий досвід і новітні технології організації туризму. Особливу роль у цьому відіграють щорічні виробничо-навчальні екскурсії у європейські країни та країни Близького Сходу.

В університеті проводиться значна робота щодо розвитку і посилення туристичного потенціалу міста через участь у розробці маршрутів і туристичних продуктів, організацію наукового наставництва над аспірантами, молодими фахівцями, студентами старших курсів щодо проведення досліджень. Участь наших партнерів у наукових заходах не тільки розширює коло учасників наукового туризму, а й сприяє популяризації з їх допомогою унікальності та багатой культурної спадщини міста над Смотричем. Науковий туризм як один із спеціальних видів туризму дозволяє залучати підготовлених ентузіастів до проведення різноманітних фундаментальних і прикладних досліджень, особливо пов'язаних із вивченням екологічних проблем.

Розвиток наукового туризму як одного з самих сучасних пізнавальних, культурних видів туризму потребує об'єднання зусиль усіх віток і рівнів державної влади і місцевого самоврядування, включаючи міністерства, відомства, закладів вищої освіти і туристичного бізнесу для розв'язання різнопланових завдань, зміцнення й розширення матеріальної бази та інфраструктури туриз-

му, формування державного, академічного, приватного і соціального партнерства, реалізації ефективної туристичної політики, створення нових туристичних продуктів і розширення спектра туристичних послуг.

Очевидно, для просування наукового туризму на ринку туристичних послуг м. Кам'янця-Подільського і Хмельниччини не зайвим буде проведення на господаровірних засадах спеціальних наукових досліджень з питань техніки і технологій туроператорської і турагентської діяльності, підготовки кваліфікованих фахівців індустрії туризму, готових до роботи з науковою інформацією і професіоналами наукових знань. Відтак, на часі залучення і консолідація наукових, організаційних та економічних ресурсів. Тим більше, що науковий туризм дозволяє значною мірою вирішити проблеми фінансування наукових досліджень.

Практично на поверхні лежить залучення у туристичний бізнес найбагатшого в Україні за кількістю середньовічних замків і фортець Карпато-Подільського регіону, яке складає поки що не більше 25%. Проте відсоток залучених у цей процес замків і фортець є незначним. Наприклад, на території Карпато-Подільського регіону (Львівська, Івано-Франківська, Закарпатська, Чернівецька, Тернопільська, Хмельницька та Вінницька області) – найбагатшого в Україні за кількістю середньовічних замків і фортець – цей показник сягає 25%. Об'єктами анімаційних заходів у цьому регіоні є: у Тернопільській області руїни Кременецького, Бережанського, Терехівського, Скалатського та Сидорівського замків, у Львівській області – руїни наскельної фортеці «Тустань», Старосільського та Добромильського замків, у Івано-Франківській області – руїни Пнівського замку.

У них науковий туризм має перспективи для розвитку за умови одночасного проведення міжнародних наукових конференцій. Саме на таких форумах можна привернути увагу до проблем зруйнованих середньовічних замків і фортець. Тим більше, що кожний замок або фортеця, що в руїнах, має тривалу та цікаву історію, в тому числі і військову. Тому на територіях тих пам'яток варто практикувати проведення військово-історичних фестивалів, рицарських турнірів тощо. Це сприятиме не тільки приверненню уваги громадськості до проблем руїн середньовічних замків і фортець, але і патріотичному вихованню молоді³⁵.

Розвиток наукового туризму в ЗВО України істотно збільшує можливості широкого залучення іноземних туристів для участі в рекреаційних і пізнавальних цілях, організації наукових експедицій і походів наукової спрямованості і, зрештою, наукових досліджень. Найбільш перспективними напрямками його розвитку є організація, проведення чи участь вітчизняних і зарубіжних учених у роботі симпозіумів, конференцій, семінарів, ділових зустрічей і ін. Технологія організації цих заходів передбачає об'єднання

в рамках подорожей не тільки наукових, а й рекреаційних, пізнавальних, а також медичних цілей. Для організації подорожей за напрямками наукового туризму необхідне проведення науково-дослідницької роботи щодо створення бази перспективних наукових напрямів, зацікавлених підприємств і організацій відповідних галузей знань, наукових регіонів і пунктів призначення, в яких можливе проведення експедицій і походів, технологічних прийомів виявлення та організації умов для проведення досліджень. Організація та просування наукового туризму на ринку туристичних послуг вимагає спеціальних досліджень з техніки і технологій туроператорської, турагентської діяльності, підготовки кваліфікованих фахівців індустрії туризму, готових до роботи з науковою інформацією та професіоналами різних галузей наукових знань. Для цього необхідна підготовка фахівців, спроможних створювати науково-експедиційні тури на основі взаємозв'язку науки, експедиції і туризму.

Отже, вивчення проблеми засвідчила про важливе місце і роль міжнародного наукового туризму в академічному та науковому житті вітчизняних закладів вищої освіти та його зростаючі можливості і перспективи як на загальнонаціональному, так і регіональному рівнях в удосконаленні міжнародної співпраці ЗВО України.

Примітки:

1. Любіцева О. Можливості запровадження дуальної освіти в туризмі // Актуальні питання туризмології та туристичної практики: збірник матеріалів науково-практичної конференції, присвяченої 25-річчю Інституту туризму Федерації професійних спілок України (м. Київ, 18 квітня 2019 р.) / [за ред.: Т. Сокол, Т. Семигіної]. Київ: АПСВТ, 2019. С. 31.
2. Горіна Г.О. Ринок туристичних послуг : управління розвитком в умовах просторової поляризації: монографія. Кривий Ріг: Чернявський Д.О., 2016. 305 с.
3. Мельниченко С.В. Інформаційні технології в туризмі: теорія, методологія, практика. Київ: КНТЕУ, 2007. 493 с.
4. Ринки туристичних послуг: стан і тенденції розвитку: монографія / [за заг. ред. професора В.Г. Герасименка; авт. кол.: В.Г. Герасименко, С.С. Галасюк, С.Г. Нездоймінов [та ін.]. Одеса: Астропринт, 2013. 304 с.
5. Мельниченко С.В. Інформаційні технології в туризмі: теорія, методологія, практика. Київ: КНТЕУ, 2007. 493 с.
6. Моїсєєва Н.І. Інноваційний розвиток туристичної сфери регіону: теорія, методологія, практика: монографія. Миколаїв: ФОП Швець В.М., 2018. 330 с
7. Нейдомінов С.Г. Підприємницький вектор розвитку регіонального туризму: монографія. Одеса: Пальміра, 2011. 344 с.
8. Кифяк В.Ф. Організація туристичної діяльності в Україні. Чернівці: Книги – XXI, 2003. 300 с.

9. Мокляк А. Туристичні ресурси для потреб іноземного туризму. Київ: КДУ ім. Т. Шевченка, 2004.
10. Туризм і охорона культурної спадщини: український та польський досвід: монографія / [за заг. ред. Ю. Лебединського; В. Вакуленка, І. Валентюка, С. Коротич, М. Онисько]. Київ: К.І.С., 2003. 176 с.
11. Євдокименко В.А. Регіональний фактор розвитку туризму // Туристично-краєзнавчі дослідження. Київ: ЧП Кармаліта, 1999. Вип. 2. С. 25-36.
12. Цибух В.І., Вихристенко Б.І., Попович С.І. Стан і перспективи розвитку туризму в Україні // Туристично-краєзнавчі дослідження. Київ: ЧП Кармаліта, 1999. Вип. 2. С. 3-19.
13. Розвиток туризму в Україні. Проблеми і перспективи: збірник наукових статей. Київ: ІВ7Ц Слов'янський діалог. 1995. 244 с.
14. Міщук К.С., Стадник В.В. Можливості і форми освітнього туризму в розвитку професійних компетенцій менеджера // Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. 2012. № 4. Т. 1. С. 91-94; Петренко Н.В. Освітній туризм в Україні в другій половині XIX – початку XX ст. (уроки минулого та завдання майбутнього) // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2011. № 7. С. 37-47.
15. Страшевська Л.В. Геосайти Поділля як об'єкти наукового туризму // Географія та туризм. 2012. Вип. 21. С. 54-64.
16. Халявка М. Історія і стан розвитку наукового туризму в Україні // Східноєвропейський історичний вісник. 2016. Вип. 1. С. 100-104.
17. Павлов В.П. Научный туризм: накопленный опыт и перспективы развития. URL: <http://www.intacadem.ru/statji/nauchnyu-turizm-nakoplennyu-opyt-i-perspektivy-razvitiya.html>
18. Холодилина Ю.Е. Ресурсный потенциал региона как основа развития научного туризма // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 8 (132). С. 169-173. Її ж. Теоретические аспекты развития научного туризма в регионе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 13. С. 500-505.
19. Холодилина Ю.Е. Ресурсный потенциал региона как основа развития научного туризма // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 8 (132). С. 169.
20. Енциклопедичний словник-довідник з туризму / [передм. В. Литвин]. Київ: ВД «Слово», 2006. 372 с.
21. Любіцева О.О. Ринок туристичних послуг (геопросторові аспекти). Київ: Альтерпрес, 2002. 436 с.
22. Участь України у Всесвітній туристичній організації. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
23. Холодилина Ю. Теоретические аспекты развития научного туризма в регионе... С. 500.
24. Січинський В.Ю. Чужинці про Україну. Вибір з описів подорожей по Україні та інших писань чужинців про Україну за десять століть. Київ: Довіра, 1992. С. 72-98.
25. Розвиток туристичного бізнесу регіону: навч. посіб. / [І.М. Школа, Т.М. Ореховська, О.П. Корольчук, В.Ф. Кияк та ін.; за ред. д. е. н., проф. М.І. Школи]. Чернівці: Вид-во «Книги XXI», 2007. С. 84-102.

26. Дорожня карта, ведуча до відновлення. URL: www.UNWTO_konfkaazah.pdf
27. Всесвітня туристична організація (ЮНВТО). URL: <http://www.unwto.org>
28. Міщук К.С., Стадник В.В. Вказ. праця. С. 91–94.
29. Халявка М. Історія і стан розвитку наукового туризму в Україні // Східноєвропейський історичний вісник. 2016. Вип. 1. С. 103.
30. Готелі та інші місця для короткотермінового проживання: стат. бюл. Київ: Держкомстат України, 2001. С. 15-37.
31. Праці центру пам'яткознавства: зб. наук. пр. / [Нац. акад. наук України, Укр. т-во охорони пам'яток іст. і культури; редкол.: О.М. Титова (голов. ред.) [та ін.]. Київ: [б. в.], 1992. Вип. 1. С.37.
32. Кам'янець на Поділлі / [О.І. Расщупкін, С.В. Трубочанінов]. Кам'янець-Подільський: ФОП Я.І. Сисин, 2017. С. 123.
33. Ткачук Л.М. Освітній туризм у світі й в Україні // Науковий вісник Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету. Серія: Економіка, право, політологія, туризм: збірник наук. статей. Київ: Нац. авіац. ун-т, 2010. Вип. 2. С. 137–144.
34. Міщук К.С., Стадник В.В. Вказ. праця. С. 92.
35. Аніпко Н. Середньовічні замки та фортеці України як об'єкти військово-історичного туризму // Туризм як пріоритетний напрям соціально-економічного розвитку регіону: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернівці – м. Сучава, 23-24 квітня 2015 р. Чернівці: ЧТЕІКНТЕУ, 2015. С. 17.

The article attempts to analysed the literature, determine the place and role of international scientific tourism in the academic life and research activities of higher education institutions of Ukraine. The forms of international scientific tourism are emphasized and the accumulated experience of its implementation in domestic high institutions is generalized. The opportunities and prospects of international scientific tourism in improving of the international academic cooperation of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University were emphasized.

Key words: scientific tourism, international, research activity, academic cooperation.

Отримано 17.11.2019

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бакка Тамара (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти факультету історичної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, директор Всеукраїнської спілки викладачів суспільних дисциплін і громадянської освіти.

Белінська Людмила (м. Кам'янець-Подільський), викладач Кам'янець-Подільського коледжу харчової промисловості НУХТ, голова методоб'єднання викладачів суспільних дисциплін вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Боровець Іван (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Верстюк Володимир (м. Кам'янець-Подільський), старший викладач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Горбатюк Оксана (м. Кам'янець-Подільський) кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Грачов Артем (м. Кам'янець-Подільський), магістр історії, аспірант кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Дубінський Володимир (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії, перший проректор Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Дуткевич Тетяна (м. Кам'янець-Подільський), кандидат психологічних наук, завідувач, професор кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Загребельна Ніна (м. Київ), кандидат історичних наук, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти факультету історичної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Камбалова Яніна (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти факультету історичної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Карпенко Микола (м. Київ), кандидат філософських наук, старший науковий співробітник, головний консультант відділу гуманітарної політики Національного інституту стратегічних досліджень.

Коляда Ігор (м. Київ), доктор історичних наук, професор кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти факультету історичної освіти Національного педагогічного універ-

ситету імені Михайла Драгоманова, голова секції «Історичне краєзнавство» відділення історія III-го Всеукраїнського етапу конкурсу науково-дослідних робіт учнів-членів МАН України у 2019 р.

Комарніцький Олександр (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, доцент кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, голова Кам'янець-Подільської міської організації НСКУ.

Копилов Сергій (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор, професор кафедри всесвітньої історії, ректор Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Кравченко Оксана (м. Київ), аспірантка кафедри методики навчання суспільних дисциплін та гендерної освіти факультету історичної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Кравчук Олена (м. Рівне), вчитель історії комунального закладу «Рівненський обласний науковий ліцей-інтернат II-III ступенів» Рівненської обласної ради.

Лозовий Віталій (м. Київ), доктор історичних наук, професор, завідувач відділу гуманітарної політики Національного інституту стратегічних досліджень.

Мисан Віктор (м. Рівне), заступник директора з навчальної роботи комунального закладу «Рівненський обласний науковий ліцей-інтернат II-III ступенів» Рівненської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений вчитель України.

Омельчак Тетяна (м. Рівне), вчитель історії комунального закладу «Рівненський обласний науковий ліцей-інтернат II-III ступенів» Рівненської обласної ради.

Панченко Наталія (м. Хмельницький), магістр історії, педагог-організатор середньої школи I-III ступенів № 24 м. Хмельницького.

Паур Ірина (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва, завідувач музею Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Санкович Марія (м. Яремче), вчитель суспільствознавчих дисциплін Яблуницької загальноосвітньої школи I-III ступенів Яремчанської міської ради Івано-Франківської області.

Франчук Тетяна (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Філінюк Анатолій (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

<i>Копилов Сергій, Мисан Віктор. Десять літ у товаристві «Історичної дидактики»</i>	3
---	---

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

<i>Лозовий Віталій, Карпенко Микола. Роль історичної освіти у формуванні української національної ідентичності та подоланні деструктивного впливу російської гуманітарної експансії</i>	22
<i>Санкович Марія. Концепт дидактики у контексті сучасних цивілізаційних викликів</i>	28
<i>Франчук Тетяна. Модульність як змістова основа компетентнісної моделі професійної підготовки вчителя</i>	36
<i>Горбатюк Оксана. Формування громадянської компетентності, як інтегрованої якості особистості майбутнього вчителя історії</i>	46
<i>Камбалова Яніна. Музейно-педагогічна програма як інноваційний напрям діяльності сучасного музею</i>	50

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

<i>Кравченко Оксана, Бакка Тамара, Загребельна Ніна. Історико-біографічний та історико-психологічний портрет П. Куліша: формування медіаосвітніми засобами</i>	58
<i>Коляда Ігор. Формування історичних уявлень про політичне життя засобами художньої літератури та живопису на уроках історії України у 8 класі (на прикладі теми: «Україно-московський договір. Переяславська рада (1654 р.)»</i>	64
<i>Кравчук Олена. Реалізація програми національно-патріотичного виховання учнівської молоді на уроках історії та в роботі класного керівника</i>	79
<i>Коляда Ігор. Усна історія та усноісторичні науково-дослідницькі роботи з історичного краєзнавства учнів – членів МАН України: проблеми та перспективи</i>	86
<i>Омельчак Тетяна. Національно-патріотичне виховання історією в умовах сучасних викликів</i>	94
<i>Дубінський Володимир, Верстюк Володимир. Україна в період загострення кризи радянської системи (середина 60-х – середина 80-х рр. XX ст.): інформаційний аспект</i>	98

<i>Панченко Наталія, Боровець Іван. Особливості шкільної історичної освіти в Італійській Республіці</i>	106
<i>Боровець Іван, Грачов Артем. Викладання історії у середній школі Великої Британії на межі ХХ-ХХІ ст.</i>	115

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

<i>Дуткевич Тетяна. Стан сформованості особистісного сенсу історичного пізнання у студентів педагогічних спеціальностей</i>	132
<i>Комарніцький Олександр. «Розвиток капіталістичних відносин у Наддніпрянському селі в ХІХ – на початку ХХ ст.»: з досвіду викладання навчальної дисципліни</i>	139
<i>Паур Ірина. Навчальна дисципліна «Сфрагістика і геральдика» для студентів спеціальності «Реставрація творів мистецтва»: з досвіду викладання</i>	147
<i>Белінська Людмила. З досвіду підготовки студентів коледжу до ДПА у формі ЗНО з історії України</i>	153
<i>Філінюк Анатолій. Міжнародний науковий туризм як напрям діяльності ЗВО України на сучасному етапі</i>	160
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	176

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 10

Підписано до друку 12.12.2019 р. Гарнітура «Книжник».
Папір офсетний. Друк різнографічний.
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 10,5. Обл.-вид. арк. 11,7.
Тираж 100. Зам. № 881.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

Надруковано в Кам'янець-Подільському національному
університеті імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.