

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 11

Кам'янець-Подільський
2020

Свідомість 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 № 10 від 29 жовтня 2020 р.)

Рецензенти:

- О. Ресент**, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АН НАН України, заступник директора 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;
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;
О. Федьков, 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, 2020. Вип. 11. 200 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 загальної 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.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

УДК 378.01:378.147:93/94

Валерій Степанков
м. Кам'янець-Подільський

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД КОНЦЕПТУ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗВО» (з власного досвіду викладання)

У статті висвітлюється складний процес пошуку й розробки її автором методології викладання названої у заголовку навчальної дисципліни. Зосередившись на з'ясуванні виключно її теоретичних аспектів, він чітко визначив перелік тих концептів історичного пізнання, від яких відмовився, обґрунтовуючи причини їх несприйняття. Воднораз конкретно окреслив ті теоретичні положення, що стали фундаментом запропонованої ним методології. При цьому не обминув мовчанкою виявлення факторів і тих, що сприяли її формуванню, і тих, які гальмували цей процес. Зроблено спробу охарактеризувати складові розробленої концепції.

Ключові слова: методика, методологія, національна історія, концепт, постмодернізм, Україна, студенти, викладання, компетентності.

Вперше з необхідністю їх витворення зіткнувся на початку 2007 р., оскільки погодився (швидше всього через нерозуміння масштабу складнощів, які очікували на мене в майбутньому, та надлишку оптимізму у власній спроможності успішно розв'язувати проблеми, що поставали б у процесі праці) розробити й читати для магістрантів нову (починаючи з другого семестру 2007-2008 н.р.) навчальну дисципліну «Методика викладання історичних дисциплін у вищих навчальних закладах». Не маючи фахової підготовки з педагогіки вищої школи й методики викладання у ній та не займаючись вивченням їхніх наукових питань, виявився далеким від розуміння реального стану справ розробки концепту курсу. Вивчення упродовж півроку відповідної літератури засвідчило відсутність підручників, посібників і монографічних досліджень, присвячених з'ясуванню як структури й змісту курсу в цілому, так і його окремих аспектів. Існували лише посібники (до речі непоганої якості) з методики викладання історії в школі як українських авторів (К. Баханов, Ф. Левітас, О. Пометун, О. Салата й Г. Фрейман),

так і російських (Є. Вяземскій, О. Стрелова, А. Степаніщев). Виняток становило монографічне дослідження мого вчителя професора Петра Фроловича Лаптіна, котрий вперше в кінці 80-х рр. XX ст. опублікував роботу «Проблемное преподавание и изучение истории в высшей школе».

За таких обставин зрозумів, що доведеться самому творити методологічні засади курсу. Ситуація ускладнювалася й тим, що в працях науковців, котрі досліджували проблеми педагогіки й методики вищої школи, явно домінував теоретичний аспект (цілком закономірно), але який впливав не стільки з аналізу матеріалу, породженого реаліями українського освітнього процесу, його особливостями, відмінними від інших країн Європи й США, зі своїми плюсами і мінусами, скільки зі загальних конструкцій, змодельованих за принципом як воно має бути, відповідно до наукових постулатів і концепцій, а не як воно є насправді. В силу чого кинулася у вічі заформалізованість висловлюваних міркувань, суджень і висновків, теоретично слухних, але де-факто істотно відмінних від реальних проблем, що вимагали свого розв'язання у практичній площині. Щоправда ряд важливих ідей вдалося почерпнути зі згаданої монографії П. Лаптіна, підручників, посібників і статей І. Бега, С. Вітвицької, І. Галкіна, І. Гирича, Ю. Говорова, Я. Грицака, І. Дичківської, М. Дичківської, В. Ейсмонта, С. Кульчицького, В. Масненка, Ю. Мицика, В. Нагаєва, В. Савенко, О. Сича, С. Терна, О. Удода, Л. Черкаської та інших авторів.

Не є таємницею, що упродовж першого року викладання не вдалося не лише розробити методологічних підвалин курсу, але навіть і контурно окреслити його складові. Спромігся тільки наблизитися до усвідомлення кількох, важливих, як на мій погляд, положень. **По-перше**, збагнути необхідність відмови від домінуючої традиційної формаційної концепції всесвітнього історичного процесу. Не через те, що вона марксистська, а через її наукову неспроможність слугувати всеохоплюючим універсальним концептом (методологічним ключем) його пізнання. Так, наприклад, Азія, Африка й більшість Європи не знали рабовласницької формації, Азія й Африка – феодальної, а також, за винятком В'єтнаму, Китаю і Північної Кореї, соціалістичної – як першої фази комуністичної. Міфічними виявилися ідеї однолінійності й висхідного розвитку історичного процесу від якогось початкового рівня – первісного ладу до ери процвітання й досконалості (не має значення чи то комунізму, чи то ліберальної демократії американського зразка (Ф. Фукуяма)). Явною стала й ілюзійність ідеї пояснювати поступ суспільств через призму детермінації відносин, які складалися у сфері матеріального виробництва. І, нарешті, вельми сумнівним вигадало й положення про «заїзну» непорушність закону «історичної необхідності», оскільки воно ігнорувало роль суб'єктивного чинника – власне діяльності людей, перетворюючи їх у сліпе знаряддя його реалізації.

По-друге, вивчаючи ідеї філософії постмодернізму, що дуже активно й, на жаль, агресивно почали нав'язуватися інтелектуаль-

ному середовищу українського суспільства з початку XXI ст. групою істориків – її adeptів, неформальним очільником якої виступала відома дослідниця Н. Яковенко¹ (Л. Зашкільняк, Г. Касьянов, М. Мудрий та ін.). Зліпивши з них «священну корову» досягнень світової методології в царині історичних наук, де-факто свідомо приносили їй у жертву існуючі вагомі здобутки вітчизняної історіографії, починаючи від М. Костомарова, М. Грушевського й В. Липинського й до сьогодення (зрозуміло, за винятком своєї «касти» обраних інтелектуалів). Власні погляди систематизували у жовтневій (2007 р.) Робочій нараді з моніторингу шкільних підручників історії України, матеріали якої опублікували наступного року. Їх провідними ідеями стали такі:

- вихолощення сутності історії як науки (відомий вислів одного з основоположників постмодернізму Х. Уайта (Вайта): «Історія не є наукою»), її перетворення у різновид белетристики й трактування копіткої дослідницької праці вченого інтелектуальною грою, в якій йому дозволено «вишукати собі те, що суб'єктивно йому найбільше підходить»²;
- неможливість об'єктивного осягнення змісту історії («історик не дано пізнати світ таким, яким він був насправді», «історик ніколи не дано пізнати об'єктивно те, що він вивчає»);
- заперечення достовірності отримуваних дослідниками історичних знань, а також існування в історії певних закономірностей («розвиток суспільства не підлягає жодним об'єктивним законам...»);
- загострене несприйняття досягнень вітчизняної історіографії, неадекватно жорстка критика її явних і надуманих недоліків і хиб при повному замовчуванні таких же, якщо не більших, «гри-хів» польської, російської, єврейської й інших зарубіжних історіографій; цілеспрямоване нав'ювання громадськості «хуторянства» сучасних українських істориків, їх професійної недоу-гості. Як нарікала Н. Яковенко в інтерв'ю кореспонденту газети «Дзеркало тижня» Ю. Чорнею, «... наша українська історіографія не хоче далі читати, не хоче модернізуватися. Панують якісь старі догми, фасад перефарбовується, а структура не змінюється»³;
- деукраїнізація/руйнація національної історії шляхом зведення нанівець у періоди середньовіччя й раннього нового часу вивчення її політичної складової й етногенезу українського народу, дискредитації видатної ролі в українській історії козацтва й утвореної ним держави із самоназвою «Україна», заперечення правомірності використання для XVII-XVIII ст. термінів «ранньомодерна нація», «національно-визвольна боротьба», «національно-визвольний рух» тощо⁴.

Показово, що курс на ліквідацію україноцентричного концепту існуючої підручкової літератури й утвердження антропологічно-мультикультурального «одягався» в шати ліберально-демократичного забарвлення, а саме: «європідручника» з історії, позбавленого, зрозуміло, національного обличчя, ества, духу, національної ідентичності, пам'яті й свідомості, спрямованого на формування безликого європейського обивателя у кращому варіанті – кос-

мополіта, в гіршому – манкурта. Як пояснювала Н. Яковенко, «Мені можуть закинути, що я кон'юктурно закликаю перенести на українську ситуацію елементи «європідручника», який усе це передбачає. На своє виправдання нагадаю, що стратегічна мета України – стати членом ЄС, а отже, школа мусить готувати молодь до того світу, в якому вона рано чи пізно житиме. Адже «історія миру», про яку йдеться, є свідомою альтернативою «історії барабана й сурми» (так не без іронії трактувала зміст тогочасних підручників – В.С.)⁵.

По-третє, уже маючи майже 40-річний стаж викладацької роботи, чудово усвідомлював і згубність впливу концепту, розробленого російськими істориками, не тільки української, але і європейської історії, як на світогляд населення Півдня й Сходу України (особливо Криму й Донбасу), так і фахівців-істориків (науково-педагогічних працівників ЗВО й учителів), котрі в умовах засилля російської ідеології та мови в інформаційному просторі України та беззубості української влади, у масі свої ставали його носіями і поборниками. Спотворюючи образ української історії за канонами великодержавної російської методологічної матриці, фундаментом якої продовжувала залишатися ідея існування єдиного «русского народа», невід'ємною складовою якого проголошувався український народ, котрого начебто ніколи не існувало в природі (бо, мовляв, є штучним витвором діяльності іноземних спецслужб та українських націоналістів), вони вельми успішно «змалоросійщували» українців згаданих регіонів.

Існував ще один чинник, правда не методологічного, а методичного характеру. Це необхідність врахування вимог Болонського концепту, насамперед його кредитно-модульного й рейтингового аспектів, відповідно до якого мала розроблятися змістова структура навчальної дисципліни, види й форми організації її вивчення студентами тощо.

Розробка методологічних засад курсу (його теоретичних і практичних складових) обумовлювалася насамперед змістом загальних й фахових компетентностей, яких магістранти мали набути, опановуючи «Методику викладання історичних дисциплін у ЗВО», що у свою чергу забезпечували б якісний рівень програмних результатів навчання. Останні корегувалися як «Національною доктриною розвитку освіти», затвердженій президентом 17 квітня 2002 року, так і нагальними запитами українського суспільства у сферах духовного життя, національної й політичної самосвідомості та формування патріотизму, повноцінно задовольнити які без істотних якісних перетворень в освіті просто-напросто неможливо. Як на моє переконання, «Національна доктрина...», розрахована на реалізацію упродовж першої чверті ХХІ ст., залишається й нині найбільш актуальним й оптимальним з усіх існуючих документів, що стосуються розробки пріоритетних напрямів державної політики, спрямованої на розвиток освіти. Адже її автори спромоглися найточніше діагностувати тогочасні явні й приховані вади, найглибше збагнути згубність їхніх наслідків для українського суспільства, що лише народжувалося у муках болісної трансформації радянського – зденаціоналізованого, зросійщеного, просякненого

наскрізь малоросійськими «совковими» цінностями. Й формальне означення «українське» (за назвою країни) ще слід було наповнити власне українським змістом, чого можна було досягнути тільки вивравшись із їх ментально-психологічних і духовних пут. Зробити цей революційний прорив без відповідних радикальних перетворень в усіх рівнях освіти, починаючи від дошкільної й завершуючи аспірантурою й докторантурою було неможливо.

І до їхньої честі вони обрали єдино вірний стратегічний напрям його реалізації, а саме: на основі збереження існуючих кращих традицій (а вони існували) й інтеграційного процесу входження вітчизняної освіти до європейського освітнього простору переформатувати її з малоросійської у національну – українську, зрозуміло, з врахуванням потреб національних меншин. Саме тому у документі одним з найголовніших завдань державної політики проголошувалося утвердження її національного характеру «відповідно до демократичних цінностей». До її пріоритетних напрямів було віднесено «формування національних і загальнолюдських цінностей» й «розширення україномовного освітнього простору». Наголошувалося на тому, що власне держава зобов'язана була забезпечувати «виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації...», а також «збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин».

Мало цього, в «Національній доктрині...» її автори спеціально виокремили у 3-й підрозділ «Національний характер освіти і національне виховання», підкреслюючи у такий спосіб їх провідну роль у розвитку освіти. Враховуючи його визначальну вагу у розробці змістових модулів курсу й той факт, що через 11-12 років очільники уряду відмовилися від даної політики, дозволю повністю процитувати наступні статті:

«4. Освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях Українського народу, його традиціях і духовності (виділено мною – В.С.).

Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури Українського народу (виділено мною – В.С.), оволодіння цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

5. Національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота (виділено мною – В.С.), набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

6. Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і ду-

ховності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури (виділено мною – В.С.).

Головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання.

7. Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі **інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України** (виділено мною – В.С.).»⁶.

З-поміж актуальних запитів суспільства (не всього, бо в масі своїй воно продовжувало залишатися «совковим», а відтак байдужим до потреб реформування освіти, формування національних і громадянських цінностей, а малочисельного елітного прошарку) назвемо головніші:

- актуальності життєвої необхідності істотних перетворень в освіті з метою скорочення відставання від кращих світових стандартів;
- нагальної потреби розвороту формування в українській спільноті в сторону духовних цінностей, бо в умовах глибокої економічної кризи 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст., а відтак і масового зубожіння більшості населення, виразно окреслилася тенденція (особливо серед молоді) до їх заміни меркантильними (насамперед культом мамони). Але ж добре відомо – суспільство, зорієнтоване тільки на споживачьї цінності, приречене на деградацію;
- усвідомлення масштабів загрози для збереження незалежності України та її територіальної цілісності гальмування, не кажучи вже про призупинку, трансформації конгломерату населення у демократичне громадянське суспільство.

Зважаючи на всі перелічені й не названі чинники, прагнув якомога швидше визначитися з методологічними засадами курсу. Й упродовж наступних 5-6 років уже сформулював (в головніших рисах) відповідний концепт, який, зрозуміло, вдосконалювався у наступні роки аж до сьогодні. Його теоретичні аспекти розроблялися й збагачувалися на основі аналізу праць таких відомих вітчизняних і зарубіжних авторів як П. Берк, М. Блок, Л. Гофф, М. Грушевський, А. Гуревич, Я. Дашкевич, В. Липинський, І. Лисяк-Рудницький, А. Козелек, І. Колесник, Р. Дж. Колінгвуд, Ш. Ланглау, А. Про, А. Репіна, Й. Рюзен, Ш. Сеньобос, А. Дж. Тойбі, Є. Топольський, Д. Тош, Л. Февр, Н. Яковенко та ін. Його ж методична складова формувалася на підставі осмислення творчого доробку сучасних фахівців з методики викладання історичних і соціально-гуманітарних дисциплін у ЗВО, а також педагогіки, психології й методики вищої школи. На щастя, в останнє десятиріччя він якісно збагатився. З'явилися ґрунтовні посібники й підручники з методики викладання історії С. Білої, Н. Гончарової, П. Горохівського й А. Смуток, суспільних наук – Л. Грицюка,

О. Михайличенка, колективу авторів за ред. О. Габрієляна, В. Цилко (докторська дисертація), П. Шляхтуна, а також з різних аспектів педагогіки, психології й методики вищої школи – Л. Артемової, І. Барабашової, А. Білан, І. Дроздової, І. Гладуша, Олени Жорнової, Ольги Жорнової, Т. Завгородньої, В. Каплінського, Г. Кашкарова, І. Козак, Г. Козлової, Г. Лисенко, Т. Лутаєвої, О. Малихіна, Л. Маркіної, А. Подоляк, Т. Траверсе, В. Юрченка та ін.

Сформульована на цій основі методологічна концепція носить авторський (особистісний) характер і аж ніяк не може претендувати на якусь універсальність чи вичерпну об'єктивність та істинність. Коротко торкнуся висвітлення її головніших складових. **Перша** з них полягає в **унікальності функції історії в системі гуманітарних наук** як у пізнанні минулого людського суспільства й розумінні його сучасного буття, так і у вирішальній ролі у формуванні підвалин історичної культури – історичної пам'яті й свідомості. Видатний філософ й історик М. Фуко підкреслював, що «кожній науці про людину вона (історія – В.С.) дає опору, де та установається, закріплюється і тримається; вона визначає часові і просторові рамки того місця в культурі, де можна оцінити значення цих наук; однак разом з тим вона окреслює їх точні межі й неухильно руйнує їх зазіхання на яке б то не було універсальне значення»⁷.

Усвідомлення цієї значимості історії, як науки, дозволило глибше збагнути її винятково важливе призначення в долі українського народу після отримання суверенітету, зокрема у становленні громадянського суспільства, деколонізації історичної пам'яті й свідомості, плекання почуттів національної гідності, а на цій основі найважливішої громадсько-політичної цінності, якої так бракує сучасним українцям, – це збереження як святині незалежності й беззапастережної готовності її захищати – єдиної запоруки своєї свободи і права залишатися повноцінним господарем власної країни. А відтак зробив висновок: під час викладання предмета домагатися формування у майбутніх викладачів як глибокого розуміння цих унікальних можливостей свого фаху, так і бажання їх реалізовувати. І, що важливо, не потрібно лякатися «обвинувачень» у необ'єктивності подачі навчального матеріалу у випадках його органічного поєднання зі злободенними проблемами сучасного суспільства й одночасного окреслення перспектив їх вирішення, опираючись на уроки минулого.

У нас уже увійшло у звичку повторювати, як мантру, відомий вислів, що, мовляв, історія нікого нічому не вчить. Вона й не зобов'язана цього робити! Навпаки, саме у неї слід вчитися політичним елітам, соціальним спільнотам, народам/націям і цивілізаціям, що роблять мудрі й ігнорують байдужі та невігласи, котрі постійно наступають на ті ж самі граблі, засвідчуючи власне гупство, наявність якого ніколи не визнають. З цього приводу хочеться нагадати слушну заувагу відомого дослідника Д. Тоша: «... історики, котрі відкидають зв'язок із сучасністю під гаслом об'єктивного знання не просто ганяються за химерою; вони ще й ухиляються від відповідальності в самому широкому смислі... Суспільство очікує від ученого й такої інтерпретації минулого, яка б зв'язувала його з су-

часністю і стала основою для розробки ухвал відносно майбутнього. Історики можуть заперечити, що їхня спеціалізація пов'язана з минулим, а не з сучасністю, і не їхня справа роздумувати про практичні результати своєї праці. **Але тільки вони володіють необхідною кваліфікацією, щоб надати суспільству істинну історичну перспективу і вберегти його від шкідливого впливу історичних міфів** (виділено мною – В. С.). Якщо професійно підготовлені історики не виконують цих функцій, з'являється необґрунтовані інтерпретації, створені іншими, менш інформованими й більш упередженими людьми. Слова, сказані 35 років тому Джеффри Барраклау, ветераном боротьби за сучасні цінності в історичній науці, зберігають свою силу й сьогодні:

«Людина – тварина історична, з глибоким відчуттям власного минулого; і якщо вона не отримає цілісної картини минулого, дякуючи ясній і достовірній історії, вона знайде її з допомогою історії туманної і брехливої. Такий виклик не може проігнорувати жоден історик, хоча б скільки-небудь переконаний у цінності своєї роботи; і відповідь на цей виклик не в тому, щоб ухилитися від питання про «практичне значення», а в тому, щоб прийняти його як факт і вяснити, що з цього випливає»⁸.

Як на моє переконання, майбутні викладачі історії мають вважено підходити до сприйняття розповсюдженої нині ідеології про «деполітизацію» історії, враховуючи її багатовекторність. Безперечно ніхто не може і не зможе поставити під сумнів той її аспект, що передбачає наукову неприпустимість підпорядкування змісту досліджень політичним поглядам/інтересам їхніх авторів, тих чи інших соціальних груп, політичних партій тощо. Йдеться про інше: спробу під її виглядом домогтися розриву історії й політики, ізолювати історичну науку від політико-ідеологічних проблем суспільства, обмежити її функції сферою «історії для істориків», а в українському варіанті ще й «денаціоналізувати» історію України⁹. У цьому плані поділяю міркування відомого сучасного історика Й. Рюзена: «Деполітизація історії дуже небезпечна для політики, оскільки ми потребуємо певної історичної орієнтації для того, щоб здійснювати виважену політику. Деполітизація історії викидає її за межі політики, де історія відіграє величезну роль у справі легітимізації політики чи критики політичного тиску. Історія є важливим фактором встановлення легітимності політичних правил і політичного панування. Деполітизована історія залишає це поле легітимізації відкритим для – історичних і навіть антиісторичних принципів і аргументів. Вона позбавляє легітимізацію можливості пройти перевірку історичним досвідом»¹⁰. А відтак упродовж читання курсу намагаюся застерегти магістрантів від захоплення ідеологічними конструкціями постмодерністів, особливо українських, спрямованими на руйнацію підвалин національних історій, включаючи українську. При цьому раджу ознайомитися з їх основними теоретичними положеннями, обґрунтованими у відомій статті Г. Касьянова та О. Толочка¹¹.

Наступною **складовою методологічної концепції стали власне ідеї гранд-нарративу національної історії**. Враховуючи,

що у тексті уже частково торкався вияснення їх значимості як для розвитку історичної освіти, так і формування громадянського суспільства, зверну увагу на кілька важливих аспектів. Насамперед відзначу, що саме національна історія у кожній з країн виконує найважливішу функцію промотора у формуванні і розвитку історичної пам'яті, свідомості й культури їхніх народів і націй. Як зауважував уже згадуваний Й. Рюзен, один з найкращих фахівців останньої третини ХХ – початку ХХІ ст. з їхнього дослідження, «Історична культура означає ту роль, яку історична пам'ять відіграє у нашому житті взагалі. Це охоплює всю сферу суспільного життя: життя людей, груп і суспільств, навіть цілих культур. Історична культура є людським життям, так як вона знає впливу і детермінується пам'яттю про минуле. Кожній людині необхідна пам'ять для того, щоб орієнтуватися у своєму повсякденному житті, орієнтуватися *vis-à-vis* темпоральних змін.

Ніяк не ставлячись до минулого, ми не зможемо і моделювати майбутні перспективи нашого життя. Так що історія насправді є необхідним елементом реального життя. Без історії, без історичної пам'яті, люди жити не можуть. Історія наділяє людей ідеєю темпоральних змін у стані їхніх справ. У відповідності з цією ідеєю, вони можуть організувати свою діяльність так, як і самих себе в контексті своєї ідентичності. Ця культурна функція історії – орієнтації у практичному житті і маніфестації ідентичності – сутнісна...»¹².

У зв'язку з чим неодноразово ставив собі запитання: як можна формувати історичну пам'ять того чи іншого народу, тієї чи іншої нації без національно зорієнтованої історії? Йї іншої відповіді не знаходив і не знаходжу. А відтак у лекціях, присвяченим висвітленню основних рис історичної освіти у ЗВО й процесу навчання історії та його закономірностей, акцентую на цьому увагу магістрантів. Намагаюся донести до студентської аудиторії той відомий факт, що «пам'ять, яка ґрунтується не на досвіді, не на змісті, існування якого принаймі припускають, втрачає свою орієнтирну силу в житті...»¹³. На конкретних прикладах вітчизняної та зарубіжної історії наголошую на її визначальній ролі як у формуванні національної (колективної) ідентичності, так і її історичної свідомості. Чи є таємницею розуміння того, що власне «Колективна ідентичність укорінена в ґрунтованому на пам'яті усучасненні подій». А «Події можуть відігравати цю роль укорінення ідентичності лише тоді, коли вони мають специфічний характер «історичних» подій. «Історичні» означає те, що вони мають особливе значення у практичному орієнтуванні життя людей. Це значення полягає в тому, що до нього можна звертатися, **коли замислюємося над тим, хто ти, й виникає потреба сказати про це собі й іншим, а відтак непрямо схарактеризувати й інакшість інших** (виділено мною – В.С.)»¹⁴.

В органічному зв'язку зі сказаним знаходиться така ж важлива проблема як формування та розвиток історичної свідомості будь-якого народу, розуміння якої й визначення шляхів розв'язання також не можливі без його національної історії. Хоча вона «укорінена в духовних силах пам'яті», на відміну від неї

«втримує або оживляє минуле, розташоване за межами пам'яті соціальної групи або окремих осіб. Вона впливає на пам'ять людей і формує її через опрацьований досвід, що його вони або взагалі не мали, або забули чи витіснили. Історична свідомість розширює горизонт часового досвіду. До пам'яті вона додає знання, і звісно, розширює часову протяжність пам'яті до міжпоколінневого тривання та неперервності особистого й колективного «я»¹⁵.

І ще вкрай важливий аспект, про який фахівці або не знають, або, знаючи, ігнорують у навчальному процесі, формуючи фахові компетентності майбутніх учителів та викладачів історії. Мається на увазі з'ясування такого феномену як криза історичної свідомості, її сутності, види, наслідки й шляхи подолання в цілому (теоретичному плані) й Україні, зокрема, в реальному сьогоденні. Частіше всього навіть не задумуємося про їхню роль у справді доленосному ланцюгу поколінь¹⁶, що забезпечує тяглість (неперервність) ментальності, духовного життя, культури, розвитку мови, конфесійної згуртованості, національної самоідентифікації й самосвідомості. А відтак намагаюся зорієнтувати студентську аудиторію на необхідність врахування у своїй майбутній учительській та викладацькій роботі слушні зауваги Й. Рюзена з цього приводу. На його переконання, «За «нормальної» кризи вона пов'язує минуле, сучасне і майбутнє в уже відомій міцній і нерозривній єдності відповідного «я». Рани, нанесені контингентністю* історичної ідентичності, загоюють через уявлення про часовий перебіг, дієвий у живій історичній культурі відповідних осіб як інтерпретаційний та орієнтирний зв'язок. За «критичної» кризи вже немає наготові якихось ліків часового порядку. Їх потрібно «винайти», проробляючи по-новому те, що відбулося. Таке «винайдення» – це не творіння з нічого. Воно структурує елементи історичної нарації в новому концепті часового порядку або ж задучає до нього нові елементи. У новому інтерпретаційному зразку поборюють жахи проблемних подій і загоюють розрив часу. За «катастрофічної» чи «травматичної» кризи в самому осерді (виділено мною – В.С.) руйнується засадниче уявлення про перебіг часу й наповнювана змістом єдність минулого, сучасного і майбутнього, а рани історичної ідентичності не перестають кривавити»¹⁷.

Нерозуміння у сучасному українському суспільстві того, що саме «катастрофічна» криза історичної свідомості українського народу, що стала наслідком тотальної репресивної політики російського окупаційного комуністичного режиму, що набирала у кінці 20-30-х рр. ХХ ст. форм геноциду (Голодомор) та мерітоциду (знищення кращих сил у суспільстві), продовжує залишатися неподоланою, а відтак основною причиною відсутності політичної еліти, провалу усіх спроб реформування країни та основною загрозою втрати незалежності. Тому «рани» нашої української «історичної ідентичності не перестають кривавити» й нині. Її загоїти вони зможуть тільки за обставин її осилення, в чому чи не найважливішу роль має відіграти національна історія за умови її ін-

* Контингентність – випадковість як протилежність необхідності.

тенсивного розвитку, реалізації основних здобутків в освітньому процесі на рівнях середньої й вищої освіти й всебічної підтримки з боку політичної еліти, яка сформується, та уряду. Адже, як слушно зауважував в інтерв'ю 2017 р. з нагоди 60-річчя видання «Українського історичного журналу» його головний редактор академік НАН України В. Смолій, «Нині побутують спрощені та нав'язані уявлення про національну історію як своєрідний інтелектуальний релікт XIX ст., яке афористично називають століттям націй і національних держав... Годі навіть перерахувати численні закиди, що їх постійно чуємо на адресу національної історії як такої – штучна цілісність, націєцентричність, ексклюзивність, телеологічність, ідеологізованість, легітимаційне призначення й т.п.». Проте «...чимало європейських учених і до сьогодні опрацьовують студії в розрізі саме національної історії, і ці праці мають солідну популярність як у читацького загалу, так і в академічному світі. Тим паче, що події сучасної історії, себто після 2014 р., переконливо свідчать, що національні спільноти зарано списувати «в архів». Та й рецепти мультикультурності, глобалізму на перевірку виявилися не такими вже дієвими чи адекватними, як це вважалося ще декілька років тому. Натомість нації відіграють чимдалі більшу роль на сучасній європейській і світовій авансцені». А відтак «хочу наголосити на тому, що жодні культурні, інтелектуальні, ідеологічні метаморфози, чи то пак гучні медійні події, котрі забуваються вже наступного тижня, не можуть скасувати базової настанови – без представлення нашої країни, нації, держави на культурній та інтелектуальній мапі світу, зокрема науково-історичних проекцій її минувшини, неможливо реалізувати успішний суспільний, національний, державний проєкт»¹⁸. У світі сказаного стає зрозуміло чому я обрав саме концепт національної історії однією з методологічних засад даного курсу й на лекціях неодноразово торкаюся висвітлення його провідних ідей, а в темі № 4 «Процес навчання історії та його закономірності» у 4-му питанні спеціально виокремив з'ясування «Сучасної концепції історії України та її критики».

Третью складовою методології «Методики викладання історичних дисциплін у ЗВО» став **цивілізаційний підхід** в осмисленні сутності всесвітнього історичного процесу, що замінив формаційний, про недоліки якого оповів на початку статті. Відзначив важливість наукового доробку у розробці його концептуальних засад М. Вебера, С. Гантінгтона, Н. Данілевського, Ш. Ейзенштадта, Н. Еліаса, П. Сорокіна, А. Тойнбі, О. Шпенглера й ін. Не можна не згадати й концепції дослідників школи «Анналів», на думку яких вона охоплює 4 блоки: соціальний (біосоціальний), економічний, політичний та культурно-психологічний. Особисто поділяю тлумачення поняття «цивілізації» тих науковців, котрі розуміють під нею такий культурно-історичний спосіб життя, властивий великій людській популяції, що керується власним комплексом знань і визнає авторитет своєї системи цінностей. Оскільки під час читання навчальної дисципліни «Нова історія країн Азії та Африки» студентам 3-го курсу уже застосовував цивілізаційний концепт, то в даному

магістерському курсі намагався опертися на їхні попередні знання. Зокрема, акцентував увагу на доцільності запам'ятання важливості для них – магістрантів, як майбутніх учителів і викладачів, враховувати у прийдешній педагогічній праці три наступних провідних (базових) фахових принципи. **Перший** – постаратися відмовитися від формаційного підходу, що заганяє поступ людської спільноти у глухий кут – прокрустове ложе однолінійності і розвитку всесвітньо-історичного процесу від якогось початкового рівня до ери «справжнього процвітання» – комунізму, ліберальної демократії, утвердження «царства Божого» на Землі, етапи якого мають пройти якщо не всі, то більшість суспільств. **Другий** – усвідомити переваги цивілізаційного підходу, що передбачають одночасне існування різних цивілізацій, кожна з яких опирається на власні міфологію, культурно-історичні традиції, ментальність, типи культури, стійкі уявлення про сенс життя й призначення Людини, свої, притаманні їм, духовні цінності, етику, мораль, побут, сім'ю тощо. Кожна з них переживає свій цикл народження, становлення, розвитку, кризи/занепаду, можливого відродження й загибелі, який не співпадає з іншими цивілізаціями. **Третій** – збагнути для себе, щоб згодом не повторювати самому й, відповідно, не нав'ювати учням чи студентам масово розповсюджені істотної вади наукової літератури (історичної, педагогічної й методичної), витвореної вченими у межах країн європейської/західної цивілізації на основі вивчення останньої. Її суть полягає в тому, що розроблені ними періодизації, теоретичні положення, оцінки тих чи інших подій, явищ і процесів, видаються загально-світовими (властивими світовому розвитку), а не цивілізаційними. В силу чого трактуються свідомо чи ні в дусі філософії/ідеології європоцентризму¹⁹, а саме: перетворення європейських досягнень, надбань і досвіду XIX-XX ст. в єдину доскональну (чи то пак ідеальну) й універсальну матрицю політичного, суспільного, економічного й культурного розвитку людства, що начебто слугує своєрідним духовним світочем й обов'язковим зразком для наслідування для інших, вочевидь, «менш розвинутих» цивілізацій.

Оце, як правило, підсвідоме культивування «вищості» європейської цивілізації, її «виняткової ролі у світовій історії» й перетворення сформованих нею «універсальних» цінностей у жорсткий критерій шкали характеристики плюсів і мінусів розвитку країн і народів інших цивілізацій витворило у ній феномен інтелектуального світу «кривих дзеркал» у сприйнятті сутності історичного поступу й значення інших цивілізацій та їхніх народів і країн у різні епохи буття людської спільноти. Хіба є великою таємницею той факт, що в добу стародавнього світу грецька і римська цивілізації (європейські) не були найдавнішими чи найрозвинутішими (згадаймо азійські та африканські: вавилонську, єгипетську, індуську, китайську, перську), а в добу середньовіччя європейська цивілізація в усіх основних сферах життя істотно відставала від досягнень індуської, ісламської, китайської та японської цивілізацій. У зв'язку з чим під час занять однією з основних проведив ідею застереження магістрантів не потрапляти в пастку європоцентриз-

му, що надзвичайно спотворює історію азійських й африканських цивілізацій, країн, народів і націй, намагався перекопати їх у неприпустимості оцінювання їхньої ментальності, релігійного й духовного життя, культури, звичаїв і традицій скрізь призму європейських цінностей, які нерідко інтерпретуються загальнолюдськими.

І, нарешті, **четверта складова – досягнення сучасної** (за винятком постмодерністської) **методології історії**. Вона глибоко з'ясована в науковій та навчально-методичній літературі, тому обмежується тільки констатацією головніших використовуваних принципів і теоретичних концепцій пізнання. Серед них назву принцип об'єктивності, який не слід плутати із неупередженістю дослідника, історизму, альтернативності, конкретності, опори на історичні джерела й комплексності. З існуючих теоретичних засад відзначаю важливість (як на моє бачення) ідей позитивізму (внутрішньої і зовнішньої критики джерел Ш.-В. Лангдуа і Ш. Сеньобоса), неопозитивізму (верифікації отримуваних дослідниками знань), школи «Анналів» (роль ментальності у вивченні соціально-політичної історії) й «Нової політичної історії» (природи влади та її функціонування).

Отже, пошук і розробка методологічних засад навчальної дисципліни «Методика викладання історичних дисциплін у ЗВО» виявився для мене вельми складними. Сформульовані у статті роздуми, судження, оцінки й висновки носять суб'єктивний характер і не претендують на істину.

Примітки:

1. Яковенко Н. Навіщо казка про перевертня? // Критика. 1997. Число 2. С. 29-31; Ї ж. Особа як діяч історичного процесу в історіографії Михайла Грушевського // Михайло Грушевський і українська історична наука. Матеріали наукових конференцій, присвячених Михайлові Грушевському. Львів, 1999. С. 86-97; Ї ж. Виступи у дискусії під час засідань конференції «Михайло Грушевський і сучасна історична думка» 29 вересня 1996 р. // Михайло Грушевський і українська... С. 334-348; Ї ж. Про методологію досліджень середньовічної і ранньомодерної історії України // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. Запоріжжя, 2000. Вип. XI. С. 61-73; Ї ж. «Історику не дано пізнати світ таким, яким він був насправді...». Інтерв'ю Ю. Чорнея // Дзеркало тижня. 2003. 25 січня. С. 20.
2. Дашкевич Я. Постмодернізм та українська історична наука // Його ж. «...Учи неложними устами сказати правду». Історична есеїстика (1989-2008). Київ, 2011. С. 341-342.
3. Яковенко Н. «Історику не дано пізнати світ...». С. 20.
4. Дашкевич Я. Постмодернізм ... С. 341-345; Шкільна історія очима істориків-науковців. Матеріали робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / упорядн. та редакція Н. Яковенко. Київ, 2008. С. 8-45, 66-107, 119-127.
5. Шкільна історія... С. 15.
6. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року Про національну доктрину розвитку освіти. URL: osvita.ua/legislation/other/2827 (Дата звернення: 25.09.2020).

7. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с франц. Часть первая – В. П. Визгин. Часть вторая – Н. С. Автономова. Санкт-Петербург, 1994. С. 389.
8. Тош Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка. Москва, 2000. С. 53-54.
9. Касьянов Г., Толочко О. Національні історії та сучасна історіографія: виклики і небезпеки при написанні нової історії України // Укр. іст. журн. 2012. № 6. С. 4-24; Рубан Ю. Історія без політики і політика деполітизації у тезах українських істориків. URL: www.historians.in.ua/index.php/en/dyskusiya/835-yurii-ruban-istoriia-bez-polityky-i-polityka-depolityzatsii-u-tezakh-ukrainskykh-istorykiv (Дата звернення: 10.10.2020).
10. Доманска Э. Философия истории после постмодернизма / пер. с англ. М. А. Кукарцевой. Москва, 2010. С. 229-230.
11. Касьянов Г., Толочко О. Національні історії ...
12. Доманска Э. Философия истории... С. 207-208.
13. Рюзен Й. Нові шляхи історичного мислення / пер. з нім. В. Кам'янець. Львів, 2010. С. 21.
14. Там само. С. 196-197.
15. Там само. С. 201.
16. Там само. С. 198.
17. Там само. С. 201-202.
18. Інтерв'ю головного наукового редактора «Українського історичного журналу» академіка НАН України В.А. Смолія з нагоди 60-річчя видання // Укр. іст. журн. 2017. № 6. С. 11-13.
19. Див. детальніше: Гальчинський А. Глобальні трансформації: концептуальні альтернативи. Методологічні аспекти. Київ, 2006. 312 с.; Гантінгтон С. П. Протистояння цивілізацій та зміна світового порядку / пер. Н. Климчук. Львів, 2006. 474 с.; Козлов Н. А. Европоцентризм как идеологический феномен и общественная политическая практика // Евразийство и мир. 2018. № 1. С. 35-48; Саїд Е.В. Орієнталізм / пер. В. Шовкун. Київ, 2001. 512 с.

В статтє освещаетсє сло́жный процесс поиска и разработки ее автором методологии преподавания наименованной в заглавии учебной дисциплины. Сосредоточившись на выяснении ее теоретических аспектов, он четко определил перечень тех концептов исторического познания от которых отказался, обосновывая причины их невосприяття. Одновременно конкретно очертил те теоретические положения, которые составили фундамент предложенной им методологии. При этом не оставил вне внимания выяснения факторов и тех, что способствовали ее формирования, и тех, которые тормозили этот процесс. Сделано попытку охарактеризовать составные разработанной концепции.

Ключевые слова: методика, методология, национальная история, концепт, постмодернизм, Украина, студенты, преподавание.

Отримано: 10.09.2020

**СТАНДАРТИЗАЦІЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ПЕРЕВІРКИ
ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ ЯК ФАКТОР ЯКОСТІ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ**

У статті зазначається, що основою якості освіти є стандарти. Вони розуміються як взірці, еталони, моделі й застосовуються для зіставлення з ними інших подібних об'єктів. Стандарти шкільної історичної освіти концентрується не довкола знання певного набору фактичного матеріалу, методів й форм його засвоєння. Однією із форм перевірки рівня засвоєння школярами знань є тестовий контроль. Тести є об'єктивним способом оцінювання. Вони орієнтовані на визначення рівня засвоєння ключових тем, понять, розділів навчальної програми з історії України. Підкреслюється, що надмірне захоплення тестовим контролем вбиває у школярів інтерес до дослідницьких і проблемних питань історії, не сприяють формуванню насолоди від освітнього процесу.

Ключові слова: *якість освіти, історична освіта, методи, форми перевірки, тестовий контроль, стандарт, стандартизація.*

Сьогодні на численних наукових зібраннях, у соціальних мережах та на сторінках періодичних видань ведуться розмови щодо необхідності підвищення якості освіти. Якісна освіта та рівний доступ до неї проголошується одним із основних завдань сучасної державної політики¹. Варто зауважити, що актуальність проблеми забезпечення якості освіти є світовою проблемою. Вона зумовлена низкою чинників, які характеризують принципів відмінності сучасного етапу цивілізаційного розвитку від попереднього. Мова йде про те, що людство вступило у період кардинальних трансформацій, з якими до цього часу не зустрічалося. Вони засвідчують про створення суспільства, що знаходиться у стані постійного становлення, зміни та розвитку. Ця обставина вимагає необхідності рефлексії сутності освіти, розуміння того, що вона може запропонувати у майбутньому в контексті подальшого цивілізаційного поступу людства. Ще однією обставиною, що засвідчує актуальність й релевантність пошуку ефективних шляхів розбудови якісної освіти є розвиток високих наукоємних технологій. У суспільстві наукоємних технологій людський потенціал презентується як творчий ресурс, розвиток якого безпосередньо пов'язаний з сферою освіти. Очевидно, що нові цивілізаційні виклики у багатьох країнах зумовили справжній освітній бум, який супроводжується глибокими реформами та модернізацією освітніх систем.

Отож, якісна освіта постає глобальною цінністю і категоричною умовою розвитку сучасного наукоємного суспільства. Загалом категорія якості відображає специфіку об'єкта й характеризує стійкі зв'язки його складових елементів, які дають можливість відрізнити цей об'єкт від іншого. У сфері освіти якість трактується науковцями як «багатовимірне поняття, що охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальну та академіч-

ну програму, навчальну й дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну базу і ресурси»². Вона розуміється не лише як процес та результат діяльності, а й як можливості її реалізації, як внутрішній потенціал та зовнішні умови освіти, а також як процес формування її характеристик. Очевидно, що у широкому трактуванні терміна – це якість результатів освітнього процесу, якість можливостей реалізації освітнього процесу, якість умов його протікання. У вузькому розумінні її слід розглядати як якість освіченості тих, хто навчається, якість їх знань та умінь, володіння процедурами творчої діяльності, виховання тощо.

Отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм). Основою визначення якості освіти є стандарти. У широкому розумінні поняття стандарту розуміється як взірць, еталон, модель, які застосовуються як вихідні дані для зіставлення з ними інших подібних об'єктів. У вузькому значенні стандарт – це документ, що встановлює певні норми реалізації освітнього процесу. Освітні стандарти відображають систему освітніх параметрів, які приймаються за державну норму освіченості, що відображає певний соціальний ідеал й враховує реальні можливості його реалізації людиною. У нормативних документах регламентується діяльність українських установ та інституцій, визначено низку державних вимог щодо рівня й можливостей стандарту освіченості людини. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та «Концепції державного стандарту загальної середньої освіти в Україні» освітні стандарти покликані відображати нове бачення суспільного ідеалу освіченості й суспільні вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення людини, сприяти збереженню єдиного освітнього простору у державі, відігравати стабілізуючу й регламентуючу роль, порівнюючи їх за визначеними методиками з нормативними вимогами до результатів³.

Чи здатна зміна набору стандартних вимог змінити якісне наповнення освіти? Як співвідносяться новації та стандарти? Якою мірою стандарти можуть забезпечити розвиток в учасників освітнього процесу творчого потенціалу, креативного мислення, здатності вирішувати складні проблеми, які виникають у сучасному суспільстві? тощо. Ці та інші питання потребують ґрунтовних досліджень. У нашій статті розглянемо, на прикладі тестового контролю знань, яким чином освітні стандарти зумовляють якісне наповнення історичної освіти.

Аналіз стандартів та стандартизації форм і методів в історичній освіті є актуальною проблемою, що знайшла відображення у низці різнопланових досліджень. Зокрема, С. Клепко, К. Баханов, О. Пометун у своїх дослідженнях розглядають теоретичні аспекти оновлення змісту шкільної історичної освіти у контексті цивілізаційних викликів сучасності. Дослідники В. Пироженко, С. Терно, Г. Фрейман презентували розмаїту палітру концептуальних підходів покращення якості історичної освіти. У працях Г. Яковенко, Л. Жарової, І. Мішиної, К. Баханова розглядаються особливості впровадження тестової форми перевірки знань. Методичні реко-

мендації зі складання тестових завдань презентовано у роботах В. Сергієнко та Л. Кухар. Теоретичні та практичні проблеми застосування компетентнісного підходу у навчанні історії в школі розглядають О. Пометун, Н. Гупан, В. Власов.

Історична освіта є важливою складовою освітнього процесу. Вона не лише акумулює досвід минулих поколінь та є сформованим і випробуваним історією способом донесення культурних ресурсів нащадкам, а й виконує роль «агента майбутнього». Знання про минуле сприяють розвитку особистісних якостей індивіда, його знань, умінь, навичок, впливають на розвиток особистісного світовідчуття, світобачення, світорозуміння, спонукають до пошуку сенсу власного буття. «Історична освіта досягає декілька цілей одночасно: вона тренує розум, виховує співчуття і дозволяє побачити багато злободенних проблем нашого часу в історичній перспективі»⁴, – вважає Дж. Тош. З огляду на суспільне призначення історичної освіти державний стандарт передбачає розвиток особистості через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між світовими, українськими та локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, поваги до прав і свобод людини⁵. Державний стандарт шкільної історичної освіти передбачає уміння школярів мислити історично-хронологічно, орієнтуватися в історичному часі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами й процесами; орієнтуватися у соціально-історичному просторі; виявляти взаємозалежність у розвитку суспільства; мислити системно, виявляти взаємозалежність й взаємопливи історичних подій; усвідомлювати власну гідність й діяти з опорою на власні права й свободи, поважати права й свободи інших осіб, виявляти толерантність; дотримуватися демократичних принципів, конструктивно взаємодіяти з друзями, шкільною спільнотою, місцевою громадою та суспільством, долучатися до розв'язання локальних, загальнонаціональних й глобальних проблем⁶. Загалом, за твердженням дослідників О. Пометун, Н. Гупан, В. Власова, історичні компетентності «передбачають формування й розвиток у тих, хто навчається, готовності й здатності використовувати накопичені знання, уміння й навички для вирішення навчальних й життєвих проблем, оцінювати й діяти, й таким чином задовольняти особисті та соціальні потреби»⁷.

Отже, у сучасній історичній освіті відбуваються трансформаційні процеси, що відображають переорієнтацією освітнього процесу на внутрішній розвиток особистості. Зауважимо, що вони в історичній освіті супроводжуються відмовою від монополії однієї ідеології чи певної історичної концепції у тлумаченні подій минулого, утвердженням принципів плюраїзму, свободи думки та багатовекторного наукового пошуку. З огляду на ці міркування К. Баханов стверджує, що в історичній освіті пріоритетним є перенесення акцентів із запам'ятовування фактів на застосування знань та навичок. Такий підхід, на думку дослідника, є релевантним запитам сучасного інформаційного суспільства та економіки,

що базується на знаннях. Значимими є знання спрямовані на набуття досвіду, а не заради знань⁸.

Як бачимо акцент у стандартах шкільної історичної освіти концентрується не довкола знання певного набору фактичного матеріалу, методів і форм його засвоєння. Релевантним є набуття особистістю низки компетентностей, які є актуальними й важливими для їх особистісного зростання та становлення як громадянина та суспільної особи. Компетентності передбачають наявність комплексу знань, навичок, ставлень та досвіду, що дозволяє людині здійснювати ефективно певний вид діяльності. Компетентнісний підхід також сприяє формуванню особистісних рис людини, продукуючи спектр психологічних утворень, які охоплюють когнітивну, операційну, мотиваційну, етичну, поведінкову складові. Зазначимо, що у науковій літературі компетентність розглядають як сукупність взаємопов'язаних якостей (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що є заданими до відповідного кола предметів, процесів та необхідними для якісної продуктивної дії стосовно них⁹. У цій ролі компетенції суттєво потіснили в освіті узвичаєну діаду «знання-вміння» й окреслили своєрідний смисловий горизонт подальших освітніх пошуків. Йдеться про те, що сучасне життя вимагає від освіти розвитку у людини не лише винятково професійних якостей, знань та умінь, а й особистісних рис, тобто плекання ціннісно-смислової сторони її буття.

Проблема реалізації компетентнісного підходу в історичній освіті є доволі складною й багатогранною, а тому потребує низки ґрунтовних досліджень. Зокрема, релевантним є питання, наскільки є можливим перевірити рівень засвоєння компетентностей учнями. Однією із форм перевірки рівня засвоєння школярами знань є тестовий контроль. В останні десятиліття він набув неабиякої популярності у контролі виконання учнями державного стандарту якості історичної освіти. Так, для учнів випускного класу є обов'язковою державна підсумкова атестація з історії України. Зовнішнє незалежне оцінювання з історії України також відбувається у форматі тестування. Упродовж навчання для учнів середніх та старших класів під час тематичного контролю отриманих знань також часто використовується форма тестування.

Тест – завдання стандартизованої форми, виконання якого має виявити наявність певних знань, умінь та навичок, здібностей або інших психологічних характеристик – інтересів, емоційних реакцій тощо¹⁰. Дослідниця Г. Яковенко розглядаючи тестову форму контролю знань, виокремлює такі її переваги: простота процедури проведення, безпосередня фіксація матеріалу, зручність обробки даних й швидкість оцінювання, короткочасність, наявність встановлених стандартів¹¹. Тести є об'єктивним способом оцінювання. Об'єктивність досягається шляхом стандартизації процедури проведення та неможливістю внесення суб'єктивної складової до оцінки знань. Вони орієнтовані на визначення рівня засвоєння ключових тем, понять, розділів навчальної програми з історії України. Безумовною перевагою тестового контролю є те, що перевірка знань проводиться у рівних умовах за рахунок викорис-

тання єдиної процедури й єдиних критеріїв оцінювання. Серед недоліків тестової діагностики є ймовірність вгадування правильних відповідей, можливість передавання від одних учнів до інших правильних відповідей, переважно орієнтація на репродуктивний рівень засвоєння. Зазвичай, тести слугують мірилом тимчасового засвоєння фактів й навиків, включаючи навик самого проходження тестів, а ніж справжнього розуміння й осмислення історичної інформації. Їх спрямованість на перевірку репродуктивного рівня засвоєння знань робить їх малоефективними у розвитку творчих здібностей школярів, критичного й можливісного мислення тощо. Як результат, надмірне захоплення тестовим контролем вбиває у школярів інтерес до дослідницьких й проблемних питань історії, не сприяють формування насолоди від навчального процесу.

Варто зазначити, що тестові завдання й обмежують час, який міг би бути присвячений обговоренню важливих соціальних, економічних, політичних й культурних питань. Завдання проблемно-пошукового та творчого характеру відходять на другий план, звільняючи час на зубріння фактів, вирішування низки типових завдань, завчання хронологічних дат та вправління у вирішенні якомога більшої кількості тестів. Американський дослідник П. Макларен стверджує, що «одержимість» тестами перетворює багато державних шкіл на «нещасливі місця» для дітей. Таку позицію науковець пояснює численними атестаційними зрізами, практичними тестами й діагностичними перевітками¹². Зазначимо, що досить часто на основі їх результатів складають рейтинг успішності навчальних закладів, визначають якісний рівень отримання знань школярами, інколи результати учнівського тестування є оцінкою роботи педагогів. При цьому учні постійно чують, як високі бали в оцінюванні тестових робіт є запорукою успішної кар'єри і що навіть одна незначна помилка може виявитися фатальною. Очевидно, що підготовка й проходження тестового контролю завдають колосального стресу й школярам, й педагогам. Регулярні вимогливі тестування, хвилювання щодо рівня успішності їх проходження, стурбованість прогалинами у знанні певного історичного матеріалу тощо є суттєвими стресогенними факторами. Ще один фактор – це брак вільного часу. Перевантаження домашніми завданнями, додатковими заняттями з репетиторами, відвідування позашкільних гуртків (секцій) тощо, по суті, не заощадають часу й можливості учневі «побути дитиною». Звісно, така ситуація не сприяє підвищенню якості історичної освіти. Вона не відповідає потребам й вимогам суспільства щодо розвитку й формування громадянських, особистісних умов і професійної компетентності особистості. Йдеться про небезпеку «втиснення» навчального матеріалу з шкільного курсу історії України у певну систему правил, фактів, понять, хронологічних дат. Такий підхід засвідчує розвиток стандартизації, суспільного контролювання й прихованої репресивності у сфері освіти. Очевидно, вартує пояснення відмінність термінів стандарт та стандартизація. Попри те, що словник іншомовних слів тлумачить ці терміни майже як змістовно тотож-

ні: «стандарт – це прийнятий тип виробів, що відповідає певним вимогам своєю якістю, хімічним складом й фізичними властивостями», а «стандартизація – установлення єдиних вимог на готову продукцію»¹³, вважаємо, що стандартизація у освітній сфері може пояснюватися як позбавлення кого-чого-небудь своєрідності, оригінальності, нівелювання індивідуальних особливостей й слідування певному зразку й вимогам. З огляду на таке розуміння стандартизація культивує формальну природу освіти, передбачаючи наслідування та діяльність за взірцем. Зауважимо, що уніфікація та стандартизація є ворогом інновацій та творчості, оскільки породжують атмосферу уникнення ризиків та помилок. За таких умов діяльність освітніх інституцій концентрується на завчанні визначеного фактичного матеріалу з історії, а не навчанні учнів роботи з інформаційним ресурсом на кшталт: співвідносити, порівнювати, зіставляти, характеризувати, виокремлювати окремі ознаки та особливості, пояснювати, конкретизувати, висловлювати припущення, оцінювати, пояснювати, аргументувати тощо. Таким чином, вони не розвивають свої здібності й нахили, а вивчають дуже вузький набір обов'язкових фактів і дат.

Результатом сучасної якісної історичної освіти є особистість, яка не лише має знання, а й уміє їх використати у професійних й різних життєвих ситуаціях, здатна швидко адаптуватися до мінливих реалій сьогодення, не боїться братися за нові завдання, може створювати нові продукти, окреслювати цікаві ідеї, гнучко й ефективно співпрацювати у команді тощо. Тому попри переваги й ефективність у об'єктивному оцінюванні тестового контролю, вважаємо усе ж доцільним використання конструктивних, проблемно-пошукових, аналітичних, узагальнюючих, творчих завдань спрямованих на розвиток низки суспільствознавчих компетентностей школярів. Варто зауважити, що компетентнісний підхід буде ефективним. Для того, щоб компетентності стали дієвим регулятором освітнього процесу, вони мають утворити системну цілісність, у якій можна простежити смислові зв'язки та підпорядкування. Наступний недолік полягає у високому рівні абстрактності визначення компетентностей, які покликані зафіксувати зміст освіти та сприяти усталенню спільних (порівняльних) освітніх стандартів. Як результат, порожня, фіктивна суголосність освітніх зусиль продукує лише ілюзію їх наявності й не дозволяє їх використовувати як дієвий регулятор навчального процесу та освітніх стандартів. «Для того, щоб цей позитивний ефект в них з'явився, компетентності в кожному реальному освітньому стандарті мають бути конкретизовані, наповнені дієвим змістом. Адже вони покликані бути керівництвом для дій, а не абстрактними формулами, під які підпадають надто відмінні величини»¹⁴, – стверджують С. Пролєєв та В. Шамрай.

Отже, отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм). Основою визначення якості освіти є стандарти. Вони розуміються як взірці, еталони, моделі й застосовуються для зіставлення з ними інших подібних об'єктів. Стандарти шкільної історичної освіти концентруєть-

ся не довкола знання певного набору фактичного матеріалу, методів і форм його засвоєння. Релевантним є набуття особистістю низки компетентностей, які є актуальними й важливими для їх особистісного зростання та становлення як громадянина та суспільної особи. Однією із форм перевірки рівня засвоєння школярами знань є тестовий контроль. Тести є об'єктивним способом оцінювання. Вони орієнтовані на визначення рівня засвоєння ключових тем, понять, розділів навчальної програми з історії України. Однак, надмірне захоплення тестовим контролем вбиває у школярів інтерес до дослідницьких й проблемних питань історії, не сприяють формування насолоди від навчального процесу.

Примітки:

1. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України // Законодавчі акти України з питань освіти: збірник. Київ: Парламентське видавництво, 2004. 36 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. С. 17.
3. Про Національну доктрину розвитку освіти... С. 20.
4. Тош Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка / [пер. с англ. М. А. Коробочкин]. Москва: Весь мир, 2000. С. 56.
5. Баханов К. О. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2005. 326 с.
6. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ : «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 208 с.
7. Там само. С. 24.
8. Баханов К. О. Названа праця. С. 162.
9. Сподин Л. А. Повышение качества высшего образования как общая тенденция и требование времени // Перспективы развития высшей школы: материалы IV Международной научно-методической конференции / ред. кол.: В. К. Пестис [и др.]. Гродно: ГГАУ, 2011. С. 35-46.
10. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во ХНАДУ, 2017. С. 193.
11. Там само.
12. Макларен П. Жизнь в школе: введение в критическую педагогику // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 61-73.
13. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsm.com.ua/sis/index.shtml>.
14. Пролеєв С., Шамрай В. Компетентнісний підхід у філософії освіти: можливості і проблеми // Філософія освіти. 2017. № 1. С. 196.

The article notes that the basis of quality education is standards. They are understood as samples, standards, models and are used to compare them with other similar objects. The standards of school historical education are not concentrated around the knowledge of a certain set of factual material, methods and forms of its assimilation. One of the forms of checking the level of students' acquisition of knowledge is test control. Tests are an objective way to evaluate. They are focused on determining the level of mastering key topics, concepts, sections of the curriculum on the history of Ukraine. It is emphasized that excessive

enthusiasm for test control kills students' interest in research and problematic issues of history, do not contribute to the formation of enjoyment of the educational process.

Key words: *quality of education, historical education, methods, forms of verification, test control, standard, standardization.*

Отримано: 31.08.2020

УДК 37.013.3:930

Віктор Мисан
м. Рівне

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРІЇ: ВИМОГА ЧАСУ, ЧИ ЗАБАГАНКА НАУКОВЦІВ?

У статті автор аналізує проблему формування змісту шкільного курсу історії, звертає увагу на принципи конструювання змісту навчального матеріалу, обґрунтовує один із способів реалізації принципу полікультурності.

Ключові слова: *шкільна історія, принципи змісту шкільної історії, полікультурність.*

Одним із обов'язкових компонентів процесу навчання історії був і залишається *зміст*. Поняття «зміст» розглядаємо як універсальну субстанцію, якій притаманні різні репрезентативні форми: текст, статистичні та графічні дані, зображення, їх поєднання тощо. В організації навчання за допомогою змісту реалізується ряд функцій. Насамперед, він постає як засіб навчання – своєрідне джерело знань, що забезпечує інформацією. У такому випадку зміст виконує *інформаційну функцію*. Одночасно зміст шкільної історії є не чим іншим як навчальним матеріалом і потребує певної системи його опрацювання. Тут змісту притаманна вже інша функція – *технологічна*. Із джерела інформації він перетворюється в інструмент, що вчить опрацювати, розуміти, засвоювати тощо. Детальна характеристика змісту та його компонентів дозволить виявити і ряд інших функцій. Вони не менш значимі окрім уже вказаних. Зміст шкільної історії – поліфункціональна складова процесу навчання. Його поліфункціональність обумовлена не лише способами використання, але і досить складною структурою. Як же формується зміст шкільної історії? Які чинники у процесі його становлення є домінуючими? Чи зазнають вони змін і що на них впливає?

Відповісти на всі запитання навіть у науковій статті не можливо. Спробуємо лише окреслити проблему та привернути увагу до її окремих більш важливих аспектів, що впливають на формування змісту шкільної історії.

Загальновідомо, що будь-яка освітня система залежить від ряду чинників, які творяться у таких собі «котлах»: політичному, соціальному, економічному, етнічному, релігійному і т.д. Епохи, періоди, країни, території, політичні режими здатні впливати на освітній процес і видавати «на-гора» таку освітню модель (систе-

му), яка віддзеркалює у собі все те, що притаманне всій системі загалом. Серед всіх цих чинників найбільш знаковим і вирішальним був і залишається *політичний*. Звідси й маємо: *освітня політика держави, політика в сфері освіти, ідеологічна спрямованість освіти, політичне підґрунтя освіти* тощо. З того моменту, коли освіту загалом, та історичну зокрема, почала патронувати держава, вона набрала рис політичного, державницького характеру. Держава ревниво опікується цією сферою та визначає зміст освіти. Закони у сфері освіти, освітні концепції, державні стандарти, навчальні плани та програми, підручники – все це не лише ілюструє спосіб та форму державного контролю, але й засвідчує про зацікавленість держави і надалі бути «головнокомандувачем» у цій царині. Не є винятком і наша держава. Верховною Радою України затверджуються закони в сфері освіти: «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту» тощо. Кабінет міністрів як орган виконавчої влади також причетний до затвердження документів, які регламентують освітню політику. Прикладом можуть слугувати «Державні стандарти освіти», що набувають чинності після того, як вони затверджуються відповідними постановами КМУ. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) стала офіційним документом після того, як була затверджена указом Президента України.

Формування навчального змісту – досить складна та тривала процедура. Попередньо визначається мета, завдання, пріоритети, місце освітньої системи в цілому або галузі, її компоненти (структура). Лише після цього детально розробляються окремі елементи, враховуючи їх важливість, підпорядкування, взаємозалежність тощо. Що стосується змісту, то тут, насамперед, варто потурбуватися про його методологічні засади – принципи, які є визначальними і безпосередньо впливають на його якісні та кількісні параметри.

Документом, який фіксує і обґрунтовує принципи (методологічні засади) змісту шкільної історії, як на наш погляд, повинна бути предметна (історична) концепція, або концепція освітньої галузі (суспільствознавство), до якої входить навчальна дисципліна. Концепція не є нормативним документом. Швидше всього вона є установчою декларацією, в якій обґрунтовуються певні наміри, бачення розвитку, способи досягнення цілі на основі чітко сформульованих завдань. У концепції обов'язково повинні бути вписані та обґрунтовані принципи (методологічні засади) змісту як обов'язковий структурний елемент процесу навчання та принципи освітньої галузі як більш складна система. Хочемо зауважити, що принципи навчання і принципи структурування змісту – різні речі. Їх не варто ототожнювати, об'єднувати. Принципи навчання стосуються способів організації процесу – освітньої діяльності. Принципи змісту – способи конструювання одного із елементів цієї діяльності. Якщо говорити про шкільну історію, то йдеться про засади, підходи, за допомогою яких створюється історичний зміст, поданий у вигляді навчального матеріалу.

У сучасній українській історичній дидактиці відсутні фундаментальні праці, присвячені змісту шкільної історії як важливому

компоненту процесу навчання. Однак це не означає, що проблема не є актуальною або її намагаються уникати дослідники. Проблеми сучасного змісту шкільної історії у вітчизняній науково-педагогічній періодиці почали активно обговорювати ще у середині 90-х років ХХ століття. Це обговорення чомусь ніколи не зачіпало фундаментальних засад – принципів формування змісту. В одній з найперших статей, присвяченій вказаній проблемі, «До питання про зміст історичної освіти» В. Огнев'юк звертає увагу на те, що шкільна та вузівська історія є своєрідною квінтесенцією історичної науки. Саме тому вона «потребує наукової популяризації, мистецтва коментаря, методичної інтерпретації, технологічної конкретики тощо».¹ Якщо шкільна історія – адаптоване історичне знання, то її зміст, поза всяким сумнівом, мав би формуватися, на відміну від наукового знання, на інших засадах.

Упродовж останніх п'ятнадцяти років у науковій та науково-методичній літературі з'явилося чимало публікацій, в яких у різний спосіб звертали увагу на проблеми змісту шкільної історії. Йдеться про роботи К. Баханова², І. Гирича^{3, 4}, В. Мисана⁵⁻¹⁰, О. Пометун¹¹, Г. Серової¹², О. Удада¹³, Г. Швидько¹⁴ та інших. Однак, ніхто із вказаних авторів у своїх працях не наважився виділити базові принципи такого компонента як історичний зміст. Можливо ця проблема так і залишилася осторонь наукових досліджень, коли б з другої половини 90-х років українські вчені не активізували роботу над розробкою концепцій шкільної історичної освіти.

Проекти концепцій шкільної історичної освіти кінця 90-х років ХХ ст. і початку ХХІ ст. є переконливим доказом того, що методологічні засади змісту шкільної історії знаходяться у полі зору сучасних дослідників. Щоправда, у концепціях українські науковці, хоча й не всі, виділяють декілька груп принципів:

- а) принципи шкільної історичної освіти;
- б) принципи організації змісту шкільної історичної освіти;
- в) принципи змісту або відбору змісту.

Останню групу принципів досить повно представлено у проектах концепцій двох авторських колективів – О. Малій, П. Мороз, Т. Чубукової та О. Пометун, А. Калініної¹⁵. Не зважаючи на досить великий перелік змістових принципів, запропонований О. Малій, П. Мороз, Т. Чубуковою: *науковості, історизму, доступності і зростаючої трудності, особистісно орієнтованої спрямованості навчального процесу, системності, послідовності і наступності, розвитку пізнавальних здібностей та навичок самостійної роботи, деполітизації, гуманізації та демократизації системи викладання історії, варіативності та диференціації історичної освіти, толерантності, культуровідповідності та національної спрямованості, соціальної ефективності, пріоритету розвивальної функції навчання*¹⁶, відмітимо, що не всі з них відповідають принципам відбору змісту. Натомість О. Пометун і А. Калініна репрезентують меншу кількість принципів, однак вони більше стосуються змісту шкільної історичної освіти: *соціоантропцентричності, гуманізації, інтегрування, полі- та інтеркультурності, цілісності, системнос-*

ті, альтернативності¹⁷. Цей перелік не є повним, однак він дозволяє зрозуміти, на яких засадах повинен формуватися зміст сучасної шкільної історії і яким врешті-решт він повинен стати у вигляді навчального матеріалу у підручниках. Принципи у формуванні змісту відіграють важливу роль. З них починається його конструювання, що у кінцевому результаті впливає на фактологічне і теоретичне наповнення, репрезентативні форми (текстові, візуальні), обсяги тощо. Тому, перш ніж укласти навчальний зміст, потрібно дуже чітко визначити його основні методологічні засади.

У свій час ми обґрунтовували два нових принципи – *суб'єктивізації та багатоперспективності*, які в умовах модернізації освітньої системи досить суттєво впливають на формування змісту шкільної історії. Поява нових принципів обумовлена зміною освітньої парадигми в цілому та тим впливом, що здійснює європейська історична освіта. У цьому контексті очевидним є факт, що наша освітня система, не зважаючи на її політичне корегування, наближена до західного освітнього вектора. Саме це дозволяє їй своєчасно реагувати на кращі напрацювання європейських колег і реалізовувати їх шляхом оновлення змісту шкільних курсів історії.

Останні роки українські науковці досить активно обговорюють реалізацію ще одного із принципів змісту шкільної історії – *полікультурності*. Що слід розуміти під полікультурністю? *Полікультурний (багатокультурний)* – стан, який притаманний поліетнічним державам і досягається завдяки підтримці та всебічного розвитку різних культур, визнання цінності цих культур іншими. Полікультурність є своєрідною культурною мозаїкою, де загальна «картина» складається завдяки внеску інших. Полікультурність – своєрідна єдність у різноманітності і окремішності у цілісності. У полікультурному контексті історія України постає перед нами не монокультурною, історією лише одного етносу – українців, а багатокультурною історією всіх тих етнічних груп, що у силу різних обставин опинилися на українських теренах і залишили по собі пам'ять. Полікультурність є не лише засобом (формою), але і методом.

Проблемі полікультурності у змісті шкільної історії в останні роки присвячено чимало конференцій, круглих столів, публікацій у науковій та науково-методичній періодиці. У 90-х роках минулого століття Г. Швидько у статті «Деякі питання вивчення в школі міжнаціональних стосунків в Україні ХХ ст.»¹⁸ розглянула досить актуальну для шкільного змісту проблему: «А де ж, умовно кажучи, «маргінальні» на даній етнічній (українській) території народи з їх своєрідною історією та культурою? Невже вони не полишили ніякого сліду в нашій історії і не гідні уваги? Ці риторичні запитання ставимо тому, що нині ні в підручниках, ні в програмі курсу історія неукраїнських народів на території нашої держави майже не проглядається». Важко не погодитися з Г. Швидько. Навіть поверхневий аналіз програм з історії України (редакції 1996, 1998, 2001 років) на рівні задекларованих завдань у пояснювальних записках, ідей і положень у змісті курсів стане чи не найкращою ілюстрацією зауважень науковця.

На початку ХХІ ст. на проблему полікультурності у шкільній історії звернула увагу Н. Яковенко. У характеристиці загальних засад змісту історії України (Проект концепції викладання історії України в школі) вона відстоює ідею полікультурності змісту шкільного підручника: «Стержнем оповіді в підручнику, поза сумнівом, має бути український етнос як серцевинний стержень національної історії. Разом з тим, кладучи в основу оповіді антропологічний і територіальний принципи, підручник має тяжіти до того, щоб Україна поставала у сприйнятті учня як простір, де поруч з українцями здавна і до сьогодення мешкають інші етнічні спільноти, чие буття є невід'ємною складовою історії України»¹⁹.

У 2008 та 2009 роках в Україні проведено два міжнародних семінари, на яких проблема полікультурної історії була озвучена дещо у новому баченні – «Відображення національної ідентичності та культурної різноманітності у навчальних програмах, підручниках та посібниках з історії» (2008), «Базова підготовка вчителів історії до роботи в полікультурному середовищі» (2009). Стало очевидним, що українській шкільній історії не unikнути розв'язання цієї досить важливої і актуальної проблеми. На рубежі другого і третього десятиліть розвитку вітчизняної шкільної історії всі ми опинилися перед завданням реалізації принципу полікультурності у змісті шкільної історії. Те, що історія України це не лише історія одного етносу, але і багатьох народів, які жили і живуть на українських теренах, є очевидним і не потребує додаткових доказів. Однак, в умовах уже сформованого змісту шкільної історії, який обумовлений державними стандартами та навчальними програмами, постає запитання – як інтегрувати історію національних груп в історію України.

Інтеграція історії національних меншин у загальноукраїнський історичний контекст не може здійснюватися механічним способом. Йдеться про модель, яку пропонують окремі сучасні науковці. Їхні пропозиції здебільшого зводяться до розширення тем історії України за рахунок етнічного компонента. Яскравим прикладом такого підходу може бути варіант проблемно-тематичного принципу побудови програми з історії України, запропонований І. Гиричем²⁰. Використання проблемно-тематичного принципу дозволяє заглибитися у навчальний зміст і розкрити більшість його важливих аспектів, у тому числі й полікультурний. Так, вивчаючи тему «Населення і демографія» (1900-1918 рр.) маємо можливість ґрунтовніше познайомитися з міграційними процесами цього періоду, відстежити зміни та їх причини у національному складі населення, вплив суспільно-політичних процесів на демографічні тощо²¹. У іншій публікації – «Як відобразити національну ідентичність і культурну різноманітність у шкільних підручниках з історії: досягнуті результати та майбутні перспективи» І. Гирич пропонує згадану проблему вирішувати за допомогою проблемно-предметного принципу²². Спосіб, який передбачає модернізацію змісту за рахунок етнічної історії можливий, однак, як на наш погляд, безперспективний, оскільки спонукає до збільшення обсягів історичного змісту. Як показують різноманітні соціологічні опи-

тування, анкетування школярів і батьків, публікації у науковометодичній та суспільно-політичній періодиці, у сучасному навчанні історії змісту багато. І навіть не просто багато. Він домінує настільки, що упродовж 7 років навчання (5-11 класи) учні не можуть його якісно опрацювати, зрозуміти, запам'ятати, відтворити, вивчити і відповідно – знати та використовувати. Мусимо констатувати, що мета сучасної шкільної історичної освіти зорієнтована на знання. У таких умовах доповнювати зміст етнічним компонентом не доцільно. Для реалізації принципу полікультурності варто підбирати іншу модель історичної освіти.

Як на наш погляд, ця модель логічно вписується у регіональну історію – *історію рідного краю*. Саме історичне краєзнавство дозволяє більш предметно репрезентувати полікультурну різноманітність України. Відомо, що Волинь свого часу стала малою батьківщиною для німців, чехів, поляків, євреїв. Одещина – болгар, гагаузів, греків, молдаван. Буковина – євреїв, румун, німців тощо. Історія будь-якого українського регіону за своїм змістом була і залишається багатонаціональною. Чи не ефективніше було б толерантне ставлення до свого сусіда формувати на прикладі краєзнавчого матеріалу через вивчення історії цього сусіда, його культури, традицій, вірувань, способів ідентифікації тощо? Якщо народи століттями проживали поруч, пліч-о-пліч вирішували спільні проблеми, боронили і захищали свій край, вчилися долати труднощі, розв'язувати конфлікти, знаходити порозуміння, залишаючись при цьому носіями певної культури, традицій, то чому цей досвід не може стати предметом вивчення і учнівського дослідження. Вважаємо, що спосіб реалізації полікультурності на регіональному рівні через вивчення історії краю є більш перспективним. Він максимально конкретизований і дозволяє «побачити» історію етнічних груп зблизька, доторкнутися до неї, зрозуміти особливості національної історії та культури.

Сучасні курси шкільного історичного краєзнавства, що активно впроваджені майже в усіх областях України, на жаль, позбавлені полікультурної складової. Вони є своєрідними клонами, міні-моделями вітчизняної історії, де полікультурний елемент з'являється епізодично, час від часу, в окремих темах. Враховуючи те, що корегування програм регіональної історії може здійснюватися значно швидше, ніж вітчизняної, варто було б зробити ставку саме на краєзнавчу історію і наповнити її новим змістом, де б гідне місце зайняла історія етнічних груп.

Інша модель, що може бути не менш результативною, пов'язана із запровадженням у практику навчання спецкурсів. Сучасна старша школа є профільною. Навчання в основній та старшій школі передбачає допрофільні та профільні спецкурси, які можуть упроваджуватися за рахунок годин варіативної складової. Такий спецкурс або серія спецкурсів, могли б вирішити проблему з реалізацією принципу полікультурності в змісті історії. Оскільки спецкурси здебільшого укладаються за тематичним принципом і присвячені розкриттю певної проблеми, то їх прив'язка до основних історичних курсів залишається умовною. Нижче подаємо, як один із варіантів реалізації прин-

ципу полікультурності у змісті шкільної історії, програму спецкурсу «*Полікультурна історія України*» для класів суспільно-гуманітарного профілю. Мета, завдання, методологічні та методичні засади вищезгаданого спецкурсу викладені у пояснювальній записці, тому відповідає потреба у їх детальному коментуванні.

Будь-які подальші зміни в освітній системі України вимагатимуть відповідних трансформацій і її складових. Це означає, що сучасну шкільну історичну освіту ми не повинні розглядати як суцільне і раз назавжди сформоване. Корегування змісту шкільної історії варто сприймати як закономірне явище, що обумовлене логікою розвитку освітньої галузі, історичної науки, методологічних засад тощо. Однак, це корегування не повинно носити штучний характер і залежати від чийсь політичної волі та бажань. Зміни змісту, насамперед, повинні здійснюватися на основі наукового обґрунтування нових методологічних принципів.

Примітки:

1. Огнев'юк В. До питання про зміст історичної освіти // *Історія в школах України*. 1998. № 4. С. 3.
2. Баханов К. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційний аспект: монографія. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005. 384 с.
3. Гирич І. Варіант проблемно-тематичного принципу побудови програми з історії України для 10 класу // *Історія в школах України*. 2010. № 3. С. 26-31.
4. Гирич І. Як відобразити національну ідентичність і культурну різноманітність у шкільних підручниках з історії: досягнуті результати та майбутні перспективи // *Історія України*. 2008. № 35. С. 13-18.
5. Мисан В. Багатоперспективність у змісті шкільного курсу історії // *Історія в школах України*. 2008. № 11-12. С. 11-15.
6. Мисан В. Багатоперспективність як засіб та метод у навчанні шкільного курсу історії України // *Історія в школах України*. 2009. № 9. С. 3-7.
7. Мисан В. Про суб'єктивний фактор у змісті шкільної історії, або Чи пізнають правду донецькі школярі на уроках «історичної правди» // *Історія в школах України*. 2010. № 1. С. 3-8.
8. Мисан В. Проблема суб'єктивізації змісту в шкільних підручниках історії // *Історія в школах України*. 2010. № 3. С. 3-8.
9. Мисан В. Як в умовах суб'єктивізації навчального змісту вивчати шкільну історію? // *Історія в школах України*. 2010. № 4. С. 18-22.
10. Мисан В. Багатоперспективність як форма в змісті шкільного курсу історії України // *Історія в школах України*. 2009. № 1-2. С. 9-13.
11. Пометун О., Калініна Л. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої школи // *Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти: зб. док. і наук. пр. Бердянськ, 2007. С. 79-81.*
12. Серова Г. Концептуальні підходи до конструювання змісту шкільної історичної освіти: сучасний погляд // *Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти: зб. док. і наук. пр. Бердянськ, 2007. С. 227-231.*
13. Удод О., Яковенко Н. Концепція викладання історії України в школі (проект) // *Концепція та програми викладання історії України в школі (проект): матеріали IV та V Робочих нарад з моніторингу шкільних підручників історії України*. Київ: ВД «Стилос», 2009. С. 8-16

14. Швидько Г. Деякі питання вивчення в школі міжнаціональних стосунків в Україні ХХ ст. // Історія в школах України. 1997. № 4. С. 15-18.
15. Малій О., Мороз П., Чубукова Т. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи (проект) // Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти: зб. док. і наук. пр. Бердянськ, 2007. С. 71-78.
16. Там само. С. 73-75.
17. Пометун О., Калініна Л. Концепція історичної освіти. С. 80.
18. Швидько Г. Названа праця.
19. Удод О., Яковенко Н. Названа праця. С. 12.
20. Гирич І. Варіант проблемно-тематичного принципу побудови. С. 26-31.
21. Там само. С. 26.
22. Гирич І. Як відобразити національну ідентичність. С. 13-18.

The author examines the problem of the content of school course of history, draws attention to the principles of the educational material content formation, justifying a way of implementing the principle of multiculturalism.

Key words: *school course of history, the principles of the content of school history, multiculturalism.*

Отримано: 12.10.2020

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 37.091.398:[37.011.3-051:94

Степан Борчук
м. Івано-Франківськ,
Марія Санкович
м. Яремче

ПОЗАНАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ: ЕТНОКРАЄЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ

У статті доводиться доцільність активного залучення етнокультурних цінностей у краєзнавчу роботу. Вивчення історії краю шляхом екскурсії та зустрічей із старожилами є доповненням до дидактичних матеріалів, які показали свою ефективність у роботі.

Ключові слова: краєзнавча робота, здобувачі освіти, рідний край, гуцульська етнокультура, етнокультурні цінності.

Краєзнавча робота в закладах загальної середньої освіти передбачає цілий арсенал ефективних методів і форм успішної роботи в освітньому процесі. Завдяки вивченню, використанню місцевого історичного матеріалу учні мають змогу вийти за межі підручників, відчувати історичні події, осмислити історичні процеси, «доторкнутися» до історії. Означений процес має ґрунтуватись на поєднанні сімейного та громадського виховання. Перед сучасною педагогікою постає завдання, щодо активізації етнокультурних надбань у систему ЗЗСО.

Актуальність порушеної проблеми посилюється етнокультурним різноманіттям української нації, а відтак спонукає до вивчення культурної спадщини кожного з етнорегіонів України.

Висвітлення означеної проблеми зумовлено кількома чинниками:

- 1) відсутністю теоретично обґрунтованої й методично забезпеченої структурно-функціональної моделі використання елементів етнокультури в краєзнавчій роботі;
- 2) нестачею методичних розробок, у яких реалізувався б етнорегіональний (зокрема гуцульський) аспект культури;
- 3) відсутністю регіональних, альтернативних чи авторських програм, спрямованих на прилучення дошкільників до етнокультури гуцульського краю.

Вивчення історико-педагогічної літератури засвідчило, що залучення зростаючого покоління до культури рідного краю визнане одним з провідних завдань виховання.

Означена проблема знайшла своє відображення у працях теоретиків українського довілля. А.М. Богущ, в яких при визначенні пріоритетів у народознавчій роботі із здобувачами освіти автор акцентує увагу на потребі оптимального поєднання загальнонаціонального та регіонального аспектів української культури. В ході роботи доцільним стане поєднання регіонального і традиційно українського в ознайомленні здобувачів освіти з національними традиціями. До проблем з культурною самобутністю рідного краю у своїх дослідженнях звертається Н.С. Побірченко. Науковець заохочує педагогів самостійно добирати матеріал максимально наближений до місцевих традицій, які за змістом є складовою загальнонаціональної культури: «Звичайно, кожний вчитель історії має широкі можливості створення власної системи роботи, концепції використання народознавства. Матеріал повинен добиратися відповідно до регіональних особливостей, адже і традиції можуть бути різними навіть у сусідніх селах, не кажучи вже про області. Але робота має запрограмуватися на кінцеву мету – «виховання майбутнього громадянина і патріота незалежної України». Вивчення педагогічної спадщини та наукового доробку сучасних українських учених засвідчує необхідність комплексного залучення етнокультурних цінностей у краєзнавчу роботу сучасних закладів загальної середньої освіти¹.

Теми для краєзнавчої роботи в ЗЗСО можуть бути різноманітні. Це теми, присвячені вивченню історії міста чи села, краю, школи, і вивчення пам'ятників і пам'ятних місць, і біографій визначних людей, і вивчення краю в певний період, археологічне вивчення краю, вивчення топоніміки, ономастики, нумізматики краю тощо.

Комплексне вивчення історії краю передбачає, що увага здобувачів освіти повинна зосереджуватись на основних явищах і процесах, які мали місце в історії цього краю. Дуже важливо прослідкувати з доступною здобувачами освіти глибиною, з одного боку, відображення і переломлення в історії краю загальноісторичних процесів, з другої – внутрішні зв'язки і відношення між подіями і явищами місцевої історії.

Проведення краєзнавчої роботи може включати різноманітні форми і методи навчання, зорієнтовані на поглиблене вивчення краєзнавчих об'єктів. Серед них визначальними є: методичні схеми і рекомендації вивчення краєзнавчих об'єктів; екскурсії до краєзнавчого музею, тематичні розповіді екскурсовода і керівника факультативу; навчально-практичні роботи, лабораторні (з документами, архівними матеріалами з історії краю); зустрічі з ветеранами війни, національно-визвольних рухів, народними умільцями; практикуми в місцевому архіві; тематичні походи та експедиції; конференції з історії краю; організація книжкових тематичних виставок і занять з бібліографії краю; робота з краєзнавчими текстами; дидактичні ігри з краєзнавства, брейн-ринг «Люби, вивчай свій рідний край», аукціони, ярмарки народних пісень, приказок, предметів побуту; тематичні бесіди і діалоги учителя та здобувачів освіти.

Для здобувачів освіти, що вибирають об'єктом краєзнавчої роботи історію Гуцульщини, можна рекомендувати такий алгоритм організації освітнього процесу²:

1. Перша історична згадка про село (місто).
2. Історичні відомості про заснування і назву села (міста).
3. Як здійснювалась його забудова.
4. Перші будинки, архітектурні споруди.
5. Перші поселенці і будівельники села (міста).
6. Як зростала чисельність населення.
7. Умови життя, заняття, національний і соціальний склад населення.
8. Вулиці і площі населеного пункту, їх назви та історія.
9. Які визначні історичні місця знаходяться у вашому селі (місті).
10. Розвиток Гуцульщини в різні історичні періоди.
11. Писанкарство, бісероплетіння.
12. Визначні особистості – вихідці з рідного села (міста)³.

Поглиблюється розгляд певного краєзнавчого об'єкта і під час тематичних екскурсій до краєзнавчого музею села (міста).

Результатом такої роботи можуть бути мультимедійні презентації, відеоролики, проєкти-буклети, рекламні ролики на YouTube, історичні довідки про місто/село, музейні виставки – експозиції, звіти польових краєзнавчих досліджень, науково-дослідні роботи у системі МАН України. При цьому необхідно враховувати такі методичні вимоги до організації такої діяльності: добровільний вибір теми, глибокий інтерес до неї, самостійність у роботі над проєктом, розроблення його плану, збір і оброблення матеріалу, його систематизація, написання і захист. У ході захисту можна розробити квести.

Деякі здобувачі освіти вибирають об'єктом вивчення історію вулиці села (міста), де вони проживають. Пропонуємо такий алгоритм організації дослідження історії вулиці села (міста)⁴: історія назви вулиці; події, що відбувались на цій вулиці; історія її забудови, перспективи розвитку; історія та розвиток промислових підприємств, різних установ, розташованих на вулиці; історія окремих будинків і споруд; біографії цікавих людей, які жили колись і проживають нині; пам'ятники історії, культури тощо на цій вулиці. Можливо здобувачам освіти запропонувати таку тематику проєктів: «Рідна вулиця», «Історія вулиці, на якій ти живеш», «Історія вулиці в твоєму житті», «Меморіальна дошка, пам'ятний знак – візитна картка історії вулиці». Цікавою може бути й вікторина «Що? Де? Коли?». Для підготовлених здобувачів освіти рекомендуємо заочну екскурсію «Вивчаємо історію походження учасків».

Зацікавленим у вивченні історії ЗЗСО можна рекомендувати такий алгоритм дослідження: час побудови шкільного приміщення; ініціатор будівництва; перші вчителі; роль школи в культурному житті краю; знатні люди – вихованці школи; сучасні набутки школи.

Багато здобувачів освіти вибирає предметом дослідження усну історію та народну творчість території краю. Їм можна запропонувати такий алгоритм дослідження: вид творчості (дума, легенда, переказ, прислів'я, пісня); місце запису (населений пункт, район, об-

ласть, навчальний заклад, клуб); дата запису (рік, місяць, число); автор твору (певна особа, колектив); події, що могли лягти в основу твору; відомості про осіб, які згадуються в творі; ступінь поширення твору в даній місцевості; популяризація твору гуртками художньої самодіяльності, пресою, радіомовленням; прізвище, ім'я, по батькові того, хто записав текст, його адреса, професія і місце роботи.

Ще одним предметом дослідження здобувачів освіти може бути дослідження історії своєї родини, яку варто проводити за таким алгоритмом: Прізвище, ім'я учня (клас), національність, рік народження, місце народження. Мої батьки (батько, мати – також і її дівоче прізвище), сестри, брати, їхня спеціальність, як допомагають мені вчитись. Мої предки: дідусь, бабуся, прадід, прабаба. Прізвище. Живуть чи померли? Де поховані? Чим займалися раніше, які знали народні традиції, ремесла, що про них говорять батьки? Про які цікаві історичні факти, події дізнались з їх уст? Що мені відомо про моїх родичів (їх освіта, умови життя, чим захоплюються, заняття). Чи знають український фольклор? Які з народних пісень їм найбільш до вподоби і чому? За що любите і поважаєте своїх предків? Як доглядаєте за могилами і пам'ятниками померлих? Кого з них наслідуєте у своєму житті? Запишіть до свого родоводу пісні, легенди, приказки, колядки, гайвки, які знають ваші батьки і родичі. Чи збереглися у вашій сім'ї перекази, легенди про визначних представників роду? Яке походження вашого прізвища? Які легенди і перекази з ним пов'язані?⁵

Доцільно організувати роботу наукового гуртка, на якому провести представлення наукових робіт у формі постерного захисту на таку тематику: «Історія роду – історія України та краю», а також оформлення альбомів «Пам'ять родоводу», «Роде наш красний», «Українське житло та його особливості», «Особливості побуту гуцулів», «Особливості одягу бойків», «Здійснення походів і експедицій з вивчення стародавніх знарядь праці селян на території краю, предметів побуту, одягу, житла». З метою систематизації і закріплення знань з етнографії можна провести такі вікторини: «Чи знаєте Ви народні ремесла краю?», «Традиційний одяг етнічних груп краю та його елементи»⁶.

Однією з найбільш складних та найбільш ефективних форм краєзнавчої роботи є освітня експедиція. Головною особливістю краєзнавчих експедицій є їхня пошуково-дослідницька спрямованість. Вона є найбільш поширеною формою збору етнографічних, археологічних, фольклорних та інших матеріалів з історії краю. В основу роботи краєзнавчої експедиції покладена самостійна діяльність учасників: спостереження за життям, огляд предметів матеріальної культури, збір історико-етнографічного матеріалу, оформлення теми дослідження в письмовому виді, історико-етнографічний нарис за темою, реферат, альбом, виступ з доповіддю на шкільній конференції. Історико-краєзнавчі експедиції, як і туристично-краєзнавчі походи бувають тематичними та комплексними. За змістом вони у ЗЗСО поділяються на історичні, археологічні, етнографічні, фольклорні, археографічні. Організація і про-

ведення експедицій складається з трьох етапів: підготовчого, польового, камеральної обробки зібраного матеріалу та звіту. Темі обираються посилені для здобувачів освіти, по можливості локальні і маловивчені, що відображають важливі історичні події минулого або наших днів. Учні повинні стати в певній мірі першовідкривачами, що підвищує їх інтерес до пошуку і дослідження⁷.

Підготовчий етап експедиції включає у себе науково-практичні, матеріально-технічні та організаційні питання. В цей час здобувачі освіти знайомляться з метою і завданнями експедиції, визначають індивідуальні теми досліджень, складають бібліографію, вивчають опубліковану літературу, документи архівів, матеріали музеїв, проводять попереднє планування на кожний день, знайомляться з природними умовами районами експедиції за літературними, картографічними джерелами, а також шляхом опитування людей, які побували у цій місцевості. Готують різноманітну документацію, оформлюють щоденники, записи, знайомляться з технічними засобами, готують туристичний маршрут. Організатори експедиції ставлять перед собою питання: на які знання, отримані у ЗЗСО, слід опиратися? Які нові знання учні отримують в експедиції з допомогою вчителя, а які самостійно? Як використовувати знання, отримані здобувачами освіти в експедиціях минулих років і розвинути їх далі? Яким умінням необхідно навчати здобувачів освіти в процесі підготовки і проведення експедицій?

Підготовка здобувачів освіти до експедиції проходить у теоретичному і практичному напрямках. Наукова робота з підготовки до краєзнавчої історико-етнографічної експедиції складається з двох напрямків, які доповнюють одне одного:

1. Вивчення етнографічних джерел, писемних, архівних, музейних, речових, опублікованої літератури та інших матеріалів.
2. Польові дослідження.

Глибокі знання архівних, музейних і опублікованих матеріалів є обов'язковим елементом підготовки до експедиції, так як дозволяє глибше і повніше вивчити явища та факти, що були знайдені у час польових досліджень. І навпаки, зібрані матеріали у польових умовах дозволяють не тільки доповнити, але й точніше витлумачити дані, отримані при роботі з архівними та іншими джерелами.

Дозвіл на проведення експедиції, як і на похід, дає директор школи і педагогічна рада. Вони затверджують маршрут, район і план роботи експедиції. Закінчується підготовка до експедиції складанням такої програми:

1. Тема експедиції, перерахунок питань, матеріалів, які слід дослідити, зібрати.
2. Мета експедиції.
3. Маршрут, район роботи.
4. Час роботи експедиції в цілому і на окремих ділянках маршруту.
5. Склад експедиційної групи і перерахунок завдань для пошукових груп і окремих членів експедиції.
6. Методичні поради за темами, що розкривають особливості досліджень.

Поряд з тим готуються і затверджуються різні допоміжні документи експедиції: опитувальники, пам'ятки, анкети тощо. Для початківців вони необхідні, бо націлюють на ті проблеми, які необхідно розкрити і вивчити. При організації експедиції важливо мати два питання: що вивчати і як правильно організувати вивчення⁸.

Польовий етап експедиції включає у себе такі види робіт: підбір інформаторів, запис згадок, анкетування, особистісний огляд і фіксацію предметів матеріальної культури, складання планів житлових будинків, громадських будов, господарських побудов, населених пунктів, таблиць, діаграм, схем, карт околиць населеного пункту, земельних угідь, маршрутів, походів, району роботи експедиції, збір колекцій для музею, занесення їх у польовий опис, ведення польового щоденника, опис предметів матеріальної культури, складання паспортів знахідок. Успіх роботи експедиції залежить від цілеспрямованого характеру збору матеріалу.

Окремо вихоплені факти, документи, фотографії та звичайні знахідки не являють особливої цінності як для науки, так і для освітніх цілей. Тому важливо мати комплекси, зібрання документів, предметів, об'єднаних загальною темою. Можливості отримання таких зібрань залежить від вибраної теми. Сприятливими у цьому відношенні є теми: історія населених пунктів (села, міста) або його складових частин, школи, промислового підприємства чи закладу; життя і діяльність земляків, учасників тих чи інших історичних подій; історія окремих галузей історії (геральдики, нумізматики, ономастики). Ці теми дають можливості здійснення хоча і невеличких, але особистих відкриттів, проведення дійсної пошуково-дослідницької діяльності під керівництвом учителів. при вивченні історії села чи міста далеко не завжди в опублікованій літературі і місцевих архівах є необхідні матеріали, особливо з більш давнього періоду. В цьому випадку не обійтись без державних архівів і музеїв. Однак за допомогою до них слід звертатися тільки тоді, коли вичерпані всі місцеві можливості. При чому, звертаючись в архіви та музеї, треба точно вказувати, яка подія цікавить, період історії села або в житті певної людини. Оскільки архіви і музеї не в стані дати повного опису тих чи інших подій, вони можуть уточнити окремі факти і події⁹.

Записи відомостей інформаторів історичних, етнографічних, топонімічних, фольклорних матеріалів створюють основу польових досліджень. Щоб свідчення були достатньо повні і змістовні, необхідно старанно підбирати інформаторів, попередньо готуватися до зустрічі із ними, складати питання для майбутньої з ними бесіди. При цьому увага учнів повинна акцентуватися на дискусійних питаннях, які вимагають уточнень.

Екскурсії, походи, експедиції є важливими формами топонімічних досліджень. У польових умовах шляхом суцільного дослідження місць поселення і методом опитування жителів проводиться відбір основного топонімічного матеріалу. Щоб свідчення були точними та більш повними з одного і того ж топоніму опитують три-чотири інформатори у різних місцях населеного пункту. При чому про топоніми даного населеного пункту довідують-

ся в інших населених пунктах і навпаки. Свідчення інформаторів необхідно співставляти з археологічними, історичними, етнографічними та іншими джерелами. Для збору матеріалу складається опитувальник з розділами¹⁰:

- 1) офіційна назва, якщо вона є. Це буде словом, з якого починається опитувальник;
- 2) вимова назви на даному діалекті;
- 3) короткий опис об'єкту і його місцезнаходження;
- 4) запис народних повір'їв, пов'язаних з цим об'єктом;
- 5) місце запису, ініціали та вік інформатора;
- 6) ініціатор збирання матеріалу.

Зібрані топонімічні матеріали зводяться у картотеку, систематизуються і класифікуються. В архіві карточки розташовуються в алфавітному порядку. За своїм змістом краєзнавча топонімічна робота у ЗЗСО, в основному, має історико-географічний та історико-лінгвістичний напрямки. Робота проводиться з вивчення назв центрів обласного значення, топоніміки району, свого села, міста. З цією метою здобувачі освіти ведуть групові та індивідуальні топонімічні словники. Спочатку вивчаються назви, що згадуються у навчальному посібнику з історії краю, потім складається словник за схемою: топонім – переклад – коротка довідка.

Третій етап у проведенні експедицій – це камеральна обробка матеріалів. Вона включає такі види робіт:

- 1) оброблення записів особистих спостережень, згадувань, замальовок, кіно- і фотодокументів, написання доповіді, реферату з теми дослідження;
- 2) вивчення археологічних знахідок, предметів матеріальної культури, складання паспорту, опис колекцій, занесення їх в інвентарну книгу;
- 3) участь у підготовці до конференції школи за підсумками роботи експедиції, перегляд колекції діафільмів, слайдів, кінофільму;
- 4) друк фотографій, підготовка фонозаписів усної народної творчості.

Звітність за підсумками роботи експедиції завершує цю форму історико-краєзнавчої роботи здобувачів освіти. У практиці шкіл вона повинна бути проведена у вигляді:

- 1) реферату або доповіді за індивідуальною темою дослідження з короткою характеристикою джерел, які досліджуються і прикладанням ілюстративного матеріалу (таблиць, планів, схем, діаграм, замальовок, фото-, відео матеріалів);
- 2) запису і оформлення згадувань декількох інформаторів;
- 3) докладного опису ряду предметів матеріальної культури;
- 4) особистих варіантів опитувань, анкет, таблиць, схем та інших допоміжних матеріалів за темою дослідження;
- 5) колекцій предметів матеріальної культури з теми дослідження з паспортами і етикетками на кожній з них;
- 6) загального щоденника і записуванням короткого літопису кожного дня і своїх вражень, пропозицій.

На покращення ефективності краєзнавчої роботи у великій мірі впливає створення і функціонування шкільних краєзнавчих музеїв, кімнат. Практика свідчить, що шкільні музеї стають центром усієї краєзнавчої роботи і проводять результативну освітньо-пізнавальну, пошуково-дослідну та суспільно корисну діяльність за умови забезпечення їх методично підготовленими, диференційовано спрямованими програмами і тематичними планами¹¹.

А ще слід відмітити особливо зустрічі із старожилами села. Вони є безцінним джерелом у краєзнавчій роботі.

Отже, потреба інтегрування етнокультурних цінностей в навчальному процесі сучасної освіти обумовлена взаємозв'язком і взаємообумовленістю етнічного, національного, загальнолюдського ступенів культури. Завдяки ознайомленню з етнокультурною самобутністю рідного краю здобувачі освіти через близьке й зрозуміле природно прилучаються до універсального загальнолюдського. У процесі культурного становлення здобувач освіти повинен отримати заохочення й усесторонню кваліфіковану підтримку закладу освіти. Адже, ЗЗСО є вихідною ланкою освітньої системи покликаної забезпечити всебічний розвиток особистості. Аналіз педагогічної літератури засвідчив, що поняття «рідний край» не має чіткого визначення. Проте контекст його вживання надає підстави до ототожнення з поняттям «етнокультурне середовище» з огляду на територіальну обмеженість і культурну самобутність осередку, в якому відбувається першопочаткове становлення особистості. Ціннісне ставлення до рідного краю визначаємо як активну спрямованість особистості на етнокультурну самобутність навколишнього середовища, обумовлену опануванням етнокультурними цінностями й здатністю їх реалізації у власній життєдіяльності.

Примітки:

1. Побірченко Н. С., Рогальська Н. В. Використання української етнопедагогіки в дошкільному закладі: навч. посіб. Київ: Науковий світ, 2003. 117 с.
2. Богуш А. М. Народознавча обізнаність дітей дошкільного віку // Наукові записки Рівненського педінституту. 1999. № 5. С. 9.
3. Софія Русова і Галичина. Збірник статей і матеріалів. Івано-Франківськ: Вік, 1996. С. 33.
4. Біла С. Методика проведення краєзнавчих досліджень [tourlib.net](http://tourlib.net/statti_ukr) › [statti_ukr](http://tourlib.net/statti_ukr/bila) › [bila](http://tourlib.net/statti_ukr/bila).
5. Лаппо В. Інтегрування етнокультурних цінностей у краєзнавчу роботу дошкільних навчальних закладів (на прикладі гуцульського етнорегіону) // Краєзнавство. 2011. № 3. С. 44-48.
6. Біла С. Названа праця.
7. Побірченко Н. С. Названа праця.
8. Русова С. Ф. Націоналізація дошкільного виховання // Світло. 1912. № 4. С. 15.
9. Богуш А. М. Народознавча обізнаність дітей дошкільного віку. С. 9.
10. Лаппо В. Інтегрування етнокультурних цінностей у краєзнавчу роботу. С. 44-48.
11. Богуш А. М. Народознавча обізнаність дітей дошкільного віку. С. 9.

Integration of ethnic cultural values to the preschool institutions (for example hutsul ethnic region) Article research of formation in the senior children of preschool age of the value-oriented attitude to native land. It has been well-grounded in theory and program of the formation of value-oriented attitude to native land in conditions of children's educational institutions of Hutsul ethnic region.

Key words: senior children of preschool, native land, hutsul ethnic culture, ethnic culture values, ethnic culture ways.

Отримано: 23.09.2020

УДК 94(477)«1939/1945»

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

УКРАЇНА В РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ: ІНФОРМАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

У повідомленні, відповідно до навчальної програми з історії України (10 клас) для закладів загальної середньої освіти, подається фактичний і теоретичний матеріал по темі «Україна в роки Другої світової війни». Автори використовують його при проведенні уроків історії України, позакласних заходах і при підготовці старшокласників до ЗНО.

Ключові слова: Друга світова війна, історія України, фашистська Німеччина, СРСР, радянська Україна.

Тема №1. Радянсько-німецькі договори 1939 р. Радянізація західних областей України

План

1. Пакт Молотова-Ріббентропа.
2. Вхідження Бессарабії до складу СРСР.
3. Радянізація західноукраїнських земель.

1. Станом на 1939 р. українські землі перебували у складі таких держав:

- Північна Буковина, Хотинщина, Бессарабія – Румунія;
- Закарпаття до березня 1939 р. – Чехословаччина, а з березня 1939 р. – Угорщина;
- Східна Галичина, Західна Волинь, Холмщина, Посяння, Підляшшя, Лемківщина – Польща;
- Решта українських земель під назвою УРСР входили до складу СРСР, який було утворено 30 грудня 1922 р.

23 серпня 1939 р. було укладено пакт Молотова-Ріббентропа (Й. фон Ріббентроп – міністр закордонних справ Німеччини, В. Молотов – голова Ради народних комісарів, народний комісар закордонних справ СРСР). Його зміст:

- ненапад упродовж 10 років;
- економічна співпраця (СРСР постачав Німеччині сировину та с/г продукцію, а Німеччина – устаткування та продукцію машинобудування);

- поділ Східної Європи, зокрема Польщі по річках Нарев – Вісла – Сян.

Хронологія перебігу подій:

- 1 вересня 1939 р. – Німеччина напала на Польщу, початок Другої світової війни.
- 17 вересня 1939 р. – війська Червоної армії (далі – ЧА) окупували Східну Галичину та Західну Волинь. Приблизно 1 млн. солдат Українського фронту очолював С. Тимошенко. Населення цих територій зустрічало червоноармійців як визволителів.
- 28 вересня 1939 р. було укладено *Договір про дружбу та кордони та черговий таємний протокол* між СРСР та Німеччиною, за яким Польща як держава зникла з мапи світу; кордон між сторонами встановлювався по «лінії Керзона»: Східна Галичина й Західна Волинь відійшли до СРСР; Холмщина, Посяння, Підляшшя, Лемківщина опинилися під німецькою окупацією.
- 22 жовтня 1939 р. відбулися вибори до Народних зборів Західної України (під контролем радянських військ). Наприкінці жовтня ці збори ухвалили Декларацію про входження Західної України до складу УРСР.
- Листопад 1939 р. – Верховна Рада УРСР та Верховна Рада СРСР ухвалили рішення про приєднання Західної України до складу СРСР.

2. *26 червня 1940 р.* – нота Раднаркому СРСР до уряду Румунії з вимогою повернути Бессарабію та передати Північну Буковину на підставі того, що у листопаді 1918 р. Народне віче Буковини прийняло рішення про возз'єднання з УРСР. Під тиском Німеччини, що запевнила про тимчасовий характер поступок, румунський уряд задовольнив вимогу СРСР. Уже *30 червня* війська Південного фронту ЧА, яку очолював Г. Жуков, зайняла ці території.

2 серпня 1940 р. – рішення Верховної Ради СРСР про прийняття Бессарабії та Північної Буковини до складу СРСР. Північна Буковина, Хотинський, Акерманський та Ізмаїльський повіти увійшли до УРСР. А з решти території Бессарабії та Молдавської автономної республіки (з 1924 р. перебувала у складі УРСР) було створено Молдавську РСР.

Таким чином, майже всі українські етнічні землі були об'єднанні в єдиній державі.

3. *Радянізація* – це система заходів, спрямованих на встановлення радянської влади, побудову соціалістичного суспільства за економічною та політичною моделлю СРСР у західноукраїнських землях.

Радянізація передбачала:

- поширення на цих землях радянського законодавства, адміністративно-територіального устрою (поділ на області та райони), радянських органів влади та ідеології;
- націоналізацію економіки (примусове відчуження у власність держави промислових і транспортних підприємств або цілих галузей економіки);
- конфіскацію поміщицьких земель, часткову її передачу селянам;

- початок примусової колективізації (з весни 1940 р.);
- заборону діяльності всіх політичних партій та громадських організацій; була дозволена діяльність лише КП(б)У, комсомолу, радянських профспілок;
- жорстку цензуру, репресії проти політичних і громадських діячів;
- утиски церкви, особливо греко-католицької (митрополитом УГКЦ у цей час був А. Шептицький, 1900-1944 рр.).

Колективізація – створення великих колективних господарств на основі селянських дворів. Передбачалося, що результатом колективізації стане зростання виробництва с/г продукції.

Позитивними моментами радянізації на Західній Україні було:

- розширення мережі навчальних закладів усіх рівнів; заснування бібліотек, клубів тощо;
- українізація освіти та преси;
- запровадження безкоштовного навчання та медичного обслуговування.

Тема № 2. *Окупація України військами Німеччини та її союзників*

План

1. Окупація України військами Німеччини (1941-1942 рр.).
2. Причини невдач ЧА на початку війни.
3. Мобілізаційні заходи та евакуація.

1. *22 червня 1941 р.* Німеччина напала на СРСР відповідно до плану «*Барбаросса*», який було затверджено А. Гітлером та німецьким генштабом ще 18 грудня 1940 р. Він передбачав «блискавичну» перемогу (*бліцкриг*). Союзниками Німеччини у війні були Фінляндія, Угорщина, Румунія, Італія, Словаччина (допомогу також надавали Іспанія та Болгарія).

На територію УРСР наступала німецька група армій «*Південь*», яку очолював Г. фон Рундштедт. Німецьким військам протистояли Південно-Західний та Південний фронти, Чорноморський флот, Дунайська та Пінська військова флотилії.

Окупація території України:

1. 23-29 червня 1941 р. – найбільша танкова битва початкового періоду війни в трикутнику Луцьк – Рівне – Броди. У ній з обох сторін брало участь близько 2 тис. танків. Ця битва дала змогу на тиждень затримати просування німців.
2. 11 липня – 22 вересня 1941 р. – героїчна оборона Києва, що тривала 71 день. У ході цієї операції загинув командувач фронту генерал М. Кирпонос, в оточення потрапило 600 тис. солдат і офіцерів ЧА.
3. Серпень – жовтень 1941 р. – героїчна оборона Одеси, що тривала 73 дні. Захисники міста відтягнули на себе 300-тисячну ворожу армію.
4. 25 жовтня 1941 р. німці захопили Харків.
5. 30 жовтня 1941 р. – 4 липня 1942 р. – героїчна оборона Севастополя, що тривала 250 днів.

6. Жовтень – листопад 1941 р. – захоплення нацистами Донбасу.
7. Лютий 1942 р. – Керченсько-Феодосійська десантна операція (спроба звільнення Криму).
8. Травень 1942 р. – наступальна операція ЧА під Харковом (Барвінково-Лозовська наступальна операція): спроба контрнаступу, що провалилася. ЧА очолював маршал С. Тимошенко. В оточення потрапили три радянські армії, втрати склали 240 тис солдат і офіцерів. Цей провал отримав назву «Харківська катастрофа».
9. 22 липня 1942 р. – остаточна окупація території України німецько-фашистськими військами після захоплення м. Свердловська Ворошиловоградської області (нині Луганської). Однак ціною величезних жертв, героїчного опору народу німецький план «блискавичної війни» був зірваний.

2. Причини невдач ЧА:

- Тоталітарний характер влади СРСР.
- Прорахунки керівництва країни на чолі з Й. Сталіним: ігнорування даних розвідки про дату наступу німецьких військ; заборона приводити війська в прикордонних районах до бойової готовності; зволікання з переоснащенням армії та побудовою оборонних споруд; відсутність чіткого плану на випадок масштабних військових дій (перемогти ворога збиралися «малою кров'ю» на його території).
- Перевага німецьких сил на напрямках основних ударів.
- Репресії проти командного складу, досвідчених воєначальників напередодні війни (протягом 1936-1939 рр. було знищено близько 15000 офіцерів, зокрема середньої та вищої ланки).
- Міжнародна ізоляція СРСР.

3. 30 червня 1941 р. – створення Державного Комітету Оборони (ДКО) на чолі з Й. Сталіним, який зосередив у своїх руках усю повноту влади в країні. 8 серпня 1941 р. він став Верховним Головнокомандувачем Збройними силами, привласнивши право прийняття найважливіших рішень.

Мобілізація – переведення збройних сил держави, промисловості, транспорту та інших галузей економіки на військовий стан. Було здійснено:

- мобілізація до лав ЧА з України понад 2 млн осіб;
- створення загонів народного ополчення з числа добровольців;
- спорудження оборонних укріплень;
- перебудова народного господарства на військовий лад (збільшення випуску військової продукції, подовження робочого дня до 11 годин, скасування відпусток, жорстка трудова дисципліна);
- евакуація підприємств, колгоспів, наукових і культурно-освітніх установ, людей, цінностей та швидке налагодження виробництва в тилу (26 червня 1941 р. в Україні створено спеціальну комісію з евакуації на чолі з Д. Жилою; всього з України було евакуйовано понад 550 великих підприємств, не менше 3,5 млн населення; все, що не встигли вивезти, знищували).

Евакуація – вивезення з місцевості, що перебувала під загрозою нападу ворога, у тил населення, поранених, а також матеріальних засобів.

Слід відзначити, що органи НКВС знищили політичних в'язнів, які перебували у в'язницях.

Тема № 3. Окупаційний режим в Україні. Рух Опору в Україні

План

1. Нацистський «новий порядок».
2. Рух Опору та його течії.

1. На окупованих землях німці відповідно до *плану «Ост»* встановили «новий порядок» – жорстокий режим, що супроводжувався масовими розстрілами і депортацією місцевого населення. Він зводився до такого:

1. Поділу території України на 4 частини:
 - дистрикт «Галичина» (центр м. Львів) – Львівська, Тернопільська, Станіславська, Дрогобицька області.
 - румунська провінція «Трансністрія» (центр – м. Одеса) – Північна Буковина, Бессарабія, землі між Дністром і Південним Бугом (сучасні Чернівецька, Одеська, частково Миколаївська та Вінницька області);
 - прифронтові райони (території, підпорядковані Вермахту) – Донбас, Чернігівська, Сумська та Харківська області;
 - Рейхскомісаріат «Україна» (центр – м. Рівне) – решта українських земель; його очолив затятий нацист Ерік Кох.
2. Створення окупаційних органів влади: у містах – бургомістри, в районах – голови, в селах – старости. Крім того, були створені поліцейські органи: гестапо (таємна поліція), СС (охоронні загани нацистів), СД (служба безпеки), жандармерія.
3. Германізації та колонізації українських земель.
4. Фізичного знищення частини слов'янського населення.
5. Перетворення найвитриваліших і здорових представників слов'янства на рабів, яких направляли на примусові роботи до Німеччини (їх називали «остарбайтерами»).
6. Масового терору проти євреїв (*Голокосту*) та циган. Трагедії Бабиного Яру під Києвом та Дробицького Яру під Харковом.
7. Запровадження німецького законодавства, комендантської години.
8. Збереження колгоспної системи під новою назвою «общинні господарства».

Терміни:

- *Гетто* – житлова зона на контрольованих нацистами територіях, де проживали євреї з метою ізоляції їх від неєврейського населення.
- *Фольксдойчі* – місцеві німці.
- *Колaboraціонізм* – військова, політична та економічна співпраця з окупантами.

2. *Рух Опору* – антифашистський національно-визвольний рух у роки Другої світової війни проти німецьких, італійських та японських окупантів та їхніх союзників. На теренах України було *три течії Руху Опору*: радянська, національна (самостійницька) та польська.

Радянська течія:

1. Прагнула відновити радянську владу на українських землях.
2. Упродовж 1941-1942 рр. партизанський рух був хаотичним та неорганізованим. Ситуація змінилася на краще після того, як у Москві 20 червня 1942 р. було створено Український штаб партизанського руху (*УШПР*), який очолив Т. Строкач. Штаб мав координувати діяльність партизанських загонів на українських землях; постачати їм боєприпаси, продовольство, медикаменти тощо (проіснував до 1 червня 1945 року; наприкінці війни керував радянськими партизанами у Польщі та Словаччині).
3. Найвідоміші командири партизанських з'єднань: О. Сабуров, О. Федоров, М. Наумов та С. Ковпак.
4. Основні райони діяльності радянських партизан: Чернігівська, Харківська, Сумська області, Полісся (північ України).
5. *Форми боротьби*: диверсії на комунікаціях ворога, знищення ліній зв'язку, доріг, мостів; розгром ворожих штабів, гарнізонів, комендатур; збір розвідувальних даних; розповсюдження листівок, газет із закликами до боротьби проти окупантів.
6. Пік активності партизан припав на 1943 р., коли проводилася *«рейкова війна»*. Найвідомішою операцією *«рейкової війни»* був Карпатський рейд С. Ковпака. Після війни він навіть написав книгу *«Від Путивля до Карпат»*.

Отже, партизанський та підпільний рухи перетворилися на важливий чинник перемоги над ворогом.

Національна (самостійницька) течія:

1. У 1929 р. у Відні на базі УВО виникла *ОУН*. Її засновниками були: Є. Коновалець, С. Бандера, А. Мельник та ін. У 1938 р. Є. Коновальця вбили у Роттердамі. Після цього, а саме в 1940 р., *ОУН* розколася на *ОУН (М)* на чолі з А. Мельником та *ОУН(Б)* на чолі з С. Бандерою. Члени *ОУН* не зійшлися в погляді на методи досягнення мети – незалежної України: бандерівці робили ставку на власні сили й активні методи боротьби, а мельниківці покладали великі надії на Німеччину.
2. Бандерівці зі згоди німецького командування створили батальйони *«Роланд»* та *«Нахтігаль»*.
3. 30 червня 1941 р. – прийняття у Львові *«Акта проголошення відновлення Української держави»*. Це зробила *ОУН(Б)*. Почали формувати уряд на чолі з Я. Стецьком. А. Гітлер виступив проти самостійної Української держави; новостворений уряд був розігнаний, а С. Бандера та Я. Стецько були заарештовані.
4. 5 жовтня 1941 р. – створення мельниківцями у Києві Української національної ради на чолі з М. Величковським, яку розглядали як передпарламент майбутньої Української держави (у листопаді 1941 р. її діяльність була заборонена гітлерівцями).

5. 14 жовтня 1942 р. – створення УПА (Української повстанської армії проводу ОУН), яка вела боротьбу як проти німців, так і проти радянської влади. *Керівники УПА: 1942-1943 рр.* одним із очільників був М. Лебідь, 1943-1950 рр. – Р. Шухевич (Тарас Чупринка, Тур); з 1950 р. – В. Кук.
6. 21-25 серпня 1943 р. – III Надзвичайний великий збір ОУН(Б), який розробив соціально-економічну платформу організації, що передбачала безоплатну передачу землі селянам, свободу форм господарювання. Крім того, відбулася фактична відмова від гасла «Україна для українців».
7. Липень 1944 р. – створення оунівцями Української головної визвольної ради (УГВР) для координування дій як проти СРСР, так і проти Німеччини.
8. *Форми боротьби*: створення органів місцевого самоврядування, підпільних, партизанських і регулярних військових структур. «*Боївки*» (*похідні групи*) – невеликі загони УПА, створені для організації на українських землях органів місцевого самоврядування під час Другої світової війни.

Польський визвольний рух:

1. Польський визвольний рух не був єдиним. *Армія крайова (АК)*, підрозділи якої почали діяти на Волині та Галичині з осені 1941 р., вважала ворогами як Німеччину, так і СРСР. *Армія людова (АЛ)* дотримувалася прорадянських поглядів.
2. *Армія крайова* прагнула відродити Польщу в кордонах до 1 вересня 1939 р., тобто Східна Галичина, Західна Волинь, Лемківщина, Холмщина, Підляшшя та Посяння розглядалися як польські землі.
3. *Волинська трагедія («Волинська різанина»)* – обопільні етнічні чистки конфліктуючого українського та польського населення, здійснені УПА та польською АК у 1943 р. під час ДСВ на Волині. Етнічні чистки – система насильницьких заходів, які передбачають виселення. Знищення певної етнічної групи на певній території, яку інша етнічна група вважає «свою».

На Волині в 1941-1944 рр. діяла УПА «*Поліська Січ*» (*центр – село Немовичі Сарненського району, що на Рівненщині*). Її очільником був *Тарас Бульба-Боровець*. Вона діяла як проти нацистів, так і проти радянських військ. Найбільшого розмаху «*Поліська Січ*» набула в 1942 р., коли в її рядах було від 3 до 10 тис. воєнків. З 1943 р. намітився конфлікт між керівництвом ОУН(Б) та *Тарасом Бульбою-Боровцем*, який чим далі поглиблювався.

Тема № 4. Вигнання нацистських загарбників з України

План

1. Визволення території України від гітлерівських окупантів.
2. Культура України в роки війни.
 1. Найголовніші військові операції, в ході яких було звільнено територію України:
 1. 18 грудня 1942 р. було звільнено перший населений пункт України – село *Півнівка Ворошиловоградської області* в ході

- Сталінградської битви*. Вона тривала з листопада 1942 р. по лютий 1943 р. і вважається початком «*корінного перелому*» на Східному фронті на користь СРСР.
2. *Липень – серпень 1943 р.* – Курська битва: перемога СРСР. Наслідок: остаточно звільнено Донбас, Харків та більшу частину Лівобережжя.
 3. *Вересень – листопад 1943 р.* – героїчна битва за Дніпро.
 - Німці на правому березі Дніпра та по річці Молочній спорудили систему укріплень – так званий «*Східний вал*».
 - 20 жовтня 1943 р. *Воронезький, Степовий, Пд.-Зх. та Пд. фронти* було перейменовано на: I Український (очолював генерал М. Ватутін, з березня 1944 р. – маршал Г. Жуков), II Український (генерал І. Конєв), III Український (генерал Р. Малиновський), IV Український (генерал Ф. Толбухін).
 - 6 листопада 1943 р. – звільнено Київ з Лютижського плацдарму (третя танкова армія генерала П. Рибалка).
 - *Чорносвитники* – умовна назва піхотних підрозділів ЧА, які були сформовані з цивільного населення окупованих територій після їх звільнення. В бій вводились без підготовки, без належної амуніції та зброї.
 4. *Січень – лютий 1944 р.* – Житомирсько-Бердичівська, Кіровоградська, *Корсунь-Шевченківська* наступальні операції. Останню операцію називають «*другим Сталінградом*», оскільки в ході її проведення було оточено 11 ворожих дивізій чисельністю 80 тис. солдат та офіцерів. *Корсунь-Шевченківська* наступальна операція створила сприятливі умови для звільнення Правобережної України.
 5. *Березень – квітень 1944 р.* – Проскурівсько-Чернівецька, Одеська, Умансько-Ботошанська наступальні операції. В ході останньої вийшли на державний кордон з Румунією.
 6. *Квітень – травень 1944 р.* – Кримська наступальна операція. 9 травня 1944 р. було звільнено Севастополь. У ході цієї операції була проведена *депортація* (примусове переселення) кримських татар, греків та вірмен у Середню Азію, бо їх звинуватили в *колабораціонізмі*.
 7. *Липень 1944 р.* – Львівсько-Сандомирська наступальна операція. В ході цієї операції під Бродами була знищена *дивізія «СС Галичина»* (очільник В. Кубійович). Цю дивізію організувала ОУН(М) у складі німецької армії.
 8. *Серпень 1944 р.* – Ясько-Кишинівська операція, в ході якої визволено Молдавську РСР та Ізмаїльську область України; розгромлено німецьку групу армій «*Південь*».
 9. *28 жовтня 1944 р.* – остаточно звільнення території України (Закарпаття) в ході Карпатсько-Ужгородської наступальної операції.
 10. *9 травня 1945 р.* – День Перемоги над нацистською Німеччиною.

2. Персоналії:

- М. Доброхотов – фізик, металург; винайшов нову броньовану сталь.

- Є. Патон – фізик, розробив технологію електрозварювання танків, зокрема Т-34.
- О. Богомолець – лікар, очолював АН УРСР у 1930-1946 рр.
- О. Палладін – біохімік (під час війни винайшов препарат для згортання крові), очолював АН УРСР у 1946-1962 рр.
- М. Амосов – хірург, операції на серці.
- В. Філатов – офтальмолог (операції на очах).
- О. Довженко – літератор, режисер; автор кіноповісті «Україна в огні» (1943 р.).
- О. Вишня – літератор, автор збірки «Зенітка».
- В. Сосюра – літератор, автор вірша «Любіть Україну» (близько 1944 р.).
- О. Теліга – поетеса, член ОУН(Б); страчена німцями в Бабиному Яру під Києвом.
- З. Гайдай – акторка Харківського та Київського театрів, співачка.
- К. Данькевич – композитор, автор опер.
- М. Дерев'як – графік, живописець; автор плакатів на патріотичну тематику.
- І. Кожедуб – льотчик-винищувач, тричі герой СРСР, найрезультативніший ас в авіації Антигітлерівської коаліції за весь час ДСВ.
- О. Берест – український радянський військовий, лейтенант ЧА, який встановив разом з М. Єгоровим та М. Кантарією Прапор Перемоги на даху німецького Рейхстагу о 21:50 30 квітня 1945 р.
- К. Дерев'як – український радянський військовий діяч, генерал-лейтенант. 2 вересня 1945 р. з боку СРСР приймав капітуляцію Японії.

Німці на території України знищили 714 міст і близько 28 тис. сіл, цілковите та часткове знищення 16 тис. промислових підприємств, зруйновано 9 залізничних шляхів, 5600 залізничних мостів, 50 тис. км шосейних шляхів, загальні збитки економіки України сягали 40%. Порушено та пограбовано 30 тис. колгоспів і радгоспів, 1300 МТС.

Близько 5,4 млн осіб або один із шести мешканців України загинув у війні.

Міста-герої: Київ, Одеса, Севастополь, Керч.

В матеріалі відповідно до навчальної програми по історії України (10 клас) для установи загальної середньої освіти подається фактичний матеріал по темі «Україна в роки Другої світової війни». Автори використовують його при проведенні уроків по історії України, позакласних заходів та при підготовці старшокласників до ВНО.

Ключевые слова: Друга світова війна, історія України, фашистська Німеччина, СРСР, радянська Україна.

Отримано: 10.09.2020

ВИКОРИСТАННЯ ОСНОВНИХ ГРУП МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ

У статті аналізуються методичні проблеми використання основних груп методів навчання в процесі навчання шкільного курсу історії. Розкрито зміст поняття процесу навчання історії в школі та проаналізовано основні теоретико-методичні аспекти формування знань учасників освітнього процесу. Авторами досліджено такі групи методів, як: пасивні, активні (частково-пошуковий, дослідницький, усний та наочний) та інтерактивні методи (груповий та колективний) навчання історії. Також розглянуто такі прийоми і технології навчання історії, як: розповідь, сюжетна і образна розповідь, картинний та аналітичний опис, стисла та розгорнута характеристика, пояснення, міркування, шкільна лекція, бесіда, «робота в парах», «робота в малих групах», «діалог», «спільний проект», «обговорення проблеми в загальному колі», «мікрофон», «мозковий штурм», «займи позицію», «дискусія».

Ключові слова: історія, процес навчання історії в школі, пасивний метод, активний метод, інтерактивний метод

Процес навчання історії в школі – це складне, багатогранне та неоднозначне педагогічне явище. Методика розглядає навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освітніх послуг, опираючись на зміст та цілі навчання, які, в свою чергу, визначають зміст історичної освіти. Відповідно до цілей і змісту обирається оптимальна технологія викладання і навчання. Цілі, зміст і технологія навчання мають бути відповідними, адекватними пізнавальним можливостям учнів даного віку, даного навчального закладу, даного класу тощо. Ефективність організації педагогічного процесу перевіряється отриманими результатами. Це основні зв'язки процесу навчання історії¹.

Разом з тим, існують і зворотні, корегуючі зв'язки між компонентами цього процесу. Результати навчання аналізуються вчителем і учасниками освітнього процесу та слугують підвалинами для уточнення подальших цілей і завдань, оптимізації змісту та організації, диференціації навчання відповідно до пізнавальних можливостей здобувачів освітніх послуг. При плануванні та проектуванні процесу навчання, формуванні цілей і завдань конкретного уроку, курсу, відборі змісту, форм, методів тощо необхідно враховувати пізнавальні можливості тих, кого ми навчаємо².

Виходячи з вищесказаного, в умовах розвитку нової української школи є необхідним розглянути методикою формування знань в учасників освітнього процесу. Тому, слід проаналізувати основні теоретико-методичні аспекти формування знань учасників освітнього процесу та виділити найбільш практичні методи роботи вчителя.

Теоретико-методичні аспекти даної теми розглядалися такими дослідниками, як: О. Вагін, К. Баханов, Е. Вяземський, Г. Галагер, П. Гора, П. Горохівський, В. Єфімова, О. Кузьменко, О. Пометун, Г. Фрейман, О. Степаніщев, М. Студенікін, Г. Яковенко.

Метою дослідження даної теми є аналіз методичної проблеми використання основних груп методів навчання в процесі навчання шкільного курсу історії.

Метод навчання історії – це впорядкований спосіб взаємодії учасників навчального процесу, спрямований на досягнення цілей і завдань шкільної історичної освіти. Розрізняють пасивні, активні та інтерактивні методи.

Умовно-пасивні методи визначають учасника освітнього процесу як «об'єкта». Тобто, здобувачі освіти тільки засвоюють та відтворюють навчальний матеріал. Учитель є основним джерелом інформації (лекція, монолог). При цьому, учасники освітнього процесу не мають творчих завдань і не взаємодіють між собою. Для відтворення отриманих знань учитель може використовувати таку форму контролю як опитування.

Усний метод, який виконує на уроці такі функції, як: розповідно-описова (відновлення історичного минулого в цілісних картинах); логічна функція (допомагає засвоїти логічні шляхи і шляхи проникнення в сутність історичних подій); організаційна функція (організація вчителем процесу навчання).

Він складається з ряду прийомів, за допомогою яких він реалізується. Так, О. Вагін виділив ряд таких прийомів: просте повідомлення, розповідь, опис, характеристика, пояснення, міркування, шкільна лекція, бесіда.

У них ми тільки повідомляємо про історичну подію, вказуємо на факти, дії людей. Вони містять у собі стислу конспективну передачу інформації. Тут відсутні опис, характеристика.

Розповідь – це сюжетне оповідання про історичні події або процеси, про конкретні дії народних мас і історичних діячів³.

Виділяють два види розповіді: образну та сюжетну. Якщо в оповіданні події розгортаються у часі та просторі плавно й безконфліктно, таке оповідання є образним. На відміну від образної, сюжетна розповідь відтворює головні історичні факти та їх деталі яскраво й емоційно. За формою вона наближається до художньої розповіді і часто називається розповіддю або сюжетною розповіддю. В основі сюжетної розповіді обов'язково лежить якась конфліктна ситуація, що має зв'язку, вищу точку розвитку – кульмінацію та розв'язку.

Опис – це послідовний виклад ознак або особливостей історичного явища, його значущих рис, структури, стану або зовнішнього вигляду. У ньому немає сюжету, однак є присутнім якийсь конкретний об'єкт, який описується. Існує два види опису: а) Картинним описуванням називається прийом усного викладу матеріалу, коли з допомогою слова в емоційно-художній формі створюються образи того чи іншого факту, тобто відбувається образне відтворення фактів у вигляді цілісних картин. Він застосовується для відтворення картин природи, побуту людей, ге-

ографічного середовища, а також типових явищ господарського, культурного, суспільного життя і аналітичний опис, який значно відрізняється від картинного. Це прийом розповіді, в якому дається описання складових частин, деталей, їх функціонального призначення, передаються зовнішні ознаки створюваних цілісних образів, показується взаємодія їх сутнісних частин.

Характеристика містить у собі чітко визначений ряд істотних ознак, особливостей історичних явищ в їх внутрішньому зв'язку. Характеристика має такі різновиди: стисла (коротка) характеристика, що має коротке висвітлення фактів без їхнього аналізу необхідно для встановлення зв'язків між основними фактами, для створення цілісного уявлення про події і розгорнута, яка є переліком властивостей і особливостей, сукупність яких дає якнайповніше уявлення про даний об'єкт, дозволяє краще зрозуміти його суть.

Пояснення є один з найбільш поширених прийомів при викладенні історії головних фактів і теоретичного матеріалу. Це розкриття внутрішніх зв'язків і залежних закономірностей, сутності історичного явища.

Міркування розкриває мислячі операції, що використовуються для того, щоб проникнути в сутність, наочно вивчаючи минулого.

Шкільна лекція – розгорнуте теоретичне міркування, науковий аналіз і узагальнення, яке проводиться послідовно, з опорою на конкретний історичний матеріал. Це синтетичний прийом, оскільки вона (лекція) містить у собі інші прийоми – опис, характеристику.

Бесіда – діалогічна форма усного методу, що має вагомe значення в навчанні, оскільки вона дозволяє організувати колектив, або індивідуальну розумову діяльність. Існує декілька видів бесіди: вступна бесіда, проводиться на початку уроку, має завдання підвести учнів до вивчення нового матеріалу шляхом:

- а) мобілізації знань, отриманих раніше;
- б) систематизації і узагальнення цих знань;
- в) мобілізації і систематизації знань, отриманих учасниками освітнього процесу самостійно; контрольна, її мета полягає в перевірці ступеню розуміння матеріалу, що викладається, і перевірка знань.

У результаті контрольної бесіди можуть бути виставлені оцінки; аналітико-синтетична (евристична), основне завдання проведення такої форми бесіди – осмислення вивченого історичного матеріалу та поглиблення історичних знань; узагальнювальна; підсумкова.

З усім методом може поєднуватися наочний метод навчання. Метод наочності передбачає, наприклад, демонстрацію і розбір схем, таблиць, малюнків, історичних карт, застосування екранних посібників. При будь-якому прийомі цей метод складається з різних елементів. Так, використання історичної картини включає попередню постановку питань, розгляд і аналіз учасниками освітнього процесу її змісту, проведення заключної бесіди.

Активні методи навчання визначають здобувачів освіти як «суб'єктів». До таких методів відносяться частково-пошуковий чи евристичний, проблемний і дослідницький. При використан-

ні таких методів учасники освітнього процесу виконують творчі завдання, беруть участь у бесіді з учителем, розвивають творче мислення. При цьому, в одному випадку вчитель подає інформацію у вигляді монологу чи лекції, а потім здобувачі освіти відтворюють свої знання, відповідаючи на запитання. В іншому випадку навчання відбувається шляхом бесіди (евристична, репродуктивна), що дає змогу аналізувати історичні явища, факти, події та розвивати критичне мислення.

Метою частково-пошукового методу за Г. Яковенко є поступове залучення учасників освітнього процесу до самостійного вирішення проблеми, виконання окремих кроків вирішення поставленого навчального завдання. Слід підключати здобувачів освітніх послуг до пошуку, можна на різних етапах уроку, залежно від використаних прийомів.

Існують такі шляхи реалізації частково-пошукового методу: а) евристична бесіда. Вона передбачає різні форми спілкування учителя та учасників освітнього процесу, в процесі яких аналізується навчальний історичний матеріал і формулюються нові теоретичні положення, раніше невідомі учням. У такому випадку питання формулюються так, щоб у текстових чи наукових джерелах не було готових відповідей. Система задалегідь підготовлених запитань повинна відповідати певним вимогам: 1) максимально стимулювати пізнавальну активність учнів; 2) при цьому учень, використовуючи наявну базу знань, повинен при відповіді намагатися використати нові відомості. Тільки у цьому випадку відповідь буде створювати інтелектуальне зусилля в учня і цілеспрямований розумовий процес. Система запитань має бути пов'язана логічним ланцюжком. Викладач продумує не лише систему питань, але й орієнтовні відповіді та можливі «підказки». Нарешті, викладач сам підсумовує головне.

Метод дослідження акцентується на побудові проблемних і дослідницьких завдань, які самостійно вирішуються учасниками освітнього процесу з подальшою перевіркою вчителя. Отже, пояснювально-ілюстративний метод сприяє формуванню дисципліни, стриманості, уважності, спостережливості; а репродуктивний метод формує акуратність, логіку викладу, працьовитість, систематичність у роботі; проблемний виклад – спостережливість, уважність, логіку мислення.

Інтерактивні методи навчання передбачають цілковиту взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Вчитель і здобувачі освіти є суб'єктами навчання. Такий спосіб організації освітнього процесу називають співнавчанням (навчання у взаємодії та співпраці). Головний принцип такої взаємодії – це постійне спілкування здобувачів освіти між собою, їх співпраця, співробітництво, на відміну від активних та «пасивних» методів, коли спілкування відбувається між учнями і вчителем. Учителю тільки організатор і координатор інтерактивної взаємодії.

На відміну від активних методів навчання, що будуються на односторонній взаємодії (її організовує і постійно стимулює учитель), інтерактивні методи принципово змінюють схему взаємодії учас-

ників освітнього процесу. Інтерактивні методи дають найбільший простір для самореалізації учня у навчанні та найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті й активні.

Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, що характеризується відсутністю полярності, і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя. Організації процесу такої взаємодії сприяє використання відповідних методів навчання. Такими методами є: груповий (взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співпрацю у малих групах); колективний (багатостороння взаємодія, в якій бере участь кожен учень класу); колективно-груповий (коли робота малих груп поєднується з роботою всього класу).

Груповий (кооперативний) метод передбачає навчання у малих групах здобувачів освітніх послуг, об'єднаних спільною навчальною метою. Вчитель керує роботою кожного здобувача освітніх опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативний метод надає учасникам освітнього процесу можливості співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учасниками освітнього процесу більш високих результатів засвоєння знань та формування вмінь.

Колективний (фронтальний) метод передбачає навчання однією людиною (здебільшого учителем) групи учасників освітнього процесу чи цілого класу. За такої організації навчальної діяльності кількість слухаючих завжди більша від тих, хто говорить. Усі здобувачі освітніх послуг, в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням із наступним контролем результатів⁴.

Серед технологій інтерактивного навчання слід виділити такі, як: робота в парах, два-чотири-всі разом, робота в малих групах, діалог, спільний проект, обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, мозковий штурм, займи позицію, дискусія.

Технологія «Робота в парах» більш ефективна на початкових етапах навчання учасників освітнього процесу, роботі у малих групах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення та перевірки знань тощо. Крім того, технологія сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію. Робота в парах дає учням час подумати, обмінятихся ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом⁵.

Ще одним варіантом кооперативного навчання є технологія «Два-чотири – всі разом», що є похідної від парної роботи, ефективною для розвитку навичок спілкування у групі, вмінь переконувати та вести дискусію.

Роботу в малих групах варто використовувати для вирішення складних проблем, які потребують колективного розуму. Якщо витрачені зусилля й час не гарантують бажаного результату, краще вибрати парну роботу або будь-яку з наведених вище технологій для

швидкої взаємодії. Використовувати малі групи тільки у тих випадках, коли задача вимагає спільної, а не індивідуальної роботи.

Суть технології «Діалог» полягає у спільному пошуку групам узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення у складанні кінцевого тексту, узагальнюючої характеристики, переліку ознак, схемі, таблиці тощо. Діалог виключає протистояння, критику позиції тієї чи тієї групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

Технологія «Спільний проєкт» має таку ж саму мету та об'єднує в групи, як і діалог. Однак завдання, які отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних сторін. У результаті з відповідей представників груп складається спільний проєкт, який рецензується та доповнюється групою експертів.

Обговорення проблеми у загальному колі. Це технологія, що застосовується, як правило, в комбінації з іншими, її метою є прояснення певних положень, привертання уваги учнів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо. Учителі мають заохочувати всіх до рівної участі та дискусії.

Різновидом загальногрупового обговорення є технологія «Мікрофон», яка надає можливість кожному сказати щось швидко, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

«Мозковий штурм» є відомою інтерактивною технологією колективного обговорення, що широко використовується для вироблення декількох рішень конкретної проблеми. Він спонукає учнів проявляти уяву та творчість, дозволяє їм вільно висловлювати свої думки. Мета «мозкового штурму» в тому, щоби зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів упродовж обмеженого періоду часу⁶.

Технологія «Займи позицію» є корисною на початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами. Її можна використовувати на початку уроку для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування учнями певної інформації з проблеми і усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо її вирішення. Слід використовувати дві думки, які не мають однієї (правильної) відповіді.

Дискусія спрямована на одночасне включення всіх учасників та активну полеміку з різними партнерами по спілкуванню⁷.

Отже, завдяки умовно-пасивним, активним та інтерактивним методам, прийомам і технологіям важливим є вироблення в учасників освітнього процесу певних навичок наукового сприйняття історії, її суті та впливу. Здобувачі освіти повинні мати можливість формувати свої власні погляди на основі співставлення різних факторів і точок зору. Тобто, виробити навички творчого опрацювання одержаної інформації, навчитися думати критично і бути «конструктивно скептичними».

Примітки:

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 160 с.
2. Баханов К. О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії. Київ: Генеза, 1996. 208 с.

3. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока. М.: Просвещение, 1968. 431 с.
4. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. 384 с.
5. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості: посібник для вчителів / пер. з англ. Харків: Харківська правозахисна група, 2001. 40 с.
6. Гора П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1971. 239 с.
7. Горохівський П. І. Методика викладання історії: Курс лекцій для студентів денної та заочної форм навчання. Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. 294 с.

The article analyzes the methodological problems of using the main groups of teaching methods in the teaching process of school history course. The content of the concept of the process of teaching history at school was revealed and the main theoretical and methodological aspects of the formation of knowledge of participants in the educational process were analyzed. The process of teaching history at school is a complex, multifaceted, ambiguous pedagogical phenomenon. The methodology considers the educational and cognitive activities of applicants for educational services, based on the content and objectives of education, which, in turn, determine the content of historical education. According to the goals and content, the optimal technology of teaching and learning is chosen. The article investigated such groups of methods as: passive, active (partial-search, research, oral and visual) and interactive methods (group and collective) of history teaching. Passive methods define a participant in the educational process as an «object». That is, students only learn and reproduce educational material. Active teaching methods define students as «subjects». Such methods include partial search or heuristic and research. Interactive teaching methods involve the full interaction of all participants in the educational process. Techniques and technologies of teaching history were also studied, such as: storytelling, plot and figurative storytelling, pictorial and analytical description, brief and detailed description, explanation, reasoning, school lecture, conversation, «work in pairs», «work in small groups», «Dialogue», «joint project», «discussion of the problem in a common circle», «microphone», «brainstorming», «take a position», «discussion». Thanks to all the above methods, it is important to develop in the participants of the educational process certain skills of scientific perception of history, its essence and impact. Applicants should be able to form their own views based on a comparison of different factors and points of view. That is, to develop skills of creative processing of the received information, to learn to think critically and to be «constructively skeptical».

Key words: History, the process of teaching history at school, passive method, active method, interactive method.

Отримано: 25.09.2020

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ

У сучасних умовах модернізації історичної шкільної освіти важливим напрямком стає реалізація її культурологічного компонента, оскільки культуротворча функція є одним з найважливіших завдань діяльності навчальних закладів. У статті проаналізовано процес формування культурологічного змісту шкільного курсу історії України за допомогою сучасних підходів: полікультурного, аксіологічного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого.

Ключові слова: культурологічний зміст, полікультурний підхід, аксіологічний підхід, компетентнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід.

Як вважає українська дослідниця Т. Мацейків, найважливішою функцією школи сьогодні є культуротворча функція, що полягає в розвитку особистісного світу дитини шляхом її зростання від індивідуального до духовно-практичного досвіду людства, у вихованні людини культури, здатної до самовизначення і продуктивної творчої діяльності щодо створення культурного середовища¹. Реалізація культурологічного компонента освіти має сприяти тому, щоб усі учасники процесу були громадянами, патріотами своєї країни, поважали національні і загальнолюдські цінності, визнавали Людину вищою цінністю².

На думку багатьох українських фахівців у галузі історичної освіти, сучасний зміст шкільної історичної освіти має носити саме культуроутворюючий характер і бути спрямованим на залучення учня до цінностей світової та національної культури. Більше того, школяра слід розглядати у якості суб'єкта культури, що є не тільки її споживачем, але і носієм, творцем культурних цінностей. У нинішніх умовах необхідне подальше формування саме культурологічного підходу до проблеми розвитку системи шкільної історичної освіти.

Під культурологічною освітою в школі прийнято розуміти освіту учнів засобами культури. Таке тлумачення поняття може здатися вкрай спрощеним, проте у ньому виразно проглядається провідний принцип культурологічної освіти – принцип культуровідповідності. Головною метою культурологічної освіти в загальноосвітній школі Т. Мацейків називає розвиток особистісно-ціннісного ставлення до культури та навколишнього світу, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреб в художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні³.

«Культурологічна революція», що вибухнула в 70-90-і роки ХХ сторіччя порушила питання про заміну традиційної моделі школи на іншу – таку, що відповідає принципу культуровідповідності. З усією очевидністю виникла необхідність побудови так званої культурної моделі школи⁴.

Сучасна методика навчання історії України в школах вирізняється тим, що у новітніх педагогічних дослідженнях використовують різні підходи щодо розбудови системи шкільної історичної освіти. Серед цих підходів важливе місце посідає культурологічний підхід, який дозволяє розглядати освіту як одну із основних складових культури та цивілізації.

Культурологічний підхід у педагогіці – це бачення освіти крізь призму поняття культури. Іншими словами, це його розуміння як культурного процесу, що здійснюється у культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і служать людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, а також здатна до культурного саморозвитку та самовизначення в світі культурних цінностей.

Проблеми культурологічного підходу в освіті присвячені праці І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, І. Зязюна, А. Погодіної, Є. Фортунатової, І. Колмогорової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, В. Гури, А. Погодіної, І. Балхарової, Є. Фортунатової, І. Колмогорової та ін. Цими дослідниками розроблено головні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання за різними профілями.

Вивчення культури в курсі вітчизняної історії відіграє велике значення у засвоєнні історичних знань, які є підґрунтям формування національної свідомості, сприяють вихованню в учнів відповідальності, патріотичних почуттів.

Культурологічний підхід до навчання історії означає, насамперед, необхідність уміти представити культуру як основний зміст суспільно-історичного процесу; як засіб, який би забезпечив наступність соціально-історичного досвіду, акумулюючи досягнення людини й дозволяючи на цій основі вдосконалюватися людству. Відповідно до полікультурного аспекту, він презентує розгляд історичного процесу як процесу багатоваріантних, непередбачуваних змін, пов'язаних з тим, що люди по-різному реалізують свій творчий потенціал під впливом сукупності обставин.

На думку Ж. Гаврилюк, головною метою культурологічної освіти в загальноосвітній школі є розвиток особистісно-ціннісного ставлення до культури та навколишнього світу, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреб у художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні⁵.

Принцип культуровідповідності навчання, виховання і освіти у європейській педагогіці свого часу запропонував та обґрунтував Ф. Дістерверг, який вважав, що людину «необхідно формувати до вимог сучасної їй передової культури й науки, зокрема прогресивної культури і науки її вітчизни»⁶. Його думку розвинув український філософ П. Юркевич, вважаючи означений принцип головною вимогою «виховувати дитину відповідно до місця і часу її народження, культури країни, потреб свого народу», оскільки «культура і освіта є другою природою людини, певним духом родини, народу» в умовах формування відкритого суспільства культури⁷.

Сучасні українські та зарубіжні дослідники визначають цей принцип як органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою свого народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечать духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь. Окрім того, вони спираються на інтер- та полікультурність, яка передбачає інтегрованість української національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей у загальнолюдську культуру⁸, відповідність виховання вимогам середовища і часу, а також формування сучасної людини відповідно до вимог передової культури й науки, зокрема передової культури й науки її вітчизни⁹, співвіднесеність освіти з культурою як безліччю соціальних просторів, його включеність у різноманітні поточні культурні процеси¹⁰. Відповідно до вищезазначеного, дитина – всебічно розвинена особистість, гармонійно розвинена особистість мислиться як мета, як запланований результат освіти.

Розробка культурологічного підходу до навчання також знайшла відображення у публікаціях таких сучасних українських науковців, як Т. Андрущенко, Є. Бондаревська, В. Власова, І. Коляда, Т. Ладиченко, О. Мокрогуз, М. Яценко та ін. Конкретним питанням методики культурологічної освіти присвячені, зокрема, напрацювання українських вчених-методистів В. Дерхо, І. Коляди, Н. Загребельної, О. Рапацького, О. Мокрогуза та ін.

Як вказано у дослідженні Ж. Гаврилюк, культурологічний потенціал змісту історичної освіти розкривається через систему навчання на уроках культурологічного змісту. Вплив культурологічних уроків на такий важливий аспект сучасної освіти, як формування національної самосвідомості учнів на уроках історії України, також представлено у роботах П. Горохівського.

На думку Ж. Гаврилюк, уроки культурологічного змісту – це уроки, де вивчаються теми вітчизняної та світової культури в курсі шкільної історії, в основу яких покладено культурно-історичний підхід. УКЗ якнайкраще відповідають пріоритетам сучасної шкільної методики у відкритих суспільствах, керуючись етноцентричним баченням історії через засади поліетнічності, мультикультурності та поліконфесійності¹¹.

Розвиток сучасної освіти зумовлює постійне оновлення основних підходів до формування змісту шкільних історичних курсів. Найбільш доцільними для відбору культурологічного змісту шкільного курсу історії є полікультурний, аксіологічний, компетентнісний, особисто-орієнтований підходи.

Полікультурний, багатоаспектний підхід до відбору культурологічного змісту шкільного курсу історії включає не лише освіту людини, але і мету, завдання та основні напрями формування особи, готової і здатної жити в сучасному для нас суспільстві. Крім того, зростання потреби у розвитку вітчизняної полікультурної освіти співпадає з аналогічними проблемами у світовому освітньому процесі.

Полікультурність ґрунтується на ідеях рівноправності й рівнозначності всіх культур, розвитку і збереження їх відмінностей та інтеграції на засадах толерантності (терпимості), що не передбачає їх асиміляції (злиття).

Проблемами полікультурності активно займається європейська освітня спільнота, зокрема, К. Галлагер, Р. Страдлінг, відомі українські вчені Т. Бакка, Т. Ладиченко, О. Пометун, О. Сич, Н. Яковенко. Ця проблематика знайшла відображення у працях російських дослідників С. Айвазової, І. Васютенкової, О. Джуринського, М. Короткової, В. Макаєва, З. Малькової та ін.

Полікультурний вимір шкільного курсу історії України означає наповнення його змісту історико-культурологічним матеріалом про народи, які жили на території нашої держави, внесок їх самобутньої спадщини у духовну скарбницю України.

Важливою складовою комплексу підходів до змісту історичної освіти в цілому, культурологічної, зокрема, є компетентнісний підхід.

Традиційно фахівці у галузі методики навчання історії називають хронологічну, просторову, інформаційну, аксіологічну, мовленнєву компетентності, формування яких передбачає навчальну програму з історії. Проте виклики часу настійно вимагають виокремити також культурологічну компетентність. Під культурологічною компетентністю слід розуміти осмисленість культурологічних знань, яка забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у екстремальних ситуаціях, з'ясування культурологічних проблем. Як зазначено в науковому дослідженні Ж. Гаврилюк, культурологічна компетентність передбачає наявність енциклопедичних знань про культуру, їх чітку структурованість (взаємопов'язаність ключових елементів, категоризація) і базування на принципі системного (когнітивного) плюралізму¹².

Культурологічна компетентність реалізується у знаннях матеріальної і духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій, звичаїв і обрядів рідного народу, а також в уміннях використовувати культурознавчі знання педагогом. Під час навчання культурологічних тем на уроках історії України важливо характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, місце в системі світової культури, оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути здатним до діалогу культуру, вміти висловлювати і обґрунтовувати власну позицію до питань, які стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого.

Культурологічний підхід до навчання історії передбачає оволодіння також соціокультурною компетентністю, що сприяє розвитку комунікативних здібностей учнів, набуття ними ряду ключових компетентностей, які на універсальному рівні визначають освітні результати, досягнуті «не лише засобами змісту освіти, але й соціальною взаємодією; як у міжособистісному, так і в офіційному культурному контексті» і саме це дає можливість переосмислити особливості викладання історії, визначення цілей та змісту навчання.

У безпосередній взаємодії з іншими підходами до формування культурологічного змісту шкільного курсу історії України реалізується особистісно-орієнтований підхід.

Особистісно-орієнтований підхід – один з найважливіших напрямків розвитку сучасної освіти, основу якого становить су-

купність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, які сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку¹³.

Особистісно-орієнтованому підходу присвячені роботи І. Бе-ха, В. Сухомлинського, І. Кона, С. Гессена, С. Гончаренка, С. Кульневича, І. Лернера, Г. Тарасенка Б. Федоришина, Е. Гусинського, І. Зимної, В. Серикова, І. Якиманнської, О. Пехоти, Є. Бондаревської, та ін.

Український дослідник М. Бастун наголошує у своїй праці на відмінностях культурологічного та особистісно-орієнтованого підходів. Зокрема, автор відзначає, що маючи єдину мету, вони використовують різні методи діагностики та формування, або, краще сказати, роблять різні акценти на їхньому застосуванні. Якщо в особистісному підході акцент робиться передусім на суто психологічних методах діагностики та психологічного впливу, за культурологічного підходу дослідник, педагог більше працює над створенням культурного середовища, в якому відбувається процес навчання та виховання, діагностикою культурних установок особистості і т. ін.¹⁴.

Як вважає Ж. Гаврилюк, культурологічне особистісне по відношенню до тих, хто навчається, навчання виконує такі функції:

- підтримує індивідуальність і творчу самобутність;
- забезпечує розвиток як людини культури й цілісної особистості. Реалізація цих функцій обумовлює специфіку цінностей педагогічної культури вчителя, яка визначається: не знаннями, а особистісними смислами навчання і життя дитини; не окремими предметними уміннями, а індивідуальними особливостями, самостійною навчальною діяльністю і життєвим досвідом особистості; не педагогічними вимогами, а педагогічною підтримкою і турботою, співробітництвом і діалогом учителя й учнів; не обсягом знань, не кількістю засвоєної інформації, а цілісним розвитком, саморозвитком та особистісним зростанням школярів¹⁵.

Особистісно-орієнтований підхід до культурологічної змістової втілюється також у становленні світоглядної культури дитини. Індивідуально сформована світоглядність надає культурі кожного з учнів ідейної спрямованості, соціальної дієвості, є однією з провідних характеристик розвитку особистості. Через культуру світоглядні установки трансформуються у внутрішній світ людини, наповнюють і збагачують різні пласти її психіки, перетворюються у стрижень життєвих орієнтацій та поведінки, стають безпосереднім мотивом пізнання світу¹⁶.

Проаналізовані у статті основні методологічні підходи до формування культурологічного змісту шкільного курсу історії України дозволяють учням опанувати основними досягненнями культури, зрозуміти закономірності і динаміку розвитку культури як системи культурних феноменів. дозволить викликати інтерес до пізнання захоплюючого світу культури. Оптимальне поєднання цих підходів допоможе вчителю залучити учнів до прекрасного, викликати в них почуття співпереживання, бажання глибше пізнати досягнення людства в культурі, дослідити особливості розвитку культури.

Примітки:

1. Мацейків Т. І. Культурологічний зміст курсу історії України у 7-8-х класах. URL: <http://www.allbest.ru>.
2. Гаврилюк Ж.М. Методика реалізації культурологічного змісту в курсі історії України // Педагогічні науки. 2012. № 3.
3. Мацейків Т. І. Названа праця.
4. Янушевский В. Н. «Школа народной культуры» как форма реализации культурологического образования. URL: http://www.pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_7/Yanushevs.htm.
5. Гаврилюк Ж. М. Методика реалізації культурологічного змісту в курсі історії України у 8-9 класах: дисс. кандидата пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. С. 33.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. С. 183.
7. Юркевич П. Д. З науки про людський дух // Вибране. Київ: Абрис, 1993. С. 115-221.
8. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2005. С. 30.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. С. 183.
10. Крылова Н. Б. Введение в круг культурологических проблем образования // Новые ценности образования. М.: Инноватор, 1996. Вып. 4. С. 132.
11. Гаврилюк Ж. М. Методика реалізації культурологічного змісту в курсі історії України у 8-9 класах: дисс. ... кандидата пед. наук. С. 33.
12. Там само. С.41.
13. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. С. 28.
14. Бастун М. М. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. URL: lib.litta.gov.ua/Bastun_6.
15. Гаврилюк Ж. М. Методика реалізації культурологічного змісту в курсі історії України у 8-9 класах : дисс. кандидата пед. наук. С. 44.
16. Смікал В. О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва : автореф. кандидата пед. наук. Київ: ІПППО АПН України, 2002. С. 8.

In modern conditions of modernization of historical school education the realization of its culturological component becomes important, as the cultural function is one of the most important tasks of activity of educational institutions.

The article analyzes the process of forming the culturological content of the school course of history of Ukraine with the help of modern approaches: multicultural, axiological, competence, personality-oriented.

Key words: *culturological content, multicultural approach, axiological approach, competence approach, personality-oriented approach.*

Отримано: 16.09.2020

ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧІ ЗАХОДИ ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті досліджується роль туристично-краєзнавчих заходів у системі позашкільної освіти. Їхній вплив на становлення особистості учня як патріота своєї держави, формування національної самосвідомості в підростаючого покоління. Підкреслюється важливість цього засобу, що є основою виховання любові до своєї Батьківщини.

Ключові слова: туристично-краєзнавчі заходи, позашкільна робота, патріотичне виховання, навчання, національна самосвідомість.

Одне з головних завдань сучасної школи полягає не лише у навчанні, але і у вихованні учнів як свідомих особистостей, громадян України, що пишуться своєю Батьківщиною. Саме цей вектор виховання сприятиме формуванню громадянського суспільства, яке живе Україною і в нього є цілковито сформована національна самосвідомість. Задля такого ефективного результату потрібно ще з дитячих літ прищеплювати учням любов до своєї землі, а найперше – це любов до своєї малої батьківщини, де проходять дитячі та юнацькі роки.

Питання патріотичного виховання та ролі туристично-краєзнавчих заходів у позашкільній системі освіти були досліджені у роботах І. Беха, А. Чорної, В. Кременя, П. Тронька, Т. Маланюка, М. Косила, С. Русової, О. Демідієнкової та інші.

Національною доктриною розвитку освіти України, Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Законами України «Про загальну середню освіту» й «Про позашкільну освіту» та «Концепцією позашкільної освіти і виховання» визначено, що провідною метою навчально-виховної діяльності різних навчальних закладів, зокрема загальноосвітньої школи, є активізація, формування й розвиток творчого потенціалу та соціальної активності особистості, формування системи її гуманістичних, моральних і патріотичних цінностей. Національна система виховання, головною метою якої є формування особистості громадянина, покликана закласти основи демократичного світогляду особистості, виховувати здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої права, інтереси, переконання, виявляти толерантність до поглядів іншої людини, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами й моральними нормами, визнаними суспільством¹.

У зв'язку з сучасними подіями патріотизм українців покликаний захистити національні інтереси своєї держави, відновити її територіальну цілісність, дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, що передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіт національ-

ної самосвідомості та ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Патріотизм сприяє розвитку суспільства, яке функціонує на засадах гуманізму, свободи, законності, соціальної справедливості, гарантує умови для зростання добробуту народу.

Актуальність патріотичного виховання зумовлюється водночас процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави воно покликане сприяти цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. При цьому важливо, щоб об'єднання різних етносів і регіонів України задля національного відродження, розбудови й вдосконалення суверенної правової держави та громадянського суспільства здійснювалось саме на базі демократичних цінностей, які, у свою чергу, мають лежати в основі не місцевого чи регіонального, а національно-громадянського патріотичного виховання².

Серед різноманітних форм виховної діяльності педагогічно-го колективу школи, дитячо-оздоровчих таборів, які сприяють формуванню загальнолюдських цінностей у підростаючого покоління, особливе місце належить туристично-краєзнавчій роботі. Вона є ефективним засобом для виховання підростаючого покоління, а особливо в сфері патріотичного виховання, яке дозволяє ознайомитися учням з історичними пам'ятками, культурними досягненнями та неперевершеними природними куточками України, дає можливість краще пізнати історію, географію, звичаї, обряди та традиції рідного краю, пробуджує в дітей естетичні почуття, захопленістю своєю державою її неймовірною красою, надбаннями, також дозволяє краще ознайомитися з біографіями відомих діячів України, їхніми здобутками³.

Одним із напрямів роботи туризму і краєзнавства учнівської молоді є впровадження у практику освітянської роботи краєзнавчого принципу навчання і виховання, введення краєзнавчого компоненту в роботу гуртків спортивно-туристського напрямку, проведення різноманітних краєзнавчих конференцій, експедицій, зльотів, акцій тощо та організація роботи туристично-краєзнавчих творчих об'єднань гуртків за різними напрямками краєзнавчих досліджень.

Як зазначає дослідник Маланюк Т.: «туристично-краєзнавча діяльність – важливий засіб виховання та формування світогляду школярів. Туристичні походи, подорожі та екскурсії розширюють кругозір, дають можливість краще пізнати свій рідний край, знайомлять із визначними пам'ятками історії і культури, природи, звичаями, обрядами та традиціями рідного народу. Саме це повинно стати основою виховання любові до батьківського роду й рідної оселі, материнської мови, допомогти позбутися історичного безпам'ятства і бездуховності»⁴.

У кожному регіоні України існує багата історична спадщина, яку неодмінно треба використати в роботі з учнями. Звісно при вивченні на уроках історії рідного краю, можна дізнатись про відомі місця своєї малої батьківщини, відомих людей, які народились на цій території, однак жоден підручник чи посібник не дасть учням такого багатого матеріалу, про який зможуть розповісти музей-

ні експонати, тому що пам'ятки історії та культури допомагають учителю більш яскраво розкрити перед учнями історичну спадщину, зрозуміти процес розвитку суспільства від найдавніших часів до сьогодення. Візуальне сприйняття побаченого закарбується в пам'яті учнів набагато краще, ніж усна розповідь вчителя. Музейні експонати є відбитком визначних подій історії України, героїчних подвигів і трудових звершень українського народу. Музейні реліквії – своєрідні «голоси історії», що являють собою значний ілюстративний матеріал. Знаряддя праці, зброя, одяг, предмети побуту, особисті речі видатних історичних діячів, документи, нагороди, фотографії, різноманітні джерела допомагають учням відчувати історичну епоху і справляють на них велике враження⁵.

У туристично-краєзнавчій діяльності, що організовується школою, реалізуються вимоги сучасного суспільства, родини до виховання учнів, їхнього всебічного розвитку, ведення здорового способу життя шляхом раціональної організації вільного часу школярів. Туристична діяльність виконує комплексну позакласну й позашкільну виховну роботу школи.

Мета туристично-краєзнавчої діяльності реалізується у програмі Всеукраїнських експедицій учнівської молоді: «Краса і біль України», «Сто чудес України», «Історія міст і сіл України», «Україна вишивана» тощо. Вони проходять у рамках руху учнівської молоді України за збереження і примноження традицій, звичаїв, обрядів народу «Моя земля – земля моїх батьків»⁶.

М. Костиця відзначає, що суть туристично-краєзнавчої роботи в школі полягає у тому, щоб відшукати, обґрунтувати та розкрити (обов'язково у взаємозв'язках) всю сукупність особливостей, зосереджених на певній території земного простору і дати таким чином комплексну генетичну картину життя усєї території у природньо-історичному і соціально-економічному відношеннях.

На думку М. Крачило, суть туристично-краєзнавчої роботи – взаємопов'язаний і комплексний розвиток туризму та краєзнавства. Продовжуючи свою думку вчений наголошує на тому, що розвиток краєзнавства неможливий без туризму, туристичних подорожей, походів та екскурсій по рідному краю. Крім виховання високих моральних якостей та естетичних почуттів, туристські подорожі, походи та екскурсії є великою школою життя для підростаючого покоління, вони розвивають спостережливість дітей, їх увагу⁷.

Як вважає А. Сиротенко, у туризмі закладено могутній виховний потенціал, який реалізується комплексно та швидко, бо він виконує наукову, культурно-пізнавальну, соціально-економічну, оздоровчу функції⁸.

Туризм цінний не тільки тим, що туристичні походи роблять молодих людей фізично загартованими, але й головним чином тому, що туризм виховує у них любов до Батьківщини, до її героїчного минулого. Туризм, за своєю суттю, – явище суспільне, патріотичне. Він є доброю школою патріотизму. Різноманітна туристично-краєзнавча робота виховує у підростаючого покоління патріотичний обов'язок перед своїм народом, гордість за нашу

вільну Україну, прагнення своєю працею сприяти її дальшому розвитку та зміцненню.

Туристичні подорожі дозволяють краще вивчити свою рідну країну, зримо відчутти її красу та велич. Ознайомитися з особливостями звичаїв і обрядів у кожному регіоні і куточку України, їхнім самобутнім фольклором і традиціями. Також, для того, щоб всією душею любити рідну Вітчизну і бути готовим до її захисту, необхідно відчувати її могутність, велич і неповторну красу, вивчити її різноманітну природу, героїчну історію, населення міста і села. А це найкраще вдається в туристичних подорожах і на екскурсіях⁹.

Особлива мета покладається на туристично-краєзнавчі заходи щодо вивчення власної місцевості. Вчителі повинні ознайомити дітей зі всіма відомими куточками їхньої малої батьківщини, відомими людьми, які зробили великий внесок чи для України чи для власного населеного пункту, навчити дітей не соромитися свого рідного міста чи села, а навпаки гордитися ним і бути патріотом не лише України, але і бути патріотом свого батьківського дому.

Величезне значення в національно-патріотичному вихованні молоді відіграє рідна мова. У зв'язку з цим І.Огієнко вказував на те, що «головним двигуном духовної культури народу по цілому світу увесь час була й тепер залишається рідна мова. Рідна мова – то душа народу, то його живе серце; гине чи занепадає мова – гине й занепадає народ. Цю просту думку знають народи з найдавнішого часу, і з найдавнішого часу обороняють свою рідну мову, як скарб найдорожчий. Не дурно ж багато народів утворили цікаві легенди про божественне повстання самої мови¹⁰.

З рідною мовою тісно зв'язані рідні звичаї, перекази народні і взагалі цілий традиційний уклад життя – все це міцно сплонується рідною мовою в одне гармонійне ціле. Заберіть звідси рідну мову – і цілий цей такий наш близький та рідний уклад стане тільки простою етнографією. Ось через це кожний, хто втрачає рідну мову, тим самим перестає бути органічним членом свого народу; він може цікавитися своїм народом, може навіть допомагати йому, однак вірним сином своєї нації безмовна особа ніколи не буде. Спільна мова – це найперша ознака «нашої» людини¹¹.

Як зазначала С. Русова: «Взагалі нам бракує щирого патріотизму саме через те, що ми занадто мало знаємо свій рідний край, не додивляємося до життя народу, не цікавимося явищами природи, коли вона не виступає перед нами в якій-небудь рідній силі або красі. Шкільні екскурсії навчають нашу молодь пильно стежити за всіма дрібницями життя, навчають поважати закони природи, що керують життям. У мандрівках буде складатися характер учнів, навички до самостійності, упорядкування справ своїх і громадських, товариської настроїв в усяких випадках мандрівного життя. На здоров'я учнів екскурсії зроблять найкращий вплив¹².

Ціаком є правильне твердження Т. Маланюка, що національна школа має забезпечити не тільки виховання представника даного етносу, але має виховувати учнів, незалежно від їх національної належності, високоінтелектуальними патріотами України, відповідальними за її долю, готовими працювати для її блага і захистити її від будь-яких посягань.

Таким чином, туристично-краєзнавчі заходи займають важливе місце в позашкільній системі. Вони є засобом морального, естетичного, патріотичного виховання. Щодо патріотичного виховання, то туристично-краєзнавча робота сприяє формуванню в учнів любові до своєї держави, ознайомленню з історичними, культурними, природними пам'ятками України, виховує повагу і захоплення рідним краєм, закарбовує в пам'яті історію свого міста чи села, тобто формує у підростаючого покоління національну самосвідомість.

Примітки:

1. Бех І., Чорна К. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді // Світ виховання. 2007. № 1. С. 23-34.
2. Маланюк Т. Краєзнавство і туризм: навч. посібник. Івано-Франківськ: Друк СПД І.О. Іванців, 2010. 200 с.
3. Савченко Н., Косило М., Наровлянський О. Позашкільний туризм і краєзнавство в Україні: історія та сьогодення. Івано-Франківськ: Тіповіт, 2010.
4. Тронько П. Краєзнавство як складова навчально-виховного процесу // Краєзнавство. 2011. № 3. С. 5-10.
5. Демідієнко О., Іонова О., Кузнецова В., Демідієнко О. Основи краєзнавства. Харків: Світ дитинства, 1999. 96 с.
6. Кремень В. Вітчизняне краєзнавство: стратегічні орієнтири сучасної освітньої парадигми. Краєзнавство. 2011.
7. Сиротенко А. Й. Виховний потенціал географічного краєзнавства та дитячого туризму // Географія. 2005. № 6. С. 2-3, 64.
8. Слівіна А. Виховання особистості засобами туризму (з досвіду роботи) // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди: науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2008. С. 107-109.
9. Соловей Л. Туристично-краєзнавча робота в загальноосвітніх і позашкільних навчально-виховних закладах України. Київ, 2008. С. 87-89.
10. Троценко В. В., Стецька М. І. Педагогічне значення шкільної туристсько-краєзнавчої діяльності // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди: науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький: ПП «Ризографія», 2005.
11. Троценко Т. Формування моральних якостей молодших школярів у процесі туристсько-краєзнавчої роботи // Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди: науково-теоретичний збірник. Спец. вип.: Педагогіка. Тернопіль: Астон, 2006.
12. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Ф. Русової: навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вузів. Чернівці, 2000. 234 с.

The article investigates the role of local lore and tourism activities in the system of out-of-school education. Their influence on the formation of the student's personality as a patriot of their state, the formation of national identity in the younger generation. The importance of this tool, which is the basis of education of love for their homeland, is emphasized.

Key words: *tourist and local lore events, extracurricular activities, patriotic education, education, national self-consciousness.*

Отримано: 18.09.2020

ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА УРОЦІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті аналізується місце та значення тестових технологій засобами художньої літератури при вивченні історії України. Розкрито теоретико-дидактичні засади тестових технологій та засобів художньої літератури. Подано методичні рекомендації щодо використання тестових технологій засобами художньої літератури на уроці історії України.

Ключові слова: *тест, тестові технології, художня література, засоби художньої літератури.*

Використання засобів художньої літератури допомагають вчителю історії України сформувати у здобувачів освіти креативне мислення, допомогти при аналізі історичних фактів, вирішити освітні завдання. Майстерне застосування художньої літератури на уроці історії України сприяє пробудженню інтересу в здобувачів освіти та відкриває величезні можливості використання різноманітних методичних прийомів викладання історії України. В тому числі використання тестових технологій на уроці історії України засобами художньої літератури. Необхідність використання художньої літератури на уроках історії України обумовлена ще й тим, що саме вона має невичерпні можливості для образного-емоційного відтворення історичних фактів, образів, подій минулого та є естетичним засобом емоційного впливу на здобувачів освіти. Нами була зроблена спроба цілісно висвітлити питання теоретико-дидактичних засад використання тестових технологій засобами художньої літератури.

Використання тестових технологій на уроці історії України, на наш погляд, сприяє формуванню цілісної картини розуміння рівня засвоєності навчального матеріалу здобувачами освіти. Тести, які застосовуються для оцінювання знань здобувачів освіти, представляють сукупність взаємопов'язаних завдань зростаючої складності та специфічної форми, що дозволяє якісно оцінити освітній рівень здобувачів освіти при вивченні історії України.

У дидактиці та методикі навчання історії тест – це завдання стандартної форми, виконання якого має виявити наявність певних знань, сформованість компетентностей, здібностей або інших психологічних характеристик – інтересів, емоційних реакцій тощо. Тестова діагностика має свої переваги: відносна простота процедури проведення, безпосередня фіксація матеріалу, зручність обробки даних і швидкість оцінювання, короткочасність, наявність установлених стандартів. Недоліки тестової діагностики – це ймовірність угадування, можливість передання учнями правильних відповідей¹.

Тестування в освітній сфері виконує три основні взаємозалежні функції: діагностичну, навчальну та виховну. Діагностична

функція залежить від виявлення рівня знань, умінь і навичок здобувача освіти. Це основна функція тестування. За об'єктивністю, широтою і швидкістю тестова форма випробувань переважає усі інші форми освітнього контролю. Навчальна функція тестування полягає у мотивуванні здобувачів освіти до активізації пізнавальної діяльності при засвоєнні навчального матеріалу на уроках історії України. Для її посилення тестування використовуються додаткові заходи стимулювання здобувачів освіти: надання викладачем переліку питань для самостійної підготовки, присутність у самому тесті підказок, спільний розбір результатів тесту. Виховна функція проявляється у періодичності й невідворотності тестового контролю. Це дисциплінує, організовує й спрямовує діяльність здобувачів освіти, допомагає виявити та усунути прогалини у знаннях, формує прагнення розвинути творчий хист².

Будь-який тест на сьогодні складається з завдань, які відповідають певним критеріям і статистичним вимогам. Завдання у тестовій формі повинні відповідати певним стильовим вимогам: належати до однієї предметної галузі (предметна чистота змісту); бути короткими та зрозумілими кожному за використаннями висловлюваннями; мати логічну форму істинного судження; містити правильні та помилкові відповіді, адекватні змісту завдання; створювати однакові умови виконання завдань та їх оцінювання для всіх, хто підлягає тестуванню; бути незалежними від способів проведення тестування (бланкове, комп'ютерне чи автоматизоване)³.

На уроці історії України ми пропонуємо використовувати тести таких видів: а) тест на встановлення відповідності; б) тест на виключення зайвого або продовження ряду в установленій закономірності; в) тест на систематизацію історичної інформації (розподілити по відповідним колонкам таблиці особисті імена, позначення історичних реалій); г) тест на встановлення хронологічної послідовності; д) тест на визначення логічної послідовності (побудуйте ланцюжок, розмістивши перелічені події і явища, виявивши причинно-наслідкові зв'язки між ними).

Нами були розроблені тестові завдання з використанням художньої літератури та методичні рекомендації до використання тестових технологій засобами художньої літератури на уроці історії України.

А. Установіть відповідність між подією та її описом за уривком художнього твору.

1	Битва на Жовтих Водах	А «...Але чому це слідом за ними назирці ідуть козаки? Вони не стріляють і не доганяють їх. Отак нависли над спинами і йдуть... Спинилися відступаючі – спинилися й козаки. Ось попереду яр. Чечель сказав: Княжий Байрак. Значить, на сім кілометрів уже відійшли від Жовтих Вод. Спустилися вниз і застряли: всі переходи завалені деревами, каміннями... На дні яру розлився ручай – земля перетворилася на болото. І тут на голови посипався дощ стріл – татари! Ось воно...»
---	-----------------------	---

2	Битва під Корсунем	Б «...16 травня 1648 р. польсько-шляхетські війська почали відступати чотирикутним табором. Провідник, перебіглий козак Самійло Зарудний, вказував дорогу – на Бозулав, через Горохову Діброву, до Корсуня степом, навпростець... Гаряча спека гнітила закутих у залізні лати польських лицарів. Тяжко дихали коні, тягнучи в центрі рухомого табору гармати й навантажені панським добром ридвани. Наступного дня військо почало поволі спускатись у долину – і раптом град куль та стріл посипався на голови, немовби з неба. Козаки й татари, що влаштували тут засідку, то кидалися на обоз, то відходили назад. Драгуни-козаки, що були у війську коронного гетьмана, відразу ж перебігли на бік повстанців. Чотирикутний табору зруйнувався і так ледве сповз у долину, де гущавіла зелена діброва. Враз передні вози полетіли сторч і застряли. На них напирала задні. Вози, коні, люди, ридвани, гармати – все валилося одне на одного, нестримно зсуваючись з пагорба...»
3	Уроцистий в'їзд Б. Хмельницького до Києва	В «...Він усміхнувся. Так кричали йому під Жовтими Водами після перемоги; так кричали посполиті з косами і киями у руках, які йшли за ним у вогонь і воду. От він і провів їх од Дніпра до Вісли, і вернув їм Київ, і здобув перемогу. Він не одягав шапки, і вітер ворушив волосся, освіжаючи голову. А освіжитися було від чого. Вчора увесь день в маєтку Мужиловського пили його здоров'я старшина і козаки, пили за перемогу, за повалення короля і хана, за загибель султана турецького. Старенький патріарх щось говорив до нього кволим голосом, але він нічого не міг розібрати через той нескінченний прибіт вигуків, що котилися над юрбою киян, над козацькими лавами. Біля Золотих воріт сани мусили спинитися. Віт, райці та речники цехів київських стрічали його з хлібом-сіллю...»
4	Битва під Пилявцями	Г «...А вельможне панство дедалі смілівішало. Забуло і Жовті Води, і Корсунь... Хизувались один поперед другим. Вершники гарцювали на ставних конях – луки при сідлах із срібла, мережані узорами чепраки, позолочені стремена, шаблі зі срібною насічкою, підбиті дорогими хутрами оксамитові кунтуши; з перекошених шапок, опушених соболями, спадають довгі китиці, усипані коштовними камінцями; багаті мечі зі срібними чи золотими руків'ями... А тоді усе покотилося під навальним світанковим: «Слава-а-а!» На гребельці через Пилявку полягли сендомирський і мінський полки, за ними наклали головами інші, що кинулись, було, рятуватися через річечку. Добре поорали пани списками земельку українську, а прапорами своїми прикрили рани її. Гей, ну, козаки! Гей, ну у скоки. Та заберімося в боки! Загнали панів геть аж за Віслу, Не вернуться і в три роки... Так співалося в новій пісні після... Скільки їх народжувалось, тих пісень, щоднини. Аби пам'ятав. Та й справді, далеко забігли тоді недобиті ляхи, аж до Львова. І коли б не осінь, не слякота – були б козаки за Віслою!...»
		Д «...Народе вільний, аж тепер ти – віл. Моя поразка зветься Берестечком. На Київ наступає Радзивілл. Я вже не я. Мене вже вдержити булав. Куди умерти?! З пекла та й до пекла? Гармат нема. Пропали корови. Дев'ятосил, знемігся я потрошку. Ірже мій кінч у дикій лободі. Немає війська. Всі – у розпорозку. Один в біді... Один – як на воді. Оце тобі супряга з бусурманом. Хіба я гетьман? Всипище глупот. Так дався оморочити оманам! ...»

Б. З'ясуйте, про яку подію йде мова в уривку з художнього твору.

«...Не смерть прийшла до них, а явилася Мати Божа. Зійшла з неба по райдузі, стала на краю трясовини та й простелила по кривавому баговинні свою покрову білосніжну, і доки осліплені нападники очі протирали, триста відчайдухів перебралися по ній на берег, щоб з новими силами стати на оборону землі отчої і не раз ще здобути перемогу...»

- А) Битва під Берестечком
- Б) Битва під Корсунем
- В) Битва під Пилявцями
- Г) Битва під Жовтими Водами

В. З'ясуйте, в якому році відбулася подія, про яку подію йде мова в уривку з художнього твору.

«...Лунали в гетьманському домі, в гетьманському дворі голосіння, а далі скорботна процесія розтяглася від гетьманського двору, від Чигирина до Суботова майже на вісім верст, де й поховали гетьмана в ним же збудованій домовій еллінській церкві...»

- А) 1657
- Б) 1659
- В) 1664
- Г) 1689

Г. З'ясуйте про кого йде мова в уривку з художнього твору.

«...Панове Рада – вклонився ... – Щиро дякую вам за гетьманський уряд, що його ви мені дали, шануючи батьківську волю. Але малий ще маю вік, щоб кермувати вами. Не набрав ще досвіду для такого діла. Тому прошу: візьміть від мене клейноди, ось вони. Оберіть іншого, старшого віком, більш заслуженого. Вийшов у коло, до столика, поклав булаву і бунчук, уклонився і відійшов, став осторонь. Слідом виступив Іван Виговський. Старшини, один за одним, зрікалися своїх урядів...»

- А) Юрій Хмельницький
- Б) Богдан Хмельницький
- В) Павло Тетеря
- Г) Петро Конашевич-Сагайдачний

Д. Установіть послідовність суспільно-політичних подій, описаних в уривках з художньої літератури.

А) *«...Погода була гарна, і море спокійне. Вислані на стежі судна, котрі плули великим колесом, ніде не запримітили ворога. У Синопі, до котрого підплили під вечір, нікому і не снилося про те, що так близько стоїть небажаний гість. Синоп – це велике торговельне турецьке місто, стоїть у близьких відносинах з Кафою і Царгородом. Тут вже знали про набіг козаків на Кафу. їх це заспокоїло, що козаки вдоволяться Кафою і попливуть собі геть. Козаки увійшли у город вночі, не стрічаючи жодного опору. Стрітили трохи турецької міліції та жовнірів, яких умить побили, потім під-*

палили в кількох місцях. Турки думали зразу, що це звичайний пожежар. Аж згодом, коли бігли рятувати, пізнали, хто це зробив. Напав усіх великий страх. Кожний забув про пожежар і ховався де попало. Люде, мов божевільні, бігали серед пожежі і гинули на козацьких шаблях. Тільки невольники заворушилися, розбивали кайдани, убивали своїх наставників і єдналися а козаками...»

Б) «... – На Жовтій Воді ми теперка. Так зветься оцею ручай. Він до Малого Інгульця біжить. – Наставляє долоню над очима – сонце вже падало прямо на хвильки річечки й робило її бурштиново-прозорою... Але хто там, по той бік, у степу, за тими горбами отаборився? – Пане Стефане, та то ж запорожці! – щосили гукає Чечель радо, немовби побачив давніх приятелів. Авжеж, серед них у нього багато друзів. Бо ті, що на Січі лишалися, всі до Хмеля пристали, хоч і реєстровці. ... Перемога, певно, уже чекає на нього, бо козаки, які підійшли до Жовтої Води, хоч і побачили їх, а не кидаються в бій. Бояться. І навіть за своїм хлопським звичаєм не насміхаються над ними. Сидять тихо у своєму чотирикутному таборі. Ніби для такого сидіння й прийшли сюди. Стефан об'їздив свій табір, що швидко обгортав себе шанцями й валами. Вони стануть по цей бік каламутного ручая. На валах поставлять гармати. З боків прикриють драгуни Барабаша і Джалалія... власне, ті ж самі козаки-реєстровці, одягнені в німецьку одіж. Ось-ось вони підійдуть...»

В) «...Слава-а-а!.. Слава гетьману Богдану! Слава Хмелю! Хмельницькую слава! Вершиник торкнув острогами коня і поїхав униз. Був двадцять третій день місяця грудня року 1648. Від Золотих воріт добрі коні несли просторі сани, у яких сиділи ерусалимський патріарх Паїсій та митрополит Силь-вестр Косов. У супроводі почту сковзали сани найждженим шляхом. З-під звихрених сивих брів гострі очі патріарха пильно вдивлялись у далечінь...»

Г) «...Переяслав... Січень 1654 року. Від самого ранку били в котли і барабани. З усіх вулиць Переяслава до соборної церкви Успенія стікається люд. Під ногами бадьоро поскрипує морозець. Він молодить щоки і білим сріблом осідає на вусах, бровах, віях, підкидає вогню до блиску очей. Веселий гомін і перегук дзвентить у повітрі. Ярїе розмаїття барв, і від того швидше стукає серце. Квітчасті турецькі шалї дівчат та молодиць на білих чи темних козушках, червоні чобітки заможних панянок, сиві смушки козацьких шапок з китцями і червоними верхами, осяйна зброя – все це щедро розсипано на засніжених вулицях Переяслава, шаленіє дивним райдужно-барвистим суцвіттям життя, яке раптом розквітло на морозі серед білих снігів і яке знищити нікому несила!...»

Найдоцільніше, на нашу думку, застосовувати тестові завдання засобами художньої літератури на етапі перевірки раніше засвоєних учнями знань і закріпленні та повторенні вивченого на уроці. Готуючи тести, необхідно врахувати такі критерії: змістовність завдання: які структурні компоненти історичних знань, пізнавальні вміння та інтелектуальні здібності здобувачів освіти виляє запропонований вид тесту; компактність і точність: наскільки

ки коротко і чітко формулюється запитання та основна (інформативна) частина тесту; зрозумілість: наскільки зрозуміла та відтворена учнями певного віку конкретна форма та умови тесту; об'єктивність: наскільки велика або малозначна вірогідність випадкового вгадування та суб'єктивного оцінювання відповіді; функціональність: які ще завдання, крім контрольно-оціночного, може виконати конкретний вид тесту.

Використання художньої літератури на уроці історії України сприяє формуванню більш образного та конкретного історичного образу епохи. Залучення уривків із художніх творів під час вивчення історії України, як слушно зазначає відомий методист Г. Цвікальська, сприяє глибокому та свідомому засвоєнню матеріалу, оскільки вчитель використовує одночасно два шляхи переконання здобувачів освіти: шлях наукового доведення і шлях показу історичного матеріалу за допомогою літературних засобів⁴. Специфіка художньої літератури полягає у передачі дійсності в конкретних, доступних та емоційних образах. Насправді художня література – це дзеркало суспільного життя. Тому вчителів історії перш за все цікавить, в якій мірі той чи інший літературний твір відображає характерні риси епохи⁵.

Сформувати в здобувачів освіти міцні знання, допомогти оцінити історичні факти, як справедливо відмічає відомий методист І. Коляда, можна лише у тому випадку, якщо здобувачі освіти не тільки глибоко і конкретно вивчають програмний матеріал, але й будуть уміти користуватися ним у житті, якщо вони засвоять предмет історії України не пасивно, а активно, якщо вмітимуть розбирати й узагальнювати історичний матеріал, якщо матимуть об'єктивне міркування про минуле⁶. Художня література при вивченні історії є каталізатором, сприяючи майбутній зацікавленості учня при вивченні історії України. «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 здобувачів освіти упродовж уроку, це надає їм можливість сприйняти матеріал ясно, чітко, глибоко»⁷, – вказував відомий радянський методист О. Стражев. Залучення матеріалу історичної белетристики в викладання історії України, має виняткове значення, так як твори цього роду написані на певну історичну тему, часто близьку до теми шкільного курсу, і відтворюють історичну обстановку, історичні події, образи історичних діячів, які вивчаються в курсі історії України у закладах загальної середньої освіти.

У методиці навчання історії виділяють три групи творів історичної белетристики, використання яких можливе у школі. Це поперше, твори письменників-класиків української літератури. Вони являють собою цінний матеріал, однак до них ми повинні підходити критично з точки зору відповідності даним історичної науки. Друга група творів – це твори українських письменників минулого століття, цінність яких, з погляду сучасного стану української історичної науки, викликає серйозні сумніви. З творів цієї групи можуть бути

використані деякі уривки, що яскраво і правдиво передають побут, звичаї, одяг і озброєння минулих епох. До третьої групи творів історичної белетристики відносяться ті, що створені вітчизняними та зарубіжними сучасними письменниками. Всі ці твори написані живою, образною мовою, дають об'єктивне зображення життя, соціально-економічної обстановки, соціальних рухів та діяльності видатних діячів України. Їх використання у навчанні вітчизняної історії дає позитивний освітньо-виховний ефект⁸. Ось як з приводу історичної белетристики висловився Оноре де Бальзак, про літературні пам'ятки він писав так: «Навіть у сенсі економічних деталей я дізнався більше... ніж з книг усіх фахівців-істориків, економістів, цього, разом узятих». Різnobічне значення художньої літератури у вирішенні пізнавальних завдань освітнього процесу привело методистів початку ХХ ст. до спроб побудувати все навчання історії на матеріалі історичних романів і літературних пам'яток епохи. Власну думку висловлював німецький методист З. Коверау. Він стверджував, що шкільний курс історії в Німеччині не відображав справжнього життя, «забутої історії повсякденності». Викладати історію З. Коверау запропонував на основі серії романів, які відображають для даної епохи картину повсякденного життя і дають, таким чином, можливість наочного аналізу суспільних відносин свого часу. Ця методика має один недолік, вона зводить курс конкретної громадянської історії до культурно-побутових і батальних картин, не забезпечуючи систематичні знання про минуле⁹.

У методиці навчання історії України виділяють такі методичні прийоми роботи з художньою літературою:

- 1) методичний прийом літературно-художнього ілюстрування;
- 2) методичний прийом аналізу використовуваних уривків;
- 3) методичний прийом побудови розповіді вчителя на основі щойно зачитаного чи переказаного своїми словами уривків;
- 4) методичний прийом посилення на твір;
- 5) методичний прийом використання матеріалу певного художнього твору (його образів, картин) безпосередньо в розповіді вчителя як будівельного матеріалу цієї розповіді;
- 6) комбінований методичний прийом, робота з художньою літературою проводиться у поєднанні з іншими прийомами роботи в класі – робота з підручником, цитатою, історичним документом;
- 7) мультимедійно-презентаційний (комбінований прийом забезпечуються сучасними мультимедійними засобами навчання історії)¹⁰.

Завдяки використанню на уроці з історії України засобів художньої літератури, уявлення учасників освітнього процесу про події минулого стають більш ґрунтовнішими, хід подій постає в уявній історичній картині (в яскравому художньому зображенні), на противагу сухим сторінкам підручників. Висвітлюючи те або інше питання, явище чи подію, а також даючи їй певну оцінку, з'ясовуючи теоретичні поняття, роблячи узагальнення та висновки, вчитель використовує один із методичних прийомів роботи над художньою літературою – метод літературно-художнього ілюстрування, що передбачає подачу яскравого, конкретного уривку з художньої літератури. Як зазначає Л. Мельник, даний методичний прийом має допо-

могти розкрити соціальні корені історичного явища, зробити наочнішими абстрактні категорії, поняття¹¹. 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, подію¹². І. Коляда зазначає «Уривок наводитьися, по-перше, для того, щоб коли він відіграє роль посібника – розкрити соціальне коріння історичного явища, з'ясувати абстрактні категорії і поняття, оживити іноді сухо, схематично змальовані в підручнику картини. По-друге, уривок наводиться для того, щоб, коли він відіграє роль документа, надати учням можливість 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, подію.»¹³. Якщо викладач застосовує текстуальний переказ уривку, необхідно забезпечити відчуття духу твору, його художній та композиційні особливості. Оскільки саме тоді учасники освітнього процесу сприймають не лише художній твір, а й дух епохи твору та самого автора. Застосовуючи метод літературно-художнього ілюстрування, викладач повинен забезпечити щоб твір був органічно вплетений у програмовий матеріал. Його варто використовувати у процесі розповіді вчителя, аби замінити суху (абстрактну) вступну розповідь. Однак уривок з твору може бути застосований учителем також наприкінці викладу матеріалу для підсумку уроку.

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 учням ряд запитань щодо прочитаного. Застосування такого засобу сприяє закріпленню прочитаного у пам'яті здобувачів освіти, правильному сприйманні його, допомагає їм певною мірою самостійно прийти до потрібних висновків¹⁴. Коментування та пояснення незрозумілого, або складного матеріалу вчитель здійснює, використовуючи прийом пояснення.

Методичний прийом побудови розповіді вчителя на основі щойно зачитаного чи переказаного своїми словами уривку із твору. Крім цитування вчитель історії може текстуально переказувати його зміст. Читання уривка, як слушно вказує Г. Цвікальська, має бути виразним, а переказ – точним. Якщо викладач вдається до текстуального переказу уривка, необхідно прагнути, щоб у цьому переказі відчувався дух твору, його художній та композиційні особливості, його мова і стиль. Тоді учні сприймають не просто художній твір, а саме пропонування твір, твір певної епохи і певного автора¹⁵.

Методичний прийом посилання на твір – при якому точно вказується образ, епізод. Такі посилання, як вказує Л. Мельник поживають внутрішню наочність викладу, збагачують сприйняття історичного матеріалу, полегшують його осмислення перед учнями. З них наводяться окремі слова, репліки тощо. До цього засобу, більш доцільно вдаватися, якщо даний твір учні вивчали вже раніше або ознайомилися з ним на уроках літератури¹⁶.

Методичний прийом використання матеріалу певного твору (його образів, картин) використовується в розповіді вчителя, а уривки з книг, пояснюючі картину або схему, замінюють собою розповідь вчителя¹⁷. Вдало вбудований учителем матеріал розповіді, опису, характеристики сприймається учнями не як літературна цитата, а як невід'ємний елемент яскравого викладу викладача¹⁸.

Використовуючи комбінований методичний прийом, за яким робота над художнім твором, як слушно зазначає Н. Загребельна, проводиться в поєднанні з іншими прийомами роботи в класі – з роботою над цитатами, роботою над історичним документом, історичною картиною, схемою, ілюстраціями підручника, історичною картою, доцільно ознайомити здобувачів освіти із уривком твору¹⁹. Саме вдало введені у викладання програмового матеріалу літературні уривки, слушно вказувала Г. Цвікальська, збагачують його яскравими картинками 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 справами, почуттями й інтересами.

Цікавим методичним прийомом при роботі з художньо-літературним описом зовнішності особи взятого з художньої літератури стає порівняння зображення, що здійснив письменник у своєму творі. Під час роботи здобувачів освіти з художньо-літературним портретом історичного діяча їх завдання полягає у тому, щоб встановити, наскільки точно і правдоподібно описує письменник зовнішність історичної особи²⁰.

Таким чином, використання уривків з художньої літератури у поєднанні з роботою над портретом дозволяє зробити історичний образ більш конкретним і реалістичним. Адже завдання навчально-виховної роботи вчителя вимагає, щоб історичний матеріал було доведено до свідомості здобувачів освіти конкретно, образно та емоційно.

Художні образи сформовані в творах літератури і мистецтва посилюють доказовість викладу. Почуттєво насичений, він не лише додає емоційності розповідям учителя, а й викликає у школярів певне особисте ставлення до історичних явищ²². 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, міцнішими. Проте не слід забувати, як вказує Л. Мельник, що літературні твори зображають життя своєї епохи через призму поглядів автора, як представника певної соціальної групи. Тому підходить 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. Використовуючи засоби художньої літератури, викладачі історії часто застосовують їх в поєднанні з використанням історичної картини, ілюстрації підручника, схеми.

Особливо значний проглядається виховний вплив художньої літератури: яскравий художній образ з великою силою діє на свідомість здобувачів освіти, 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.

Художня література має значну освітню цінність, яка полягає у правдивому викладі та висвітленні історичних явищ й відповідно до історичної дійсності та законів її розвитку. Використовуючи художню літературу на уроках історії України, вчитель знайомить здобувачів освіти з: живим зображенням історичних подій, вивчення яких передбачено шкільною програмою і підручником; образами історичних діячів, представниками народних мас; картинним описом тієї конкретної обстановки, в якій розгорталися події минулого²⁵.

Література, зазначає сучасний методист І. Коляда, починається з людини – героя твору, його моралі, роздумів, почуттів, діяльності, ставлення до суспільства, до свого обов'язку перед народом, перед його історією. Недарма називають літературу «Людинознавством» і «підручником життя». Герой і його ідеали визначають виховну роль літератури. Художня література вчить здобувачів освіти жити і розуміти краще своє далеке минуле і наше сьогодення, тобто вчить всіх нас життєвої історії²⁶. При відборі творів художньої літератури для уроків історії України необхідно враховувати, освітню цінність матеріалу (тобто правдивий виклад історичних подій). Вигадак, підкреслював С. Бородін, що, «повинна знаходитися в межах історичної та побутової достовірності»²⁷.

Використовуючи художню літературу в тестових технологіях на уроці історії України, варто мати на увазі, що уривки творів з художньої літератури варто наводити лаконічно. Тому необхідно підбирати короткі уривки, або скорочувати їх до мінімуму тексту, для розуміння про, що йде мова. Також обираючи художній твір для використання необхідно звернути на такі складові вибору: доступність творів за змістом; відповідність даній темі; високий художній рівень; достовірність подій, які описуються. Обраний художній образ повинен відрізнятися чіткістю і переконливістю персонажа, потрібною силою переконання, що виховує в здобувачів освіти відповідне ставлення до певної історичної події, співчуття, захоплення, ненависть. Також варто не переважувати тестові технології літературними образами, посиланнями та цитатами.

Отже, доцільність використання тестових технологій засобами художньої літератури на уроках історії України зумовлено тим, що вона сприяє формуванню образної картини історичного минулого, дозволяє здобувачеві освіти створити уявну картини цього минулого на основі програмового матеріалу підручника із залученням широкого кола художньої літератури, дозволяє відійти від суто фактичного викладання матеріалу за сторінками шкільного підручника. Однак при використанні художньої літератури на уроках історії України варто зважати на загальний рівень підготовленості класу, вікові особливості здобувачів освіти та рівень фахової компетентності вчителя. Головним позитивом застосування засобів художньої літератури як тестової технології на уроці історії України є підвищення ефективності засвоєння історичного матеріалу та урізноманітнення методів, прийомів, форм навчання історії України.

Примітки:

1. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. С. 193.
2. Там само. С. 250.
3. Там само. С. 234.
4. Цвікальська Г. О. Використання художньої літератури на уроках історії СРСР у 8-9 класах: методичний посібник. Київ: Радянська школа, 1959. С. 12.
5. Стражев А. И. Методика преподавания истории. М., 1964. С. 236.
6. Коляда І. А., Загребельна Н. І., Порало Н. Д. Історія України (1914-1939) в художньо-літературних образах: Методика: навчальний посібник. Київ: Арістей, 2004. С. 59.
7. Стражев А. И. Вказ. праця. С. 17.
8. Там само. С. 241-243.
9. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. С. 127.
10. Загребельна Н. І., Ухаль В. М. Теоретичні і методичні засади використання художньої літератури на уроках історії України у 9 класі (на прикладі вивчення теми «Російсько-французька війна 1812 р. і Україна») // Проблеми історії України ХІХ – початку ХХ ст. : зб. наук. пр. 2013. Вип. 21. С. 293.
11. Мельник А. Г. Методика викладання історії в середній школі: навч. посіб. для студ. істор. фак. ун-тів та пед. ін-тів. Київ: Вища школа, 1974. С. 146-147.
12. Загребельна Н. І., Ухаль В. М. Вказ. праця. С. 293.
13. Коляда І. А., Загребельна Н. І., Порало Н. Д. Вказ. праця. С. 15.
14. Мельник А. Г. Вказ. праця. С. 146-147.
15. Цвікальська Г. О. Вказ. праця. С. 13.
16. Мельник А. Г. Вказ. праця. С. 147.
17. Цвікальська Г. О. Вказ. праця. С. 14.
18. Яковенко Г. Г. Вказ. праця. С. 126-127.
19. Загребельна Н. І., Ухаль В. М. Вказ. праця. С. 298.
20. Яковенко Г. Г. Вказ. праця. С. 142.
21. Там само. С. 13.
22. Вагин А. А., Сперанская Н. В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М.: Учпедгиз, 1959. С. 176.
23. Мельник А. Г. Вказ. праця. С. 144.
24. Лейбенгруб П. С. Дидактика уроку історії в середній школі. Київ, 1968. С. 107.
25. Коляда І. А., Загребельна Н. І., Порало Н. Д. Вказ. праця. С. 25.
26. Коляда І. Роль та місце художньої літератури на уроках історії України // Історія в школі : наук.-метод. журнал для вчителів. 2007. № 3. С. 25.
27. Яковенко Г. Г. Вказ. праця. С. 124-125.

The article is analyzed the place and significance of test technologies by means of fiction in the study of the history of Ukraine. The theoretical and didactic foundations of test technologies and means of fiction are revealed. Methodical recommendations are given on the use of test technologies by means of fiction at the lesson of the history of Ukraine.

Key words: test, test technologies, fiction, means of fiction.

Отримано: 10.09.2020

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті розкрито особливості використання карт пам'яті на уроках історії, як інноваційного способу організації інформації. Представлено приклади ментальних карт, визначено можливості застосування мейндмепінгу як у процесі вивчення нового матеріалу, так і при організації самостійної роботи учнів.

Ключові слова: мейндмепінг, карта знання, інтелект-карта, ментальна карта, веб-ресурс.

У сучасних умовах учитель історії повинен володіти не лише ґрунтовними знаннями з предмету, бути ерудованим, але й уміти упроваджувати новітні технології в освітній процес. Інтерес до вивчення історичного минулого потрібно оживити. Яким чином? Один із способів – спростити форми сприйняття та презентації матеріалу на уроці. Це можна зробити за допомогою використання **ментальної карти**. Така технологія може використовуватись, як альтернатива конспекту. Вона дозволяє коротко, однак змістовно зобразити окремі ідеї та положення, факти-події та явища, які опрацьовуються в ході вивчення історичних тем. Ментальні карти допомагають об'єднати в єдине ціле весь матеріал та стимулюють і розвивають мислення.

Карта знань (*карта розуму, карта пам'яті, думок; ментальна карта; інтелект-карта*) (англ. Mind map) – діаграма, на якій зображають слова, ідеї, завдання, або інші елементи, розташовані радіально навколо основного поняття або ідеї. Ці карти використовуються для генерування, відображення, структурування та класифікації ідей, і в якості допоміжного засобу під час навчання, організації, розв'язання проблем, прийняття рішень та написання документів¹. В українських перекладах термін може звучати по-різному – «карти розуму», «карти пам'яті», «інтелект-карти», «мейнд-мені».

Мета статті – розкрити особливості використання технологій «Mind Maps» на уроках історії та на конкретних прикладах показати їх практичне значення в освітньому процесі.

Метод мейндмепінгу винайдений англійським психологом Т. Бьюзеном, який має найбільший у світі «коефіцієнт творчого мислення» та встановив рекорд у запам'ятовуванні великих обсягів інформації. Як зазначає Т. Бьюзен у своїх працях, ментальна карта має чотири основні характеристики: 1. Об'єкт уваги/вивчення кристалізований у центральному образі. 2. Основні теми, пов'язані з об'єктом уваги/вивчення, що розходяться від центрального образу у вигляді гілок. 3. Гілки, які мають вигляд плавних ліній, що позначаються та пояснюються ключовими словами та образами. Вторинні ідеї також мають вигляд гілок, які відокремлюються від гілок вищого рівня. 4. Гілки утворюють зв'язану вузлову структуру².

Суть побудови ментальної карти полягає в тому, щоб за допомогою зрозумілих символів, образів, об'єктів, асоціацій, якими мислить людина, наочно зобразити карту знань на обрану тему. Карті розуму можна порівняти з картами міста. Основна ідея інтелект-карти нагадує центр міста; головні широкі вулиці, що йдуть від центра міста, – це основні думки; вузькі вулиці, чи відгалуження – другорядні думки. Зображеннями можна позначити важливі місця на карті міста. Інтелектуальні карти охоплюють і допомагають записати, запам'ятати, з'єднати і вивести інформацію візуально.

Найбільш поширеними і доступними інтернет-ресурсами для створення ментальних карт є: FreeMind – безкоштовна десктопна програма для створення ментальних карт, яка працює на будь-якій платформі, що підтримує Java. Програма має розширені можливості експортування. Можливості FreeMind: згортання гілок; можливість використання HTML для форматування вузлів; експорт до HTML, XHTML, а також експорт «повністю розкритого зображення» у формати: PNG, JPEG, SVG, PDF; декорування вузлів і гілок; графічне зв'язування вузлів; посилання на інші карти пам'яті, веб-сторінки та зовнішні файли; пошук по окремих гілках; імпорт та експорт списків; підтримка української мови.

Coggle (www.coggle.it) – інструмент, який передбачає окрім тексту використання, схем, малюнків, посилань на інші Інтернет-сторінки, зміну кольорів, збереження готової схеми в декількох форматах (PDF чи PNG) та інтеграцію з Google Drive. Також, сервіс має безкоштовну версію. Не потрібно нічого завантажувати, оскільки сервіс працює у браузері; програма підтримує використання зображень, індивідуальні колірні схеми й можливість перегляду історії документа; зберігання історії змін дозволяє повернутися до попередніх версій створеної інтелект-карти; підтримка спільної роботи з командою над проектами; можливість ділитися створеними coggles (картами) з колегами та друзями. Всі зміни, що внесені та позначені, миттєво відобразяться в інших у браузері, де б вони не знаходилися; простий інтерфейс програми.

XMind (www.xmind.net) – популярна крос-платформена програма (Windows/Mac/Linux) для складання ментальних карт. Існує кілька версій: безкоштовна з урізаними можливостями і платна з розширеним функціоналом (пакети доволі дорогі 79\$-99\$ порівняно з тарифами Coggle). Перевагами програми XMind є: стильний дизайн, яскраве оформлення – фон на всю карту або окремі кілька на блоки, великий вибір стилів, ліній, кольорів, піктограм та форм; велика кількість шаблонів, бізнес-плани, підтримка і сумісність з пакетом Microsoft Office.

BubblUs (www.bubbl.us) – відносно безкоштовний веб-додаток для складання інтелект карт у режимі онлайн, який дозволяє складати прості карти розуму з подальшим їх експортом у форматі зображень. Порівняно з Coggle здається трохи навороченим. Змінюється тільки загальна колірна схема, окремо можна змінювати шрифт, колір тексту або форму вузлів. З негативних моментів хочеться відмітити не дуже зручне управління, до якого треба звикнути. В цілому – це діловий стиль карти.

Mind42 – програмний додаток, який підтримує створення мапи думок. Це спеціалізований інструмент для швидкого створення, управління і редагування структури даних, необхідних для мап розуму. Перевагами є: кілька людей можуть одночасно працювати над картою; можливість імпортування карти з інших розширень: Mind42.com, Freemind, MindManager; інтегрований пошук за картинками Google, Yahoo, Flickr. Особливості: потрібна реєстрація перед доступом до ресурсу; неможливо додавати картинки з файлів, тільки у вигляді посилання³.

У своїй роботі для створення інтелект-карт найчастіше ми використовуємо платформу coogle.it та bubbl.us. При вивченні теми, присвяченої революційним подіям, пропонуємо учням створити ментальну карту за чітко визначеним алгоритмом: визначити причини, передумови, мету, основні етапи, рушійні сили, завдання та результати події. Школярі розвивають уміння на підставі аналізу історичних фактів встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями. Для прикладу пропонуємо розглянути дві карти розуму, які можуть використовуватися під час проведення уроків з теми: **«Причини, передумови, рушійні сили Української революції 1917-1921 рр.»** (історія України, 10 клас) та **«Англійська революція»** (всесвітня історія, 8 клас). Одна з них виконана за допомогою on-line ресурсу bubbl.us, інша – coggle.it. У головному вузлі пишемо тему уроку, після того можна робити й інші відгалуження: «передумови», «причини», «основні події» і т.д. До вузлів можна прикріплювати картинки і відео, додавати посилання. Програми, за допомогою яких створювались карти пам'яті, дозволяють зберігати її у різноманітних форматах: PDF, картинки, використовувати карту в онлайн-режимі.

При укладанні ментальної карти на уроці, дітей можна об'єднати у групи та оголосити завдання для кожної із них. Це дозволить оптимізувати вивчення великих за обсягом тем. Вивчаючи тему **«Культурно-освітній розвиток** (зазначаємо період)», клас ділимо на декілька груп та оголошуємо алгоритм дій: 1-ша група: опрацювати «Умови розвитку культури» (зазначаючи позитивні та негативні чинники), 2-га група: «Розвиток освіти», 3-я група: Література, 4-а група: «Мистецтво», 5-а група: «Мистецтво». Використання інтелект-карти на уроках історії розвиває пам'ять, прискорює процес навчання, формує вміння аналізувати факти-події, явища, історичні процеси тощо.

Отже, використання ментальних карт є важливим у процесі навчання на сучасному етапі. Робота з картою пам'яті є різноманітним діяльністю вчителя та учнів з питань візуалізації, що допомагає зробити предмет цікавим та зрозумілим для учнів та є одним з шляхів підвищення зацікавленості учнів історією. Створення ментальних карт хоч і потребує ретельного добору матеріалів, однак водночас воно дає змогу зібрати весь матеріал будь-якого підручника чи окремого параграфа в одне ціле, одну карту, що має величезне значення у процесі навчання. Діти не лише мають змогу отримати чітко структурований матеріал, а й за відносно невеликий час його переглянути та вивчити.

Примітки:

1. Карти знань. Вікіпедія. URL: http://ru.wikipedia/карти_знань.
2. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Практическое руководство. 2010. 187 с.
3. Хачатрян С. Карты знань, їх призначення, редактор карт знань. URL: <http://www.kievoit.ippo.kubg.edu.ua/kievoit/2013/37/37.html>.

В статтє раскрыты особенности использования карт памяти на уроках истории, как инновационного способа организации информации. Наведены примеры ментальных карт, определены возможности майндмэппинга в процессе изучения нового материала так и при организации самостоятельной работы учащихся

Ключевые слова: майндмэппинг, карта знаний, интеллект-карта, ментальная карта, веб-ресурс.

Отримано: 22.10.2020

УДК 373.5.016:94

Тетяна Юрчак
м. Хотин

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ УСНОЇ ІСТОРІЇ В УЧНІВСЬКИХ ПРОЕКТАХ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається можливість популяризації історичної науки у найрізноманітніших формах серед учнівської молоді шляхом використання методу усної історичних досліджень через проектну діяльність на уроках та в позаурочний час.

Ключові слова: усна історія, методи, інтерв'ю, міждисциплінарність, урок історії, НУШ, метод проектів.

Однією з тенденцій поступу історичної науки на сучасному етапі є дослідження не лише масштабних політичних чи економічних процесів, а розкриття перебігу подій минулого через призму соціальних процесів, долі індивіда у контексті історії усього людства. Методом, який сприяє виконанню цих завдань є усна історія.

Усна історія – це порівняно новий, однак поширений сьогодні напрям соціально-гуманітарних досліджень, який надзвичайно динамічно розвивається і головним предметом якого є суб'єктивний досвід окремої людини¹. Сучасне розуміння усної історії визначає як сегмент досліджень і методом збирання, зберігання й інтерпретації спогадів окремих людей, соціальних груп та учасників подій минулого. Вона є і найдавнішим способом історичного дослідження (дописемним), і, водночас, одним із найсучасніших, починаючи із записів на аудіоплівку та, на сучасному етапі, цифровими технологіями².

Сучасні історики плідно працюють для обґрунтування сучасних методик роботи з усної історичними свідченнями. Зокрема, вагомий внесок у розвиток усної історії в Україні зробили Гелінада Грінченко, Оксана Кісь, Олександр Лисенко, Тетяна Пастушенко,

Грина Реброва, Володимир Склокін та інші. Ідеї використання усних свідчень на уроках історії у своїх наукових доробках розвивають Л. Гончаренко, Л. Чуба, М. Соколова. Важливий внесок у поширення методики усної історії на уроках у школах зробили Міжнародний Вишеградський фонд і програма TRANS Міністерства закордонних справ Чеської Республіки, що працюють в Україні з проектом «Жива історія: метод усної історії у школі».

Мета статті: висвітлити особливості використання методу усної історії на уроках історії у закладах освіти.

Усна історія – це практика дослідження історії через інтерв'ю за допомогою індуктивного методу пізнання. Вона не є спеціальною історичною дисципліною, однак як дослідницька методика забезпечує історикам залучення нової категорії джерел.

На думку дослідниці Г. Грінченко, використання цього методу є особливо продуктивним у дослідженнях, присвячених історії військових конфліктів, де у контексті офіційної лінії історичних подій необхідно розглядати долю індивіда чи окремих соціальних груп³.

В умовах реформування середньої освіти, створення нових цілісних систем викладання суспільствознавчих дисциплін, кардинально змінюється зміст історичної освіти, а метод усної історичного дослідження, за умови його органічної інтеграції в освітній процес, сприятиме швидшому звільненню суспільства від ідеологічних підходів, а також допоможе соціально адаптувати учнівську молодь, сформувавши її історичну та громадянську свідомість.

Усна історія належить до універсальних міждисциплінарних методів, які є надзвичайно придатними для їхнього використання в освітньому процесі. Через проектний метод усна історія дає змогу продуктивно реалізувати кілька підходів навчання: особистісно-орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, інтегрованого. Особливістю методу є те, що вчитель не диктує в авторитарному стилі як повинно бути розв'язне завдання, а сприяє самостійній дослідницькій діяльності учнів, яка сприяє розвитку комунікативних та розумових навичок і безпосередній соціалізації молоді. Саме через метод усної історії можна забезпечити інтерес учнів до змісту проблеми, а також закріпити теоретичні навички школярів на практиці через дослідження та аналіз нарративного інтерв'ю.

Доволі довго триває дискусія про ненадійність автобіографічних свідчень. Описуючи події, індивід використовує масові міфи, легенди, історії, стереотипи для реконструкції своєї власної історії, а іноді для виправдання власне себе у тій чи іншій ситуації. Усна історія є надійною чи ненадійною тією ж мірою, що й інші джерела, адже жодним даним не можна абсолютно довіряти, а кожне джерело повинно бути перевірене шляхом зіставлення з іншими⁴.

Метод усної історії за своїм покликанням іде супроти усталених канонів репрезентації та таких об'єктивістських уявлень про соціальну «іншість» та «тожсамість», наголошуючи на легітимності особистого досвіду історії, надаючи респондентам право на власний голос та на власну історію, пропагуючи й поширюючи їхню точку зору на власну історичну долю у суспільстві⁵.

Безперечно, використання усної історичного методу не може висвітлити ту чи іншу тему освітньої програми у повному обсязі, однак

практика їх використання сприяє формуванню в учнів навичок самостійного здобуття нових знань, творчого мислення, відсортування лише необхідної інформації та критичного її опрацювання.

В основному використання методу усної історії можливе через його поєднання з іншим методом – проектним. Останній є більш поширеним у широких педагогічних колах та досить часто використовується у сучасних школах. Поєднуючи ці два методи, учні будуть використовувати теоретичні знання та вчитись застосовувати їх на практиці.

У такому ракурсі учень повинен реалізовувати своє право на освіту через принцип «вчитись, діючи», відкриваючи для себе нові знання, реалізуючи нові можливості та розв'язуючи поставлені перед ним завдання⁶.

Варто зазначити, що використання методик усної історії важливе не лише на уроках історії у 10-11-х класах. Ці прийоми можуть бути корисними і для роботи з дітьми молодшого та середнього шкільного віку.

Слід констатувати той факт, що метод усної історії не має широкого застосування у сучасних школах, а також практично не висвітлений у методичній літературі. У переважній більшості дидактичних напрацювань педагогів метод висвітлюють лише в умовах роботи з дітьми старшого шкільного віку і роблять обов'язкову прив'язку усно-історичних досліджень до предмету «історія» в цілому. З такої точки зору, можна розглядати історію як науку, що доступна лише починаючи з підліткового віку, коли можна встановити причинно-наслідкові зв'язки і тенденції. Тут варто зазначити, що фундаментальні основи подальшого світосприйняття закладаються у початковій ланці освіти: саме досвід початкової школи сприяє подальшому розвитку мислення людини. Іноземні дослідники ще з 90-х років обстоюють думку, що для початкової освіти, використання методів усної історії сприяє соціалізації дитини. Використовуючи ці прийоми, через розмову із представниками старших поколінь учні повинні відшукувати своє місце у суспільстві, фіксувати самотність та особливість кожної людини, різноманітність поглядів на одну і ту ж ситуацію⁷.

Під час виконання таких завдань школярі відкривають для себе зовсім інакшу – живу історію. Те, як ті чи інші події впливали на долі різних людей, і навіть на долю їхньої родини, сприяє повнішому наповненню смислового розуміння школярами історії як предмету. Практика організації усноісторичних проектів у курсі історії в школі сприяє поєднанню дітьми того що вони вивчають у класах і повсякденних речей та наочно демонструє як використовувати знання, які учні здобувають під час вивчення курсу історії у школі у реальному житті.

Якщо мати на увазі те, що концептуальними засадами нової української школи, перед учителем основним завданням вважається розвиток компетентностей⁸, то в умовах роботи з усноісторичним проектом, слід сприймати учня, як дослідника-історика, який розв'язує своє наукове завдання. Розв'язання таких навчально-практичних проблем змушує учня самостійно виявити прогалини у своїх знаннях та сприяє їх заповненню, адже для складання цілісної картини подій учень реконструює єдину стріч-

ку подій та спостерігає як інтерпретується історія, як можна одну подію висвітлити з різних точок зору. Тут варто не забувати про роль учителя у формуванні розуміння школярами основних завдань історика: він має допомогти скласти правильний алгоритм пізнавальних процесів для досягнення максимального результату.

Безперечно, для молодших учнів варто використовувати прості (вікові) завдання з нарративним підходом до інтерв'ю та генеалогічною спрямованістю. Відповідно до вікових та розумових особливостей завдання потрібно буде ускладнювати, орієнтуючись на проблемну спрямованість⁹.

Під час роботи у закладі освіти з метою дослідження проблеми використання методу, з учнями 8-го класу Хотинської гімназії було розроблено гру з історії рідного краю «Таємнича Хотинщина». Для реалізації завдань, поставлених перед школярами, було використано й усноісторичний метод. Метою роботи визначено поглиблення знань учнівської молоді середнього шкільного віку з історії рідного краю. Оскільки офіційних наукових публікацій з історії Хотинщини є надзвичайно мало, школярі вирішили взяти автобіографічне інтерв'ю 12-тих у жителів з метою виявлення минулих та сучасних особливостей розвитку міста та їх особистого внеску у процес змін галузі, в якій вони працювали. Респондентами стали працівники освіти, культури, спорту, органів державної влади, що сьогодні уже досягли пенсійного віку. Крім того, респондентами стали і старожили міста, завдяки чому зібрано перелік діалектних слів, які притаманні Хотинщині.

Одночасно у гру може грати 4 учасників. Ігрове поле складається з частин: «Старт» – «Шлях» – «Фініш». Усі учасники починають гру на «Старті». «Шлях» поділяється на кольорові ходи: жовтий – персоналії; синій – хронологія; зелений – пам'ятки архітектури; червоний – діалектизми.

Ігрова фішка зупиняється на кольорі. Для того, щоб зробити наступний хід, учасник повинен за одну хвилину відповідати на питання карток такого ж кольору, як той, на якому він стоїть. Скільки очок за правильні відповіді отримує учасник, стільки кроків він може зробити далі. Ті картки, які не були відгаданими – віднімають ходи.

Специфіка методу дозволяє учням простежити життєві траєкторії окремих людей, при цьому сприяє подоланню вікового бар'єру між дітьми та старшими поколіннями.

Для вчителів ж, використання методу дає можливість зробити доволі «сухий» навчальний матеріал легким для запам'ятовування через власний досвід учня.

Проектний метод дав змогу підвищити рівень зацікавленості учнів до історії рідного краю та мотивувати учнів до її вивчення у повсякденному житті. Крім того, простежується і ескалація рівня знань учнів та їх мотивації до навчання.

Гра ж стала переможцем на Національному етапі XII Міжнародного конкурсу еколого-валеологічної спрямованості «Ось мій рідний край, ось мій рідний дім» у номінації «Таємничі куточки і стежки рідного краю»¹⁰.

Особливим є те, що усноісторичний метод дає змогу вчителям нагромаджувати різноманітний історичний досвід, а разом з цим – здійснювати пошук компромісів у процесі налагодження діалогу для передачі історичної пам'яті учням.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, слід констатувати, що метод усної історії у практиці шкільної історії сприяє розвитку інтелектуальних здібностей учнів, учить самостійно будувати логічні ланцюги причинно-наслідкових зв'язків, вирішувати поставлені перед дитиною завдання та розвиває основні компетентності. Усна історія сприяє як накопиченню фактичних знань учнівської молоді, так і розвитку умінь застосовувати ці знання на практиці. Крім того, через поєднання з проектним методом усноісторичні дослідження учнів сприяють зміні відносин у освітньому процесі з рівня «педагог-учень» до рівня «партнер-партнер», коли вчитель є консультантом, мотиватором, координатором, а учень за своєю освітню програму через власний досвід.

Примітки:

1. Пастушенко Т. Метод усної історії. Усно історичні дослідження в Україні. URL: http://klio-mukolaiv.at.ua/prochutatu/usna_istorija.pdf.
2. Кісь О. Усна історія: становлення, проблематика, методологічні засади // Україна модерна. Київ; Львів: Критика, 2007. №11. С. 13-14.
3. Грінченко Г. Усна історія примусу до праці: метод, конспекти, тексти. Харків: НТМТ, 2012. С. 7.
4. Кісь О. Названа праця. С. 16.
5. Ханенко-Фрізен Н. У пошуках суб'єкта: усна історія у плюральному світі. У пошуках власного голосу. URL: http://shron2.chtyvo.org.ua/Zbirnyk_statei/U_poshukakh_vlasnoho_holosu_Usna_istoriia_iak_teoriia_metod_ta_dzherelo.pdf.
6. Чорна М. Метод проектів на уроках історії. Тернопіль-Харків: Основа, 2011. С. 9.
7. Ritchie D. A. Doing Oral History. Chapter seven «Teaching oral history». New York, 2003. P. 191.
8. НУШ. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova_ukrainska-shkola-compressed.pdf.
9. Згідно з поділом Тетяни Пастушенко. Пастушенко Т. Метод усної історії усно історичні дослідження в Україні. URL: http://klio-mukolaiv.at.ua/prochutatu/usna_istorija.pdf.
10. Наказ Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді «Про підсумки Національного етапу XII Міжнародного конкурсу екологовалеологічної спрямованості «Ось мій рідний край, ось мій рідний дім» від 12 квітня 2019 року, № 38. URL: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/04-12-38.pdf>.

The article reveals the possibility of popularizing historical science in various forms among young students by using the method of oral history research through project activities in the classroom and in extra-curricular activities.

Key words: oral history, method, interview, interdisciplinarity, history lesson, NUS, project method.

Отримано: 10.09.2020

МАТЕРІАЛИ ІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «ГУМАНІТАРНА ОСВІТА В ВИЩІЙ ШКОЛІ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»

УДК 94:378.091.3:373.5.011.3-051]:378.4(477-25)НПУ

Іван Шкурко
м. Київ

ЕВОЛЮЦІЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ТРАДИЦІЯХ ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ НПУ ІМЕНІ М. ДРАГОМАНОВА: ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕНТ

На основі документів, виявлених у Центральному державному архіві громадських об'єднань України, а також поточного архіву автора статті, мемуарів і спогадів професорів, доцентів, деканів і їх заступників, випускників історико-педагогічного факультету НПУ імені М. Драгоманова показано еволюцію підготовки учителів історії і суспільствознавства та методистів з виховної роботи. Розкрито зміст навчальних програм 1970-х років з «Історії педагогіки», а також пропедевтику майбутніх учителів з учительською професією. Дослідження базується на свідченнях викладачів кафедри педагогіки Київського державного педагогічного інституту ім. О. Горького, наданих автору даної роботи в 1970-1974 рр. Проаналізовано тематику і основні напрямки змісту програм з дисциплін «Вступ до педагогіки», «Педагогіка школи», «Вступ до учительської спеціальності».

Ключові слова: еволюція, історичний факультет, навчальні плани і програми, учитель історії і суспільствознавства, методист з виховної роботи.

Еволюція підготовки учителів історії і суспільствознавства в НПУ імені М. Драгоманова пройшла складні і нерідко досить суперечливі етапи розвитку. Вони пов'язані з діяльністю різних курсів, інститутів, університету Св. Володимира, Педагогічного інституту при цьому університеті, Київського інституту народної освіти імені М. Драгоманова, Київського педагогічного інституту імені О. Горького, інших навчальних закладів. Змінювалась назва факультету: історичний, історико-педагогічний, історичної освіти, Інститут історичної освіти тощо. Вводились нові навчальні плани і програми підготовки учителів історії і суспільствознавства, багато-профільні спеціальності. 1970-і роки започаткували сталий розвиток

підготовки учителів історії і суспільствознавства у київському регіоні. Введено науково-обґрунтований п'ятирічний навчальний план спеціальності 2108 «Історія і педагогіка» і кваліфікація спеціаліста «Учитель історії і суспільствознавства, методист з виховної роботи». Водночас зауважимо, що проблема підготовки учителів історії і суспільствознавства, зокрема у традиціях історичного факультету НПУ імені М. Драгоманова, на тепер ще не отримала глибокого вивчення.

Метою наукової статті є спроба проаналізувати 50-річний шлях відновлення і розвитку історичного факультету НПУ імені М. Драгоманова, сформулювати авторську позицію та розкрити зміст підготовки учителів, переважно за кваліфікацією «методист з виховної роботи».

Бережно перегортаю поживклий документ від 23 березня 1865 року «О приготовлении учителей Гимназий и Прогимназий» [... и возложении этого дела на Университеты], який і започаткував підготовку студентів історико-філологічного і фізико-математичного факультетів до вчительського звання в Київському університеті Св. Володимира. «Студенти, які виявили бажання стати вчителями, слухають лекції Професорів цих факультетів разом з іншими студентами і окрім цього мають особливі заняття, пристосовані до їхньої майбутньої професії, під керівництвом Професора педагогіки і деяких з Професорів факультету. Після закінчення загального університетського курсу вчительські кандидати... причисляються на один рік до Гімназій для практичних занять, а після підтвердження їх педагогічних здатностей призначаються на посади вчителів Гімназій і Прогімназій¹.

Еволюція підготовки учителів історії прямо чи опосередковано пов'язана з діяльністю різних авторитетних педагогічних курсів, Вищих педагогічних жіночих курсів, Фребелівського педагогічного інституту, інших навчальних закладів, які тісно пов'язані з університетом Св. Володимира і Педагогічним інститутом при університеті. Зазначені освітянські установи у 1920-х роках трансформувалися у структуру Київського інституту народної освіти імені М. Драгоманова. У цьому новоствореному інституті сто років тому, а саме 15 липня 1920 року у складі факультету соціального виховання було відкрито сектор для підготовки вчителів історії та суспільствознавства. Водночас, як автономний, історичний факультет функціонує після реорганізації вишу у 1933 році у Київський державний педагогічний інститут.

Найскладнішим етапом підготовки учителів історії, на думку автора статті, був 1956 рік, коли абсолютно необґрунтовано, волюнтариськими методами історичний факультет КДПУ ім. О. Горького було ліквідовано. Гірка доля доторкнулася також і до інших факультетів, які готували вчителів історії для загальноосвітніх шкіл республіки. Недалекоглядна ідея освітянських чиновників реалізувалася у додатку до постанови Ради Міністрів УРСР від 10.08.1955 року № 973 «Про додаткові заходи по впорядкуванню підготовки спеціалістів з вищою освітою в навчальних закладах Української РСР». Прийнявши пропозицію Міністерства вищої і

середньої спеціальної УРСР і Міністерства освіти УРСР, Рада міністрів Української РСР вирішила злити з 1 вересня 1956 року стаціонарні і заочні факультети:

- а) історичного і природничо-географічного факультетів Київського державного педагогічного інституту імені О. Горького з відповідними факультетами Київського державного університету імені Т. Шевченка;
- б) історичних факультетів Дрогобицького і Львівського та мовно-літературного факультету Кременецького педагогічних інститутів з відповідним факультетом Львівського державного університету імені Івана Франка;
- в) історичних факультетів Вінницького і Кіровоградського, історичного і географічного факультетів Одеського, природничого факультету Бердичівського, мовно-літературного факультету Ізмаїльського педагогічного інститутів з відповідними факультетами Одеського державного університету імені І. Мечникова;
- г) історичного і природничо-географічних факультетів Харківського педагогічного інституту імені Г. Сковороди та історичного факультету Сумського педагогічного інституту з відповідними факультетами Харківського державного університету ім. О. Горького².

Крім цього, Міністерство освіти УРСР, починаючи з 1 вересня 1956 року, об'єднало історичні факультети педагогічних інститутів – Ніжинського з Полтавським, Ворошиловградського із Сталінським, Житомирського з Луцьким, Кам'янець-Подільського із Станіславським³. Таким чином, реконструкція історичної освіти, підготовки учителів історії для загальноосвітніх шкіл у тій чи іншій мірі торкнулася 16 педагогічних інститутів і 4 державних університетів Української РСР. Зрозуміло, що така «рокіровка» історичних факультетів закладів вищої педагогічної освіти, у тому числі і заочної форми навчання, не могла не позначитися на якості підготовки учителів історичних дисциплін.

Фактично підготовка учителів історії та суспільствознавства, природничо-географічних, а також мовно-літературних спеціальностей зосереджувалася у класичних університетах, навчальні плани і програми яких значно програвали у методичному і психолого-педагогічному контенті педагогічним інститутам. Якщо, наприклад, у педагогічних вишах на психолого-педагогічну підготовку майбутнього учителя відводилось до 40% навчального часу, то у класичних університетах – лише 6-8%⁴. Насправді, автор статті зустрічав у своїй педагогічній практиці надзвичайно високоосвічених науковців, інтелектуально багатих дипломованих спеціалістів, які на превеликий жаль, недостатньо володіли власним педагогічним досвідом, і, як наслідок, свої ґрунтовні знання не завжди вміли донести до учнів.

Особливо відчутно зростає потреба у висококваліфікованих учителях історії у 60-х роках ХХ століття. Як наслідок, недалекоглядне рішення про ліквідацію історичних факультетів, зокрема, в КДПІ імені Горького було переглянуто. Після тривалої тринадцятирічної перерви у 1969 році на базі педагогічно-

го факультету Київського педінституту було відкрито історико-педагогічний відділ, який у 1970 році реорганізовано в окремий історико-педагогічний факультет. Навчальний план (спеціальність 2108 «Історія і педагогіка» і кваліфікація спеціаліста «Учитель історії і суспільствознавства, методист з виховної роботи», термін навчання – 5 років) передбачав вивчення майбутніми вчителями понад 13-ти історичних нормативних дисциплін, зокрема: «Історія стародавнього світу», «Історія середніх віків», «Історія нового і новітнього часу країн Азії та Африки», «Історіографія нової і новітньої історії», «Історичне краєзнавство», «Археологія» та інші дисципліни. Надзвичайно висока питома вага у навчальному плані відводилась психолого-педагогічному компоненту. Із 36 нормативних предметів навчального плану 12 відводилося на вивчення студентами психолого-педагогічних дисциплін, тобто понад третину.

Водночас, набутий науково-педагогічний досвід автора даного дослідження в педагогічних інститутах і університетах України, а також у Вищій педагогічній школі імені Клари Цеткін (колишня НДР), у Вищому педагогічному інституті імені Фелікса Варели (Республіка Куба) свідчить про те, що якість психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів залежить, перш за все, від імплементації змісту теоретичних основ психолого-педагогічної науки, закладених у навчальних програмах з того чи іншого предмету навчального плану, а також практичних умінь та навичок, необхідних для організації навчання і виховання учнівської молоді.

На початку 1970-х років у закладах вищої педагогічної освіти України вводились нові навчальні плани і програми, принципово змінювалася система вивчення загальнопедагогічних дисциплін, істотно зросли вимоги до якості підготовки майбутніх учителів. У складанні програм брали участь завідувачі кафедр педагогіки Московського, Волгоградського, Ленінградського, Івановського державних педагогічних інститутів, а також проректор Тульського державного педагогічного інституту (на жаль, вчені-педагоги з України не були авторами навчальних програм, що на той час вважалося нормою). Система вивчення педагогічних дисциплін за новими навчальними планами включала курси: «Вступ до педагогіки», «Історія педагогіки», «Педагогіка школи». Новим у запропонованій моделі було включення до навчального плану курсу «Вступ до педагогіки» і зміна послідовності вивчання курсів – спочатку історії педагогіки, а потім теорії педагогіки. Саме така схема вивчення педагогічних дисциплін, – вважає автор даної роботи, – є найбільш оптимальною і яку доцільно відродити.

Адже методично і науково не виправдано, коли у 2020-х роках студенти педагогічних університетів України спочатку вивчають у курсі «Педагогіка школи» поняття про предмет і завдання дидактики, її зміст, принципи і методи навчання, форми організації навчання тощо, не засвоївши при цьому педагогічну спадщину Я. Коменського, не опрацювавши творчо фундаментальну працю авторитетного чеського педагога «Велика дидактика», або ж «Світ чуттєвих речей у малюнках», які вивча-

ються значно пізніше, за програмою курсу «Історія педагогіки». А хіба доречно студентам історичного факультету спочатку вивчати в курсі «Педагогіка школи» теорію виховання, методи виховання, принципи виховання, виховання дітей у сім'ї, інші педагогічні проблеми, не проаналізувавши провідні ідеї, перевірені у тридцятип'ятирічному досвіді В. Сухомлинського і описані видатним українським подвижником у працях «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Сто порад учителю», «Батьківська педагогіка», «Павлівська середня школа» та інших творях, які також вивчаються в нормативному курсі «Історія педагогіки»? Слід зазначити, що і такі надзвичайно суперечливі проблеми з теорії виховання як етапи розвитку дитячого колективу, виховання особистості в колективі учнів, створення активу і постановка загальної перспективи, складний і суперечливий характер розвитку колективу, раціонально вивчати тільки тоді, коли в курсі «Історія педагогіки» майбутні учителі історії та суспільствознавства ґрунтовно опанують творчу педагогічну спадщину А. Макаренка.

Як зазначено вище, у 1970-і роки в педагогічних інститутах України вивчення педагогічних дисциплін починалося на першому році навчання з курсу «Вступ до педагогіки», який мав, перш за все, пропедевтичне значення, ознайомлював майбутніх учителів з їхньою майбутньою професією і системою підготовки до вчительської діяльності. Аналіз документів досліджуваного періоду, свідчення викладачів кафедри загальної педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О. Горького, а також власний досвід автора статті переконливо показують, що вперше включений у систему професійно-педагогічної підготовки вчителів курс «Вступ до педагогіки» значно розширив педагогічний тезаурус студентів із загальних основ педагогіки, вчення про розвиток особистості і ролі в цьому виховання, системи народної освіти в Україні, спонукав майбутніх учителів, зокрема історії і суспільствознавства та методистів з виховної роботи до систематичного вивчення курсів історії та теорії педагогіки, залучення їх до педагогічної практики. Свідчення, надані нам у 1970-1974-і роки професором Шелухіним Д., доцентами Кравченко О., Рябухіним М., Копачовим І., іншими викладачами кафедри педагогіки КДПІ імені О. Горького, які тривалий період викладали курс «Вступ до педагогіки» дають підстави стверджувати, що предмет, розрахований на 30 годин (20 годин лекцій і 10 годин семінарських занять) сприяв формуванню у студентів професійно-педагогічної спрямованості не тільки в процесі здобування знань з педагогічної проблематики, а й під час вивчення суспільних і спеціальних дисциплін, які включалися у систему підготовки вчителів у педагогічних вишах.

Особливе місце в програмі курсу відводилось вивченню теми «Вступ. Учитель і його призначення в суспільстві». У недавньому абітурієнти, а тепер уже студенти педагогічного вишу, вперше у своєму житті ознайомилися з вимогами до професії учителя – суспільна спрямованість, висока загальна і педагогічна культура, наукова ерудиція, педагогічна майстерність, моральність. Наш досвід

підтверджує, що студентська молодь з особливим пієтетом ставилась до вивчення таких проблем як авторитет і педагогічний такт учителя, підготовка до вчительської діяльності, педагогічне покликання і розвиток здібностей, творчий характер учительської діяльності і розвиток самостійності, активності, потреби в самоосвіті студентів у системі теоретичної та практичної підготовки в педагогічних інститутах. У першій лекції курсу, як правило, зазначається, що учитель це людина, чия мудрість і життєвий шлях залишають глибокий слід у розвитку окремої особистості та її долі. Сказане, на наш погляд, також пробуджує у майбутніх учителів кращі людські риси, спонукає багатьох задумуватися над тим яка вона професія учителя? Як організувати студентське життя так, щоб якісніше підготуватися до професії учителя історії і суспільствознавства та методиста з виховної роботи? Підтвердженням цього може бути і те, що із запропонованої студентам тематики реферативних робіт біля 60% із них вибрали такі теми для дослідження, як: «Учитель, якого я пам'ятаю», «Школа, в якій мені хотілося б працювати», «Що змінив би я у загальноосвітній школі, якщо був би її директором?», «Школа XXI століття: мої роздуми і пропозиції», інші теми.

У вступній лекції акцентується увага студентів-першокурсників, перш за все, на витоках педагогіки, її філософії, понятійно-термінологічному контенті, який надзвичайно тісно пов'язаний з грецькою педагогічною традицією. Така методологія, на наш погляд, цілком виправдана. Адже відомо, що у Стародавній Греції – VI ст. до н.е. піфагорійці (члени релігійно-етичного братства, заснованого Піфагором) уже розробили періодизацію розвитку людини, в основу якої поклали цифру 7: у першу седмицю випадають зуби, у другу седмицю настає статева зрілість, у третю седмицю відростала борода. Тобто головна ідея піфагорійського семиріччя – виховувати і навчати людину з урахуванням, перш за все, її віку. Близьку до цієї теорії, але не тотожну, висловлював також визначний філософ античного світу, вчений енциклопедист Аристотель (384-322 рр. до н.е.). У праці «Політика» Аристотель зазначав, що «усе виховання має поділятися за ступенями віку на два класи: 1 – від семи років до статевої дозрілості й 2 – від настання статевої зрілості до 21 року. Звичайний спосіб поділяти вік людського життя на семиріччя, може й непоганий, але все таки – й при цьому поділі треба зважити на природу»⁵.

Відповідно до запропонованої схеми діти з демократичних Афін, які досягли семирічного віку (переважно виховані в можливих сім'ях), як правило, фізично розвинуті, з традиційними моральними установками, розпочинали етап шкільного навчання. Після сказаного студенти нерідко цікавляться, а чому навчання дітей у школах проходилося у державі – полісу Афін і не стосувалося полісу Спарта? Такі і подібні проблемні запитання (їх буває 5-6 на кожній лекції і семінарському занятті) свідчать про вияв інтересу у майбутніх учителів до історико-педагогічної тематики, спонукають їх до розвитку мислення, аналогії, активізують пізнавальну активність. Стосовно поставленого вище запитання ради-

мо слухачам звернутися до праць: Аристотель. Етика; Політика; Поетика // Собр. соч.; В 4 т. Т.4. М., 1984; Блавацкая Т. В. Греческое общество второго тысячелетия до новой эры и его культура. М., 1976; История древней Греции. М., 1986 і інших джерел. Одночасно у дискусіях і творчій співпраці із студентами приходимо до висновку, що у Спарті і Афінах, як рабовласницьких державах було багато спільного, однак існували характерні відмінності. Вони обумовлювалися рівнем їх економічного, політичного і культурного розвитку. У Спарті (Лаконії) VIII-VII ст. до н.е. основою господарського життя було землеробство, де 9000 родин рабовласників тримали під своєю владою більше 250000 поневоленого населення (рабів-ілотів і неповноправного населення – періеків), серед якого досить часто виникали заворушення та повстання. Крім цього, життя і культура Стародавньої Спарти мала замкнутий характер, а техніка і наука перебувала на надзвичайно низькому рівні. Розумовому вихованню дітей і молоді у Спарті також не приділялося достатньої уваги. Пріоритетним у країні було військово-фізичне виховання дітей і молоді – головна мета якого готувати воїнів-поневолювачів, які б уміли тримати у покорі тисячі рабів. Зрозуміло, що навчання дітей читанню і письму у шкільному режимі аж ніяк не було в пріоритетах державної політики Спарти і не складало істотної питомої ваги у спартанському вихованні.

В Афінах, на відміну від Спарты, була встановлена демократична рабовласницька республіка. У V ст. до н.е. Афіни досягли найвищого ступеня своєї могутності, а афінська культура – найбільшого розквіту: розвивалась філософія, природознавство, математика, історія, скульптура, живопис, створювалися школи для хлопчиків, у яких діти виховувались у душі каокагатії (від грецьких слів «калос кай агатос» – прекрасний у фізичному і моральному відношенні). Першими афінськими чоловічими школами, в яких діти рабовласників навчалися приблизно з 7 до 14 років, були школи граматистів і школи кіфаристів. У школах граматистів хлопчиків учили писати, читати та лічити. У школах кіфаристів хлопчик учився музики, елементарної грамоти, а також співати, грати на музичних інструментах, декламувати уривки з «Одісеї», «Іліади» та інших творів. Обидва типи шкіл були приватними і платними.

Хлопчика до школи (учителя) та назад до будинку рабовласника супроводжував його слуга (російське – «дядька» – І. Ш.) і з більш-менш розвинутих і здібних рабів, терплячих у роботі, найрозумніших і найдобросовісніших. Мета такого супроводу в одному із джерел зазначена так: «во избежание неприличных уличных знакомств». Є також свідчення, що зазвичай такими провідниками (рабами) дітей вибирали тих, хто не міг виконувати іншу роботу, однак на відміну від багатьох така особа характеризувалася вірноповідністю (відданістю, незрадливістю) своєму господарю та його домовіці, була більш дбайливою, ніж вимогливою.

У контексті зазначеного прислухаємося до роздумів уже згаданого нами грецького філософа і педагога Аристотеля, який хоч і уявляв рабів, «як знаряддя, що вміє говорити», однак все ж таки

прийшов до висновку, що і «раб буває корисним для повсякденних потреб. Звідси зрозуміло, що він повинен мати і чесноти в малій мірі, а саме у такій, щоб його свавільність чи млявість не завадали шкоди виконуваним ним роботам»⁶.

Поступово раб – провідник дитини (дітосупроводжувач) перетворювався у домашнього вихователя, постійного комунікатора з учнем у позашкільний час, виконавця його повсякденних бажань. Таку людину афіняни з давніх давен називали педагогом (буквальний переклад з грецької – «пайдес» – дитина, «аго» –вести). Тобто, історичне поняття «педагог» трансформувалося в особу, що займається викладацькою чи виховною роботою, має достатню педагогічну підготовку, поєднує в собі любов до предмета з любов'ю до вихованця, любить не усіх дітей взагалі, а по-своєму, по-особливому кожного зокрема⁷. При цьому – і на це хочеться звернути особливу увагу читача, – любити дитину, перш за все слід такою, яка вона є в реальному соціальному житті.

Ідея «любити дитину такою, яка вона є» неодноразово викликала у студентів історичного факультету полеміку з роздумами видатного українського педагога В. Сухомлинського, висловленими у його статті «Як любити дітей» у далекому 1967 році. Василь Олександрович стверджував, що «любов учителя до дітей народжується в горінні, в боротьбі за людину, нерідко – в муках. Було б наївним уявляти собі справу так, що всі дітки, які приходять до школи – це красиві троянди; і вчителів не залишається нічого, як тільки милуватися ними. Є троянди, а є й чортополох... Хіба можна це все любити? Я люблю дитину «не такою, якою вона є, а такою, якою вона мусить бути»⁸. Як правило, більшість майбутніх учителів історії схиляються до позиції, що дитину треба любити такою, якою вона є – чи то троянда, чи чортополох. А для того, щоб дитина стала справжньою квіткою, – стверджували студенти, – треба «терпляче, поступово шукати все нові і нові доріжки до серця дитини.» (В. Сухомлинський). Саме такі стежки-доріжки завжди прокладали до дитячих сердець А. Макаренко і В. Сухомлинський. І якби так трапилося, щоб Василь Олександрович зміг почути майбутніх учителів історії та суспільствознавства сьогодні – хочеться вірити, що він розділив би ідеї київських студентів-драгоманівців. Адже змінилася епоха, суспільство, світ, школа, учитель, виросло нове покоління, незалежних, самостійних, вільних, думаючих українців.

У «Вступі до педагогіки» наголошується також, що учительська діяльність є однією з найстаріших професій на землі. Відтоді, як існує виховання, його доручають найавторитетнішим і найосвіченішим людям. Відомо, що у Стародавньому Вавилоні, Єгипті, Сирії та інших державах Стародавнього Сходу учителями були, як правило, жреці. У Стародавній Греції – учителями ставали найрозумніші і найталановитіші вільнонаймані громадяни «педономи – посадові особи, яких призначала герусія (старійшини в Стародавній Спарті; педотриби – ті, хто керував фізичним вихованням у Стародавніх Афінах (VI-IV ст. до н.е.); дидаскали – учителі у Стародавній Греції та у Візантії). У Римській Імперії вперше визнають учителя дер-

жавним службовцем, який призначався від імені імператора. У стародавніх китайських хроніках за двадцять століть до н.е. є навіть згадка про існування міністерства освіти і призначення на посаду вчителя наймудріших представників суспільства⁹.

У середні віки обов'язки учителя виконували священники, монахи, пізніше в містах – наймані особи. При дворах багатих людей учитель входив до складу допоміжного обслуговуючого персоналу. Передові мислителі і педагоги у всі часи (Квінтіліан – давньоримський педагог, Коменський – чеський, Песталоцці – швейцарський, Руссо – французький, Дідро – французький, Дістервег – німецький, Ушинський – український, Толстой – російський, Макаренко – український, Сухомлинський – український) підкреслювали високе суспільне значення Учителя.

У традиції народів світу учительська професія – найпочесніша. Згадаймо давньокитайського філософа і педагога Конфуція (551-479 рр. до н.е.), який, як відомо, письмових праць не залишив. Однак його учні у п'яти розділах книги «Бесіди і судження» і «Записках про навчання» записали двадцять п'ять висловлювань і афоризмів Конфуція, які починаються фразою: «Учитель сказав...». Письменник Фадєєв О., характеризуючи педагогічну діяльність зазначає, що побачивши учителя на вулиці, за п'ятдесят метрів, шапку треба знімати з поваги до педагога.

У Грузії школярі не називають учителя по імені й по-батькові, а звертаються до нього «Шановний вчителю!»¹⁰. В. Сухомлинський у своєму останньому «Слові до учнів» – до першокласників і випускників зазначав: «нехай на все життя збережеться у вашій душі трепетне, шанобливе почуття, коли ви згадаєте про шкільний дзвоник і парту, про підручник і сувору тишу в класі. Щоб, ставши дорослим, і проходячи повз школу ви скинули шапку, щоб шкільні роки згадували з щемливим почуттям любові і вдячності»¹¹.

Водночас, на державному рівні, реально учитель ніколи не мав належного суспільно-правового статусу¹², починаючи із Стародавньої Греції. У школах кіфариста та граматиста професія учителя вважалася як ремесло і особливою повагою з боку рабовласників не користувалася. Прикро, але і в новітній історії України учительська професія не стала престижною, недостатньо оціненою державою і суспільством. З боєм аналізуємо виступи освітян на Першому з'їзді педагогічних працівників України. «Ще вчора учень сором'язливо писав в учнівських творах про те, що професія учителя не престижна, – говорила інспектор шкіл відділу освіти Саратської районної держадміністрації Аркатова В. – Сьогодні дівчинка в школі, якій Богом дано рідкісний хист бути педагогом, пише, як розуміє: вчителем бути невігідно... Сьогодні руки у сільського вчителя такі ж мозолясті, як у селянина, він мало став працювати над собою... Анкетування, проведене в одній із шкіл нашого району, свідчить, що ніхто з учителів не хоче бути класним керівником. Це вже трагедія...»¹³. Це той випадок, коли кажуть, що коментарі зайві. За двадцять вісім років піся Першого з'їзду педагогічних працівників можна впевнено засвідчити – на освітянському полі в Україні особливо відчутних змін не зафіксовано. На жаль!

Тривалий досвід викладання курсу «Вступ до педагогіки» дає нам підстави стверджувати, що тема дисципліни «Предмет і завдання педагогіки» завжди була найбільш затребуваною у студентів історичного факультету (нагадаємо, у досліджуваній період факультет мав назву «історико-педагогічний»). І це виправдано. Адже зміст зазначеної вище проблеми закладає базові матриці професійно-педагогічної підготовки майбутнього учителя історії. Зокрема, у змісті лекції розглядаються такі ключові питання: Предмет педагогіки; Основні поняття педагогіки: виховання, навчання і освіта; Виховання, як явище суспільного життя; Виховання, як предмет педагогіки; Виникнення виховання і його роль у розвитку суспільства; Система педагогічних наук; Зв'язок педагогіки з філософією, соціологією, психологією і фізіологією.

На лекції студенти вперше дізнаються, що «Педагогіка» до початку XVII століття залишалася частиною філософії. Як наука «педагогіка» вперше була виділена із системи філософських знань англійським філософом і природодослідником Френсісом Беконом. Саме Ф. Бекон у 1623 році видав свій трактат «Про достоїнство і примноження наук», в якому окремою галуззю наукового знання було названо «педагогіку». Водночас, не применшуючи заслуг англійського вченого, немало дослідників вважають, що пальма першості в обґрунтуванні педагогіки, як науки, все ж таки належить чеському просвітителю і педагогу Я. Коменському. Він виокремив педагогіку з філософії, науково обґрунтував її своїми ідеями, педагогічними працями – написав десятки підручників для школи, понад 260 педагогічних творів, увів у теорію і шкільну практику поняття «урок», «клас», «канікули», «екзамен», «дидактика», «метод» тощо. Цим самим Я. Коменський запатентував педагогіку як повноцінну, незалежну і самостійну науку.

Зазначаємо, що крім педагогіки, світ знає ще немало наук у сфері освіти, які у радянську добу були проігноровані. У той же час у навчальних планах приватних закладів освіти України багатьом маловідомим дисциплінам приділяється особлива увага. Зокрема, таким наукам як: риторика і гомілетика, герменевтика, соціологія, автогогіка, наукова антропологія, семіотика, педологія, епістемологія, праксеологія тощо. У світі немає єдиної педагогіки. Відсутній також однозначний підхід до визначення понять «освіта» і «виховання», які, в свою чергу, не віддеференційовані одне від одного. Така понятійна невизначеність характерна і у назвах праць з історії педагогіки, які видаються у різних країнах: історія педагогіки, історія виховання, історія освіти¹⁴. Навіть таке поняття як «учитель», яке здавалось би давно узгоджене світом, у XXI столітті трактується неоднозначно. У багатьох країнах така професія визначається як учитель-фасілітатор: тобто той, «хто допомагає дитині в процесі її розвитку» (К. Роджерс), «допомагає сприяти соціалізації дітей у навчальній і позанавчальній роботі», «спрямовує особистість вихованця на досягнення успіху». До слова, у більшості затребуваних студентами словників: «Український педагогічний словник», «Педагогический словарь в

двох томах», «Словник іншомовних слів», «Словарь русского языка С. И. Ожегова» та інших поняття «фасилітатор» не значиться.

У кінці 1970-х років у навчальні плани педагогічних вишів внесені істотні зміни. Зокрема, замість курсу «Вступ до педагогіки» вводився новий пропедевтичний педагогічний предмет «Вступ до учительської спеціальності» (Программы педагогических институтов. Введение в учительскую специальность. М.: Просвещение, 1978. 13 с.). Навчальна програма цього курсу цілеспрямовано орієнтувала студентів саме на «учительську спеціальність», а не просто «спеціальність». Зазначений предмет майбутні учителі вивчали впродовж першого семестру по дві години на тиждень. Реалізація змісту нової дисципліни покладалася на загальноінститутську кафедру педагогіки (36 год.). Як засвідчила подальша практика підготовки учителів курс «Вступ до учительської спеціальності», будучи першим у системі педагогічних дисциплін, «прокладав шлях» вивченню інших теоретичних предметів педагогічного циклу, зокрема педагогіки школи – теорії виховання, теорії освіти й навчання (дидактики), питань школознавства, актуалізував професійно-педагогічну спрямованість всієї діяльності вищої педагогічної школи, тобто суцільну педагогізацію інфраструктури закладу вищої педагогічної освіти. Не підлягає сумніву аксіома про те, що майбутніх учителів з перших днів навчання у педвиші доцільно також включати в педагогічну атмосферу (дух) закладу, знайомити із специфікою учительської професії, організацією навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, з методами самоосвіти, якими повинен оволодіти кожен спеціаліст, зокрема учитель історії та суспільствознавства.

Основними завданнями курсу «Вступ до учительської спеціальності» вважались:

- а) розкрити соціальну значимість учительської професії, її місця і функцій у суспільстві;
- б) розкрити зміст, форми, методи системи підготовки учителя до педагогічної діяльності;
- в) розкрити структуру і організацію навчально-виховного процесу у студентів¹⁵.

Аналізуючи документи, щорічні звіти про навчально-виховну роботу педагогічних інститутів, а також свідчення колег, автор статті стверджує та обґрунтовує ідею про те, що даний предмет допомагає майбутнім учителям глибоко усвідомити соціальну суть і зміст їх майбутньої учительської спеціальності, свідомо і активно включатися в самостійну навчальну, наукову, громадську діяльність у період навчання в педагогічному виші, сприяє формуванню професійно-педагогічної спрямованості мислення і активної діяльності майбутніх учителів, а також адаптації їх до умов навчання у виші.

Зазначимо, що до читання лекцій з окремих тем залучалися також кваліфіковані викладачі з інших кафедр. Зокрема, лекції з теми «Характеристика професійної діяльності учителя загальноосвітньої школи» читали викладачі не тільки кафедри педагогіки, а й спеціальних кафедр: історії СРСР, загальної історії та методики викладання історії, згодом кафедри історії УРСР, історії стародавнього

світу, середніх віків, нової і новітньої історії. Читання лекцій з теми «Участь студентів у науково-дослідній роботі», як правило доручалось професорам і досвідченим доцентам, які керували науково-дослідною роботою студентів на факультеті: проф. М. Березовчуку, доц. Н. Кравченко, проф. А. Трубайчуку, проф. Т. Ладиченко, проф. Г. Стрельському, доц. М. Александрі, доц. В. Самойленко іншим авторитетним науковцям. Заняття з теми «Вища педагогічна школа і організація у ній навчально-виховного процесу» проводили декани факультету – доц. Г. Січкач і доц. І. Ганжа. Особливий інтерес майбутні учителі проявляли до вивчення теми «Самостійна робота студентів у вищій педагогічній школі», яку проводили, як правило, співробітники загальноінститутської наукової бібліотеки – Е. Татарчук – Заслужений працівник культури України, провідні фахівці А. Савенкова, М. Гром'як, А. Стеблина, Н. Тарасова, Г. Шаленко, О. Гуськова інші спеціалісти. Опитування студентів, проведені у 70-х роках ХХ століття свідчать про те, що понад 90% майбутніх учителів історії і суспільствознавства на таких заняттях навчилися користуватися каталогами, бібліографічними картотеками, швидко знаходити потрібну літературу. Майже всі респонденти у рамках вивчення пропедевтичних педагогічних курсів, а таких понад тисяча, заявили, що вони вперше довідалися про наявність у фондах бібліотеки окремих видань з Психологічної семінарії при університеті Св. Володимира, педагогічного музею Київського навчального округу, бібліотеки Кам'янець-Подільського Українського університету та з інших місць. Більше 30% опитаних – зазначили в анкетах, що на семінарських заняттях, інших формах самостійної навчальної роботи вони опрацьовували раритетні видання ХІХ століття, наявні у фондах бібліотеки, серед яких перші видання «Кобзаря» Тараса Шевченка 1840 року, збірки творів великого поета, видані у Санкт-Петербурзі у 1883, 1886, 1899 роках; прижиттєві видання Івана Франка «Апокрифи і легенди» у чотирьох томах (Львів, 1896, 1899, 1902, 1906); «Сборник материалов для исторической топографии Киева и его окрестностей» (1874); «Украинский народъ въ его прошломъ и настоящемъ» (за редакцією М. Грушевського, А. Кримського, 1914) та багатьох інших¹⁶. На жаль, сьогодні пропедевтичні педагогічні курси «Вступ до педагогіки» і «Вступ до учительської спеціальності» у редакції 1970-х років на історичному, а також на інших факультетах НПУ імені М. Драгоманова студентами не вивчаються. Кафедра теорії та історії педагогіки, як колишній ініціатор цього проекту, не бере участі в його реалізації. Проте автор статті регулярно у процесі викладання курсу «Історія педагогіки» використовує величезний масив наявної історико-педагогічної літератури у фондах наукової бібліотеки, яка є найбільшою серед бібліотек закладів вищої педагогічної освіти України. Користується фондами наукової бібліотеки і студентська молодь, в тому числі і «Автоматизованим зведеним каталогом періодичних видань бібліотек закладів вищої освіти м. Києва». Підтвердженням сказаного є посилання студентів-магістрантів історичного факультету на джерела інформації, на-

явні в науковій бібліотеці НПУ імені М. Драгоманова. Наведемо одне із посилань у випускній магістерській роботі. «Книжковий фонд бібліотеки НПУ імені М. Драгоманова, – означає магістрантка, – становить понад 1240000 друкованих одиниць з різних галузей знань. Видання психолого-педагогічної тематики у фонді бібліотеки є найповнішим зібранням в Україні. На полицях книгозбірні понад 2000 дисертацій, захищених в університеті впродовж декількох десятиліть. Бібліотека має розгалужену систему обслуговування студентів і професорсько-викладацького складу, що побудована відповідно до розташування факультетів у навчальних корпусах. Працюють шість абонементів видачі літератури додому, вісім читальних залів у навчальних корпусах і гуртожитках, де одночасно можуть працювати 770 читачів. Щодня відділи бібліотеки відвідують від 1900 до 2200 студентів, викладачів, аспірантів, докторантів; упродовж року їм видається понад один мільйон книжок, дисертацій, журналів, газет¹⁷. Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок про те, що процес підготовки учителів історії в НПУ імені М. Драгоманова – надзвичайно складний і суперечливий. Були досягнення і серйозні прорахунки, особливо у другій половині 50-х років ХХ століття. Після відновлення історико-педагогічного факультету почався новий етап підготовки учителів історії і суспільствознавства, розширено його профілі, вперше в традицію факультету введено нову кваліфікацію «методист з виховної роботи, актуалізовано зміст, форми і методи теорії і практики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, зверталась особлива увага на пропедевтику педагогічних дисциплін.

Матеріали статті, висновки із результатів багаторазового анкетного опитування студентів історико-педагогічного факультету у 70-х роках ХХ століття, свідчать про те, що початкові професійно-педагогічні знання, уміння і компетентності майбутніх учителів здобували, перш за все, у процесі вивчення педагогічних курсів «Вступ до педагогіки» та «Вступ до учительської спеціальності». Жодна інша дисципліна навчального плану аналогічні проблеми спеціально не розглядала.

Зазначене підтвердили і колишні студенти історико-педагогічного факультету, які вивчали пропедевтичні педагогічні дисципліни у далекому 1979-у році. На відзначення 40-річчя закінчення вишу у червні 2019 року була організована зустріч випускників факультету, на яку був запрошений і автор даного дослідження. Досвідчені, шановані українським суспільством учителі, директори шкіл, відмінники освіти України, Заслужені працівники освіти України, доценти, професори, доктори історичних наук, декани, проректори закладів вищої освіти, викладачі педагогічних коледжів, учені Інституту історії Академії наук України, почесні дипломати з великою вдячністю згадували роки навчання на історико-педагогічному факультеті, все добре, світле і радісне, пов'язане із студентським життям.

Вважаємо, що настав час переглянути навчальний план історичного факультету зразка 2020 року, включивши до нього пропедевтичні педагогічні дисципліни, зокрема курс «Вступ до учительської спеціальності» саме у форматі 1970-х років, як такий, що є

пріоритетним у системі професійно-педагогічної підготовки учителів історії та суспільствознавства. Доцільно також уважно придивитися до структури загальнопедагогічних дисциплін, порядку і послідовності їх вивчення у 1970-х роках за схемою: «Вступ до педагогіки» («Вступ до учительської спеціальності»), «Історія педагогіки», «Теорія виховання», «Теорія освіти і навчання (дидактика)», «Питання школознавства». Хочеться вірити, що зацікавлений читач розділяє ідею, яка є науковим пріоритетом автора статті – «Навіщо руйнувати те, що себе виправдало. Адже не все, що було у минулому – погане, як і не все нове – якісне».

Примітки:

1. О приготовлении учителей Гимназий и Прогимназий [... и возложении этого дела на Университеты] (23 марта 1865). СПМНП, 1865-1870. Т. 4. С. 147-149.
2. Центральний державний архів громадських об'єднань України. Ф. 1. Оп. 6. Спр. 2441.
3. Там само.
4. Каракоз С. Господар Освітнього міста // Освіта. 2001. 26 грудня.
5. Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. Навчальний посібник / уклад. і автори вступних статей Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; заг. ред. Є. І. Коваленко. Київ: Центр навчальної літератури. 2006. С. 41.
6. Там само. С. 44.
7. Савін М. В. Педагогіка. Київ, 1974. С. 4.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 5. Статті. С. 294.
9. Кочетов А. И. Введение в специальность. Рязань, 1976. С. 20.
10. Шербакова К. Й. Вступ до спеціальності: навч. посібник. Київ: Вища школа, 1990. С. 119.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Статті. С. 294.
12. Педагогический словарь. М., 1960. Т. 2. С. 547.
13. Аркатова В. В. 3 трибуни Першого з'їзду педагогічних працівників // Творче об'єднання «Галузь». 1992. 30 грудня. С. 3.
14. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М.: ТЦ Сфера, 2001. С. 3.
15. Программы педагогических институтов. Введение в учительскую специальность. М.: Просвещение, 1978. С. 5.
16. Поточний архів автора дослідження. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова: 1834-2004: Історія. Сьогодення. Перспективи / авт.: В. П. Андрущенко, Г. І. Волинка, Н. Г. Мозгова та ін. Київ: Навч. книга. 2005. С. 200-202.
17. Андрущенко В. П., Волинка Г. І., Мозгова Н. Г. та ін. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова: 1834-2004: Історія. Сьогодення. Перспективи. Київ: Навч. книга. 2006. С. 203; Поточний архів автора статті.

На основини документів Центрального державного архіву громадських об'єднань України, а також тежущого архіву автора статті, мемуарів і воспоминаний професорів, до-

центров, деканов и их заместителей, выпускников историко-педагогического факультета НПУ имени М. Драгоманова показана эволюция подготовки учителей истории и обществоведения и методистов по воспитательной работе. Раскрыто содержание учебных программ 1970-х годов по «Истории педагогики», а также пропеедвтику будущих учителей с учительской профессией. Исследование базируется на данных опросов преподавателей кафедры педагогики Киевского государственного педагогического института им. А. Горького, предоставленных автору данной работы в 1970-1974 гг. Проанализированы тематика и основные направления содержания программ по дисциплинам «Введение в педагогику», «Педагогика школы», «Введение в учительскую специальность».

Ключевые слова: эволюция, исторический факультет, учебные планы и программы, учитель истории и обществоведения, методист по воспитательной работе.

Отримано: 26.09.2020

УДК 378.4.096(477.43)(082)

Олександр Комарницький
м. Кам'янець-Подільський

НАВЧАЛЬНА ТА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ПЕДІНСТИТУТУ У РОКИ ДЕРЖАВНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (1991-1997 рр.)

У статті автор наголошує, що проголошення державної незалежності України позитивно вплинуло на навчальну та навчально-методичну роботу історичного факультету Кам'янець-Подільського педінституту. Йдеться про модернізацію навчальних планів, впровадження новітніх інноваційних технологій навчання, розширення спектру практик. Розповідається, що більшість студентів ретельно відвідували навчальні заняття, виконували курсові і дипломні роботи. Значна увага приділялася навчально-методичному забезпеченню навчального процесу.

Ключові слова: факультет, кафедра, навчання, успішність, практика.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства в умовах кардинальних змін соціально-економічної, політичної ситуації перед вищою освітою постають складні завдання, пов'язані як із інноваційною підготовкою молоді, так і з формуванням особистісних якостей майбутнього фахівця нової формації. Сьогоднішня вимагає від закладів вищої освіти підготовки не просто висококваліфікованих випускників, а фахівців із сучасним науковим мисленням, здатних приймати новаторські рішення, творців, які перебувають у постійному пошуку нестандартних підходів, володіють неповторним індивідуальним стилем діяльності, з високим рівнем інтелектуального й духовного розвитку, національно свідомих громадян-патріотів, носіїв нових соціальних цінностей.

Кваліфіковані кадри вчителів історії, вчених-істориків і політологів нині готує історичний факультет Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Його недалеке минуле, пов'язане з періодом державної незалежності України, змістовне і водночас недостатньо досліджене, викликає зацікавлення з боку наукової і освітньої громадськості, підростаючого покоління українців. Окремі аспекти цієї проблеми вивчали професори О. Завальнюк і С. Копилов, доцент В. Газін і автор цієї статті¹.

У нашій статті на основі архівних джерел, ми покажемо складні процеси, пов'язані із переходом до нової філософії освіти в перші роки після здобуттям України державної незалежності, з'ясуємо як на історичному факультеті Кам'янець-Подільського педінституту досягали стратегічної мети – формування наукового та педагогічного світогляду, міцних історичних, правових, суспільно-політичних і педагогічних переконань майбутніх вчителів історії й правознавства.

Основою освітнього процесу на факультеті був навчальний план. 7 травня 1992 р. було затверджено новий навчальний план, який найбільш повно врахував досягнення української і зарубіжної історичної науки, потребу формування історичного і суспільного світогляду, загальної та педагогічної культури, професійних умінь і навичок, зорієнтований на формування високопрофесійних фахівців. Усі навчальні дисципліни групувалися у 5 напрямків. На вивчення соціально-економічних предметів відводилося 500 академічних годин, загальнокультурних дисциплін – 946 год., (у тому числі на фізвиховання – 360 год., іноземні мови – 340 год.), психолого-педагогічних наук – 750 год. (у т.ч. на методику викладання історії в школі, методику правового виховання, методику викладання права, людину і суспільство з методикою викладання виділялося 200 годин). Для вивчення спеціальних дисциплін передбачалося майже 2,5 тисячі годин, у тому числі по кафедрах: історії України – 682 год., історії Східної Європи і археології – 780 год., всесвітньої історії – 880 год. Основи медичних знань вивчалися в межах 150 год. На спецкурси за вибором виділялося 190 год. Фахова підготовка з врахуванням спецкурсів становила 55% навчальних годин. Теоретичні знання в загальному обсязі годин складала 40% (1820 год.), практично-лабораторні заняття – 48,6% (2212 год.) та індивідуальні заняття – 11,4% (518 год.). Упродовж 5 років навчання кожний студент складав 31 іспит, 55 заліків і проходив 24 атестації та колоквиуми².

Якість навчальної праці студентів контролювалася на всіх практичних, семінарських і лабораторних заняттях. Загальний зріз її проводився двічі на рік, під час проміжних атестацій. Отримані результати аналізувалися на засіданнях кафедр та ради історичного факультету. Вони, як правило, співставлялися з результатами екзаменаційних сесій і ставали основою відповідних висновків та рекомендацій кафедр, ради факультету³.

Крім основних дисциплін студенти, вивчали спецкурси і спецсемінари, які були спрямовані на поглиблення професійної підготовки. Так, на початку 90-х рр. було введено «Джерелознавство історії України», «Джерелознавство історії народів Східної Європи»,

«Історіографія історії України», «Історія правових ідей», «Історія міжнародних відносин», «Християнська церква: історія і сучасність», «Нове політичне мислення на історичній арені», «Основні проблеми міжнародних відносин новітнього часу», «Українська держава XVII століття і геополітичний простір», «Національно-демократична революція і громадянська війна в Україні» та ін.⁴ Перші чотири спецкурси згодом стали основними нормативними навчальними дисциплінами. У наступні роки додалися нові спецкурси і спецсемінари: «Ісламський світ та ісламський фактор», «Джерелознавство нової і новітньої історії», «Історія давніх слов'ян», «Історіографія історії народів Росії», «Політичні партії України (кінець XIX-XX ст.)», «Історія Поділля XX ст.», «Українська діаспора»⁵, «Сталінізм: генеза, витоки», «Розвиток капіталізму в Росії», «Краєзнавство Поділля»⁶.

Колектив історичного факультету прагнув домогтися поліпшення ефективності організації самостійної роботи студентів, що було важливим чинником формування наукового світогляду майбутніх фахівців, ефективною формою організації й засвоєння історичних та інших питань навчальних програм спеціальностей. Вона організовувалася всеціло кафедрами й кожним викладачам-предметником. У робочих програмах з усіх дисциплін чітко визначалися теми, що виносилися на самостійне опрацювання, форми її контролю. На початку кожного семестру студентам повідомлялися також графік і форми звітності з цієї роботи. Крім того, на випускових кафедрах розроблялися методичні рекомендації студентам для самостійного опрацювання конкретних тем⁷.

Викладачі кафедр факультету не стояли осторонь інноваційних педагогічних технологій. У 1990-х рр., незважаючи на кризову ситуацію у забезпеченні навчальних дисциплін кафедр підручниками, посібниками, хрестоматіями та унаочненням, більшість викладачів намагалася використовувати різні елементи розвивального навчання, проблемно-пошукових методів, а також рейтингової системи навчання студентів через лекції, семінарські заняття, колоквіуми, атестації, індивідуальну, гурткову та інші форми роботи. Причому кожній кафедрі була притаманна своя специфіка діяльності. Зокрема, викладачі кафедри історії України проводили семінари-співбесіди з історії України, історичної географії, джерелознавства історії України (доценти О. Завальнюк, О. Федьков, С. Трубчанінов, М. Петров), де розглядали теми, пов'язані з проблемами етногенезу слов'ян і українського народу, становлення та еволюції української державності і держави, розвитку історичних знань в Україні, проблем періодизації та методологічних засад вивчення історії України (I курс), національного відродження та культури України XIX – поч. XX ст. (II курс), державного будівництва XX ст. (III і IV курси) і т.д. Цінні інноваційні технології у проведенні семінарських занять на IV курсі впровадив доцент О. Завальнюк: окрім виступів, згідно з планом занять, вони зачитували фрагменти рефератів, виконували впродовж 15 хвилин контрольні й тестові завдання, брали участь у дискусіях, співбесідах.

Викладачі кафедри історії Східної Європи і археології намагалися подавати студентам блоками вузлові теми таких дисциплін, як

історія народів Росії, археологія, допоміжні історичні дисципліни та ін. Так, у лекційному курсі історії народів Росії (I курс, професор І. Винокур) здійснювалася загальна характеристика блоків за періодами: додержавний і державний. Викладаючи історію радянського суспільства (професор І. Рибак) і правничі дисципліни (доцент Ю. Хоптяр), використовувалася модульно-рейтингова система⁸.

Усі фахові кафедри здійснювали керівництво написанням курсових робіт. Щороку тематика робіт визначалася із урахуванням низки профілюючих чинників професійної підготовки спеціалістів, по фахових кафедрах оновлювалася і в установленому порядку затверджувалася напередодні навчального року. Тематика визначалася, виходячи з актуальності, забезпеченості джерелами та науковою літературою. У ряді випадків кафедрами пропонувалися до виконання теми курсових робіт, які мали перерости у бакалаврські, дипломні та магістерські роботи.

На початку 90-х рр. студенти історичного факультету виконували три курсових роботи з історії народів Росії (5 семестр), історії України (7 семестр), педагогіки, психології, методики викладання історії в школі (за вибором) (8 семестр)⁹. У другій половині 90-х рр. студенти виконували у 9 семестрі курсову з нової і новітньої історії країн Європи і Америки, Азії та Африки¹⁰.

Студенти V курсу спеціальності «Історія» виконували дипломні роботи. Тематика дипломних робіт складалася кафедрами із врахуванням наукової актуальності теми, відповідної джерельної бази та наукової літератури¹¹. Дипломними роботами керували провідні викладачі, доктори і кандидати наук, професори, доценти, а до їх рецензування залучалися викладачі найвищої кваліфікації. Вони, як правило, писалися на основі оприлюднення широкої джерельної бази й наукової літератури, мали належну структуру, а кращі з них відзначалися наявністю елементів наукової новизни. У звітах факультету відзначалося, що «результати досліджень можуть використовуватися для розробок уроків у школах, гімназіях й ліцєях, а також у ВНЗ для написання лекцій, а також у краєзнавчій роботі»¹².

У 1991 р. випускники виконали 84 дипломних роботи¹³, у 1992 р. – 66¹⁴, у 1996 р. – 46¹⁵. У 1997 р. студенти денної форми навчання написали 36 дипломних робіт¹⁶. Тематика дипломних робіт різноманітна. Серед виконаних тем варто відзначити роботи С. Кармалюка «З історії Червоного Хреста на Поділлі», А. Копилова «Зовнішня політика, українського уряду гетьмана П. Дорошенка» (виконані у 1993 р.)¹⁷, П. Онопріюка «Поділля та Південно-Східна Волинь в складі Галицько-Волинського князівства» (1995 р.)¹⁸, Г. Боднарчука «Шепетівщина в роки Великої Вітчизняної війни», А. Войцещука «Нариси історії Ружинського району з найдавніших часів до середини XIX ст.», А. Побережної «Історичний розвиток Смотрича з найдавніших часів до кінця XIX ст.» (виконані у 1996 р.)¹⁹, С. Касапчук «Миське самоврядування Кам'янець-Подільського у XVIII ст.», Р. Чекмарьова «Народні звичаї та обряди Гуцульщини у кінці XIX – першій половині XX ст.», В. Зарицького «Подільське село у першій половині XX ст.» (виконані у 1997 р.)²⁰.

Підготовка фахівців на історичному факультеті базувалася на тісному поєднанні принципів теоретичного навчання і практичної апробації отриманих знань з різних дисциплін. Навчальний план передбачав проходження студентами практик. На початку 90-х рр. минулого століття майбутні вчителі на I курсі проходили археологічну практику (1 тиждень), на II-III курсах – навчальну (по тижню кожна), на III курсі – табірну (4 тижні), на IV курсі – правову (1 тиждень), дві педагогічних практики – на IV і V курсах (відповідно по 6 і 13 тижнів)²¹. У другій половині 90-х рр. почали проводитися архівна (на I курсі) і музейна (II курс) практики²².

Проведенню практик передувала робота щодо визначення баз практики, на які направлялися студенти відповідно до інструктивно-документальної бази, налагодження зв'язків з керівниками державно-управлінськими установами міського, районних та обласного рівнів, керівниками шкіл, архівними, музейними закладами тощо. Напередодні практик із студентами-практикантами проводилися настановчі конференції, під час яких керівники знайомилися із «Положенням» про кожну практику, ставилися конкретні завдання, подавався перелік звітної документації. Студенти направлялися на практики за розпорядженням декана. У цих же документах вказувалися і керівники практики (групові методисти), на яких покладалася контроль за підопічними. Всі практики, крім двох виробничих, завершувалися заліком, для отримання якого необхідно було не лише відпрацювати всі компоненти практичної роботи, а й прозвітувати про них, підкріпивши відповідними висновками адміністрації установ і закладів²³.

Під час педагогічних практик її керівник й групові методисти проводили консультації. Позитивною стороною проведення педпрактик стало виготовлення студентами-практикантами об'ємних та площинних наочних посібників для уроків історії. Частина з них залишалася у школах, де студенти проходили практику²⁴.

Студентство переважно успішно виконувало завдання практики. Так, у 1992-1994 рр. з її завданнями справилися 94-100% студентів факультету, якісний показник коливався від 88 до 90%²⁵. У 1996 р. на 4 курсі абсолютна успішність становила 100%, якісна – 92,8%, на 5 курсі – відповідно 96,6% і 71,2%²⁶.

Підсумкові конференції з педпрактики дозволяли з'ясувати зміни у педагогічному світогляді майбутніх спеціалістів, сприяли активізації якісного засвоєння матеріалу з фахових дисциплін²⁷.

Результати педагогічних практик засвідчили, що студенти, в основному, показали вміння застосовувати теоретичні знання з педагогіки, психології, методики викладання історії, знання з історії України та всесвітньої історії при проведенні уроків та інших форм навчальної діяльності, позакласної роботи, вміють правильно визначати етапи роботи педагога та учнів на уроці, самостійно обирати прийоми та засоби навчання.

Деканат і фахові кафедри факультету приділяли велику увагу питанням якості підготовки спеціалістів. Ця робота проходила у різних формах і напрямках, мала різноманітні аспекти, до

яких були причетними різні чинники. У 1991-1992 н.р. абсолютна успішність студентів на літній сесії становила 96,5%, якісна – 58,4%, у 1992-1993 н.р. – відповідно 88,7% і 40%, у 1993-1994 н.р. – 89,8% і 34,7%, у 1994-1995 н.р. – 85,9% і 31,5%, у 1995-1996 н.р. – 95,3% і 65,8%, у 1995-1996 н.р. – 95,9% і 73,7%²⁸.

Деканат докладав значних зусиль для морального стимулювання студентської молоді, відзначаючи після кожної екзаменаційної сесії на кожному курсі по 10 кращих студентів, яким вручалися факультетські почесні відзнаки. Для вшанування кращих студентів факультету їх фото розміщували на стенді «Очолюють студентський рейтинг»²⁹ Кращим студентам призначали іменні стипендії. Так, стипендію імені М. Грушевського виплачували О. Качковському, Р. Чекмарьову (1995 р.), Г. Бондарчуку (1996 р.), В. Михайловському (1996-1997 рр.)³⁰.

Водночас, мали місце й порушення трудової та навчальної дисципліни. Чинниками, що штовхали студентів на це – падіння престижності професії в очах учнівської молоді, через що на факультет вступали далеко не кращі (за балами атестата) випускники шкіл; втрата під час навчання у вишій частині молоді стимулів до одержання кращих оцінок (через мізерну стипендію, що до того ж надходила із значною затримкою, розчарування у перспективах педагогічної професії тощо)³¹.

Викладачі історичного факультету брали активну участь у підготовці підручників, навчальних та навчально-методичних посібників і методичних рекомендацій. Серед інших своєю ґрунтовністю виділяються підручники І. Винокура «Археологія» (1994 р.), В. Газіна «Новітня історія країн Європи та Америки. 1945-1994 рр.» (1995, 1996 рр.), В. Газіна, С. Копилова «Новітня історія країн Європи та Америки. 1918-1945» (1997); навчальні посібники С. Трубочанінова та І. Винокура «Історія Поділля та Південно-Східної Волині» (1993. – Кн.1; 1994. – Кн.2), «Давня і середньовічна історія України», О. М. Завальнюка «Україна в роки Другої світової війни», А. Сурового, С. Трубочанінова, Е. Мельника «Історія України» (видані у 1996 р.), І. Винокура «Археологія доби українського козацтва XVI-XVIII ст.» (1997 р.) тощо.

Значна увага приділялася комп'ютеризації навчального процесу. З 1991-1992 н.р. студенти історичного факультету першими з неспеціальних факультетів почали вивчати комп'ютерну техніку³². Поступово підвищувалася комп'ютерна грамотність викладачів і лаборантів, формувался фонд програм комп'ютерного забезпечення, електронних копій підручників і посібників. Наприкінці 90-х рр. у звітах відзначався новаторський підхід доцента кафедри історії України С. Трубочанінова, як ентузіаста впровадження комп'ютерної техніки у навчальний процес (не як видавця, а як розробника навчально-контролюючої програми з історії України)³³. На кафедрі всесвітньої історії використовувалася комп'ютерна програма з історії світової культури. На кафедрі історії України студенти-першокурсники під керівництвом доцента М. Петрова щотижня працювали за комп'ютером, допомага-

ли виготовляти комплекти наочних посібників з найдавнішої і середньовічної історії України. В Центрі дослідження історії Поділля професор Л. Баженов організував групу студентів і залучив їх до створення бібліографії з історії краю³⁴.

На факультеті працювали предметні кабінети (археології, історії Поділля, наочних посібників з історії), лабораторії (археологічна, шкільний кабінет історії). Зокрема, шкільний кабінет історії мистив змінні експозиції з історії Поділля та народознавства. Він був обладнаний відповідними засобами, тут накопичено дидактичний матеріал з різних питань історії України та краю, грамзаписи, картини, книжковий фонд, понад 200 посібників, які використовували на лекціях, практичних і семінарських заняттях, на уроках історії у школах. Активно застосовувалися матеріали кабінету археології та лабораторії під час проведення практично-семінарських занять. Студенти знайомилися з колекціями, збірними під час літніх експедицій і практик, набували знань і умінь щодо майбутньої історико-краєзнавчої роботи в школі³⁵.

При проведенні занять широко використовувалися створені силами студентів і викладачів історичні й географічні карти, таблиці, схеми, слайди з археології України, історії української культури, етнографії та фольклору України, кількість яких щорічно зростала³⁶. Збільшенню фондів площинних і об'ємних наочних посібників сприяло читання курсу «Виготовлення наочних посібників з історії»³⁷.

На історичному факультеті частина аудиторій була обладнана сучасною телевідеотехнікою, що давало можливість демонструвати навчальні телепередачі та відеофільми, використовувати наявні навчальні кінофільми.

У полі зору деканату й фахових кафедр завжди знаходилося питання поповнення фонду відеоматеріалів передового вчительського досвіду, використання інноваційних технологій, які успішно застосовувалися у освітньому процесі. Завдяки читанню спеціальних курсів «Організація групової творчої справи на уроках історії» та «Технології викладання історії у старшій школі» вдалося домогтися більш якісної методичної підготовки студентів до педагогічної діяльності. Щороку розширювався комп'ютерний банк інформації передового вчительського досвіду. Ця робота проводилася за участю працівників Кам'янець-Подільського міського, районного й Хмельницького обласного управлінь освіти³⁸.

Визначною подією в житті факультету і навчального закладу була державна атестація випускників. До неї деканат та випускові кафедри готувалися заздалегідь, планували свою роботу, намагалися підвести випускників до найкращої академічної форми. На кафедрах обладнувалися куточки на допомогу випускникам, де зосереджувалися навчальні програми до державних іспитів, найважливіші посібники, підручники, довідники, перелік найновішої монографічної літератури, історичних карт, таблиць тощо. Тут студенти мали змогу ознайомитися з методичними рекомендаціями з виконання дипломних робіт. Консультації випускникам надавали завідувачі кафедр, викладачі, лаборанти³⁹. На початку 10-го семестру

декан, його заступники, викладачі-наставники проводили збори в академгрупах, де ґрунтовно обговорювалися результати іспитів зимової екзаменаційної сесії й захисту курсових робіт. Особлива увага зверталася на студентів, які навчалися за індивідуальним графіком, а відтак лише періодично з'являлися на факультеті. Ця робота дозволяла підтримувати на належному рівні навчальний тонус, мати конкретне уявлення про те, як працював кожний майбутній спеціаліст. Спільно з працівниками деканату академнаставники аналізували стан трудової дисципліни, застосовували виховні заходи щодо її порушників. Ця діяльність завжди приносила бажані результати.

У звітах вказувалося, що «рівень теоретичної і практичної підготовки вчителів історії і права рік у рік не знижу[вався], а підготовлені фахівці здатні брати участь у розбудові нової національної школи в Україні»⁴⁰. Щоправда у деяких звітах зустрічалися такі формулювання: «... ряд студентів не завжди зміло поєднували теорію з практикою, мали поверхові знання, слабку загальну підготовку, низьку культуру мовлення»⁴¹.

Студенти-випускники складали такі державні іспити: «Теорія і практика навчання і виховання», «Історія України з методикою викладання» і «Правознавство». У 1994 р. абсолютна успішність на ДЕК склала 100%, а якісна 85,5%, у 1996 р. – відповідно 98,3% і 79,6%, у 1997 р. – 100% і 88,7%⁴².

Складовою частиною заходів із підготовки до складання державних іспитів стала організація розподілу випускників на роботу в загальноосвітні школи. Щороку випускники факультету проходили персональний розподіл на роботу. Деканат і фахові кафедри проводили значну роботу для орієнтування випускників на роботу в загальноосвітній школі та на вивчення можливості працевлаштування у районах області, найбільш представлених у географії рідного коріння випускників. Йдеться передусім про Кам'янець-Подільський, Дунаєвецький, Чемеровецький, Новоушицький райони, що разом з м. Кам'янець-Подільським та Хмельницьким дали факультету 75% всіх студентів. Багаторічні контакти з керівниками відділів освіти райдержадміністрацій цих районів принесли бажаний результат. Набагато гірше з розподілом мешканців Кам'янця-Подільського. Щороку районний і міський відділ освіти працевлаштовували 5-7 осіб, причому не на повну ставку.

Простіше з розподілом випускників, які навчалися за цільовим направленням. Без підтвердження з місць їх направляли в розпорядження відповідних відділів освіти. Не було проблем з розподілом тих небагаточисельних осіб, які представляли райони Житомирської, Вінницької, Тернопільської і Чернівецької областей. Ще у лютому-березні, після організаційних заходів деканату, представники цих місцевостей подавали відповідні документи, що ставали основою їх розподілу на роботу⁴³.

Таким чином, проголошення державної незалежності України позитивно вплинуло на освітню та навчально-методичну роботу, яка чітко орієнтувалася на потреби обраної професії. Модернізувалися навчальні плани, впроваджувалися інноваційні технології навчан-

ня, розширювався спектр практик. Більшість студентів ретельно відвідували навчальні заняття, виконували курсові та дипломні роботи, внаслідок чого поліпшувалася їхня успішність. Значна увага приділялася навчально-методичному забезпеченню освітнього процесу. Факультет постійно підтримував зв'язок з школами, освітніми закладами й установами, зокрема у площині розподілу випускників.

Примітки:

1. Завальнюк О. М., Комарніцький О. Б. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка у добу незалежної України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. 768 с.; Копилов С. А., Газін В. В. Історичний факультет Кам'янець-Подільського національного університету: іст. нарис. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. 76 с.
2. Відомчий архів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (далі – ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка). Протокол № 11 засідання від 29 грудня 1994 р. Арк. 20-21.
3. Кам'янець-Подільський міський архів (далі – К-ПМА). Ф. 10. Оп. 1. Спр. 604. Арк. 6-7.
4. ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 11 ... від 29 грудня 1994 р. Арк. 21.
5. Там само. Протокол № 4 ... від 25 травня 1995 р. Арк. 8-10, 12.
6. Там само. Протокол № 5 ... від 27 червня 1996 р. Арк. 13-14.
7. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 604. Арк. 21.
8. Там само. Протокол № 6 ... від 28 серпня 1992 р. Арк. 19.
9. ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 11 ... від 29 грудня 1994 р. Арк. 21.
10. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 309. Арк. 15.
11. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 604. Арк. 25; Спр. 963. Арк. 25.
12. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 818. Арк. 28.
13. ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 7 ... від 29 серпня 1991 р. Арк. 16; Протокол № 1... від 31 січня 1992 р. Арк. 15.
14. Там само. Протокол № 6 ... від 28 серпня 1992 р. Арк. 22; Протокол № 11 ... від 29 грудня 1994 р. Арк. 29.
15. Там само. Протокол № 5 ... від 27 червня 1996 р. Арк. 2-3.
16. Там само. Протокол № 7 ... від 29 серпня 1997 р. Арк. 59;.
17. ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 7 ... від 30 серпня 1993 р. Арк. 17.
18. Там само. Протокол № 6 ... від 30 серпня 1995 р. Арк. 38.
19. Там само. Протокол № 6 ... від 30 серпня 1996 р. Арк. 44.
20. ПА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 7 ... від 29 серпня 1997 р. Арк. 63.
21. ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 11 ... від 29 грудня 1994 р. Арк. 21.
22. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 309. Арк. 6, 16.
23. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 604. Арк. 27; ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 9 ... від 28 грудня 1996 р. Арк. 7.
24. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 604. Арк. 28.
25. ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 11 ... від 29 грудня 1994 р. Арк. 27.
26. Там само. Протокол № 6 ... від 30 грудня 1996 р. Арк. 40.
27. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 2. Спр. 5. Арк. 23.

28. Там само. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 309. Арк. 45; Спр. 450. Арк. 58; Спр. 818. Арк. 58; Оп. 2. Спр. 5. Арк. 66; Спр. 262. Арк. 68; ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 7... від 29 серпня 1991 р. Арк. 17; Протокол № 6... від 28 серпня 1992 р. Арк. 20; Протокол № 7... від 30 серпня 1993 р. Арк. 21,22; Протокол № 11... від 29 грудня 1994 р. Арк. 27; Протокол № 7... від 30 серпня 1994 р. Арк. 46; Протокол № 6... від 30 серпня 1995 р. Арк. 32; Протокол № 6 ... від 30 серпня 1996 р. Арк. 37; Протокол № 7 ... від 29 серпня 1997 р. Арк. 53; Протокол № 6 ... вченої ради педуніверситету від 31 серпня 1998 р. Арк. 55.
29. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 604. Арк. 30, 31.
30. ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 1 ... від 6 лютого 1995 р. Арк. 1-2; Протокол № 7 ... від 5 жовтня 1995 р. Арк. 8-9; Протокол № 1 ... від 26 січня 1996 р. Арк. 9; Протокол № 7 ... від 26 вересня 1996 р. Арк. 19-20; Протокол № 1 ... від 30 січня 1997 р. Арк. 13-14.
31. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 604. Арк. 29-30.
32. Щегельський І. Комп'ютери й історія // Студентський меридіан. 1991. 28 жовтня.
33. ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 5 ... вченої ради педуніверситету від 25 червня 1998 р. Арк. 7.
34. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 450. Арк. 12.
35. Завальнюк О. М. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка у добу незалежної України... С.110, 129.
36. ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 1 ... від 28 січня 1994 р. Арк. 8; Протокол № 1 ... від 29 грудня 1994 р. Арк. 19-20; Протокол № 6 ... від 30 серпня 1996 р. Арк. 46.
37. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 963. Арк. 10.
38. Там само. Спр. 309. Арк. 13; Спр. 604. Арк. 11; Спр. 450. Арк. 17; Оп. 2. Спр. 5. Арк. 13; Спр. 262. Арк. 12; Протокол № 3 ... від 4 квітня 1996 р. Арк. 80.
39. Там само. Арк. 31-32.
40. ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 7 ... від 30 серпня 1994 р. Арк. 37.
41. Там само. Протокол № 7 ... від 29 серпня 1991 р. Арк. 18.
42. ВА К-ПНУ імені Івана Огієнка. Протокол № 7... від 30 серпня 1994 р. Арк. 34; Протокол № 5 ... від 27 червня 1996 р. Арк. 2; Протокол № 6 ... від 30 серпня 1996 р. Арк. 41; Протокол № 7 ... від 29 серпня 1997 р. Арк. 59.
43. К-ПМА. Ф. 10. Оп. 1. Спр. 604. Арк. 35-36.

В статтє автор обрацаєт вниманіє, что провозглашеніє государственной независимости Украины положительно повлияло на учебную и учебно-методическую работу исторического факультета Каменец-Подольского пединститута. Обрацається вниманіє на модернізацію учебных планов, введеніє инновационных технологий обучения, расширеніє спектра практик. Рассказывается, что большинство студентов ответственно посещали учебные занятия, выполняли курсовые и дипломные работы. Значительное вниманіє уделялось учебно-методическому обеспеченію образовательного процесса.

Ключевые слова: факультет, кафедра, обучение, успеваемость, практика.

Отримано: 06.10.2020

**ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ
В ПЕРІОД УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917-1920 рр.
ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА**

Висвітлюється мета, структура і основний зміст навчальної дисципліни за вибором «Проблеми становлення національної освіти в період Української революції 1917-1920 рр.» для здобувачів вищої освіти II рівня (магістр) спеціальності 014 Середня освіта (історія) галузі знань 01 Освіта-педагогіка на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Наголошується на теоретичному і практичному значенні курсу, який вивчається лише у зазначеному виші.

Ключові слова: навчальна дисципліна, царизм, Українська революція, громадсько-політичний рух за українізацію освіти, державна політика, національна система освіти, навчальні посібники, джерела, дослідження.

Упродовж трьох останніх десятиліть українські вчені створили серйозну літературу, яка дає змогу по-новому підійти до висвітлення різних аспектів Української революції, зокрема і національно-освітнього, який був у центрі уваги урядів у 1917-1920 рр. При підготовці учителів історії для сучасної української школи, яка реформується на засадах європейського зразка, важливо озброїти завтрашніх педагогів глибоким розумінням проблеми вдосконалення освітньої системи нашої країни, зокрема, в той складний період, коли національній спільності вдалося розв'язати на свою користь породжене російським царизмом «українське питання» і за короткий час створити якісно відмінну від самодержавного періоду систему освіти, яка базувалася на національних засадах і служила інтересам розвитку молодого нації. Розуміння невідворотності й об'єктивної зумовленості освітніх перетворень революційної доби, їх результативності дає сучасному учительському загалу можливість збагнути своєчасність і доцільність реформування української школи у наші дні.

Враховуючи актуальність цього, на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка на другому (магістерському) рівні підготовки фахівців вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (історія) галузі знань 01 Освіта-педагогіка (денна і заочна форми навчання) до навчальних планів уведено дисципліну за вибором «Проблеми становлення національної освіти в період Української революції 1917-1920 рр.», яка цілком схвально сприймається здобувачами вищої освіти.

Метою статті є представлення мети, структури і основних складових змісту зазначеної навчальної дисципліни, з'ясування її освітньо-наукового потенціалу в процесі формування комплексу сучасних педагогічних компетентностей майбутніх магістрів-істориків.

На вивчення зазначеної дисципліни на денній формі навчання відведено 4 кредити ЄКТС – 120 годин, з них 40 становлять аудиторні заняття (20 годин лекційних і 20 – семінарських занять), 80 – відведено на самостійну роботу. Зазначеного обсягу часу цілком достатньо для осмислення об'єкта і предмету, розв'язання основних завдань навчальної дисципліни та досягнення поставленої мети, що полягає у засвоєнні історично обумовлених процесів становлення системи національної освіти, з якими співпала політика націє- і державотворення в умовах звільнення з-під російської залежності, і перших здобутків самостійного державного існування українців, окреслення невирішених проблем в умовах збройної боротьби за українську державність. Засвоєння фактів, основних положень і висновків з цієї дисципліни дає можливість достатньо глибоко розібратися у ході і результатах освітнього будівництва в українських державних утвореннях 1917-1920 рр., узагальнити і осмислити їхній досвід, який певною мірою враховується у розвитку незалежної України, зокрема у вдосконаленні її національної загальноосвітньої, професійної і вищої школи. Спільними зусиллями викладача і магістрантів вирішуються низка важливих дидактичних завдань, які дають змогу глибоко розібратися у всіх питаннях навчальної програми.

Згідно із силабусом та робочою навчальною програмою, студенти вивчають такі важливі складові дисципліни, як стан освіти в Україні напередодні революції 1917-1921 рр., громадсько-політичний рух за українізацію освіти після повалення самодержавства, будівництво масової початкової української школи, заходи зі створення української середньої школи та їх результативність, формування української професійної і національної університетської освіти (Київський народний український університет (КНУУ), Київський державний український університет (КДУУ), Кам'янець-Подільський державний український університет (К-ПДУУ)), доля російських вищих навчальних закладів у контексті освітніх перетворень в Україні та управління національною освітньою галуззю. Для розкриття усіх зазначених аспектів студентам запропоновано опрацювати (частково чи повністю) навчальні посібники¹, опубліковані джерела², певну монографічну літературу³, брошури⁴, спеціальні наукові статті, присвячені питанням становлення системи національної освіти, підготовлені істориками⁵, педагогами⁶, правознавцями, політологами, вченими з державного управління⁷ та ін. Рекомендовану основну і додаткову літературу студенти опрацьовують відповідно до дидактичних завдань та контрольних запитань, які сформульовані до кожної теми лекцій і семінарських занять та тієї частини програми, що винесена на самостійне опрацювання.

Основний зміст дисципліни, що узгоджується з поставленою дидактичною метою і увібрав у себе новітні напрацювання українських дослідників, зводиться до такого розмаїття базових наукових положень, які засвоюють майбутні фахівці-магістри.

Політика царизму в галузі освіти українців полягала в ігноруванні їхніх національних інтересів, мови і культури, пересліду-

ванні викладання у школах рідною мовою, насадженим культурі панівної російської нації, що сприяло дальшому інтегруванню населення українських губерній до російського державного простору. Не випадково, наприкінці XIX ст. 86,4% мешканців цих територій були неписьменними. Діти соціальних низів здобували переважно початкову освіту в школах грамоти, двокласних початкових або ж, у кращому випадку, вищих початкових школах. У 1914-1915 н.р. 95% шкіл були початковими, 1,7% – неповними середніми і тільки 2,4% – середніми. Понад 23% початкових шкіл розміщувалися у простих селянських хатах. Царизму легше було правити тими, хто не мав освіти, не цікавився життям свого народу, постійно відчував тягар складних буденних справ. Українська мова в школах не використовувалася через офіційну заборону. Тільки в окремих місцях, та й то короткочасно, існували приватні школи з українською мовою викладання. На початку XX ст. робилися спроби започаткувати освітню реформу, утім царизм її не допустив. Вимоги українських діячів пустити мову українців до початкової школи, запровадити нові шкільні дисципліни, зокрема, українську мову, історію і географію України, залишалися без відповіді. Найбільш активних педагогів, які відкрито виступали з такими зверненнями, піддавали репресіям. У роки першої російської революції поширився рух за українізацію усіх ланок освіти – початкової, середньої, професійної і вищої.

З поваленням самодержавства українські політики, відомі громадські діячі висунули вимоги щодо заснування власне українських шкіл усіх типів, від початкової до вищої. Цей рух підтримали Українська Центральна Рада, організоване українство, різні збори, з'їзди, маніфестації у різних куточках країни. Тимчасовий петроградський уряд ставився до широких українських вимог дво-яко – не забороняв, але й не йшов їм назустріч. Це не стосувалося «народних шкіл», у яких Міністерство освіти Росії дозволило перейти на навчання українською мовою. В учительських інститутах і семінаріях можна було викладати українську мову, літературу, історію й географію, а у вищій школі – створювати, відповідно до затяжних процедурних вимог, кафедри української мови, літератури, історії й права. Утім останні нововведення мало ще схвалити русифіковане керівництво вишів, що робило цей проект майже нереальним. Не чекаючи офіційного розпорядження, окремі університетські викладачі-українці переходили у своїх лекційних курсах на українську викладову мову, доводячи усім, що нею цілком можна послуговуватися у вищій школі на противагу твердженням професорів-українофобів. Утім абсолютна більшість їх колег не підтримала цей почин, хоча отримали переконливий урок: у недалекій перспективі цілком реально можна творити, паралельні до російськомовних, україномовні університетські кафедри.

Важливу роль у просуванні ідеї української національної школи та підготовці умов для її практичної реалізації відіграли два всеукраїнські учительські (педагогічні) з'їзди. Перший з них (5-6 квітня 1917 р.) виробив загальну концепцію будівництва національної

школи. Її основний зміст зводився до ліквідації багатоступеневості і створення єдиної початкової загальноосвітньої школи, що давала б можливість учням послідовно переходити до середньої, а потім і до вищої освіти. Освітній і виховний процес мав бути українським, запроваджувалося вивчення українознавчих дисциплін (література, історія України, історія культури, географія краю, етнографія, українське образотворче мистецтво). Форум наголосив на необхідності будівництва педагогічно упорядкованого дошкільного виховання дітей, створення національної професійної і вищої освіти, науково-дослідних закладів, вітчизняної Академії наук, проведення ліквідації неписьменності серед дорослого населення, створення освітніх закладів для нацменшин тощо. Другий учительський з'їзд (10-12 серпня 1917 р.) прийняв план створення єдиної структурованої української школи, підтвердив рішення попереднього форуму щодо українізації вищої школи, висловився за відкриття восени 1917 р. Українського народного університету. Всі ці заходи в середовищі переважно зросійщеного учительства не сприймалися. Проте вони знайшли підтримку Генерального секретарства освіти (ГСО), яке взяло курс на поступову українізацію освіти, організацію видання шкільних підручників, підготовку учителів для нової української школи, вимагало від педколективів послуговуватися українською мовою в освітньому процесі, викладати предмети українознавства, у зв'язку з цим направляло директорам навчальних закладів, місцевому самоврядуванню відповідні циркуляри. За короткий час воно зуміло спрямувати зусилля регіональних українських еліт на створення початкової і середньої школи у селах, селищах і містах, вдалося відкрити низку закладів освіти, що започаткували українську школу на засадах, вироблених учительськими з'їздами. Попри величезні організаційні, кадрові і матеріальні проблеми, з якими зіткнулася нова, ще не розвинена система освіти, де-факто було продемонстровано можливість подолання негативної спадщини самодержавства щодо навчання українців і знаменувала перші серйозні практичні кроки в справі становлення, що стало великою заслугою ГСО.

За Української Центральної Ради державні структури, різні політичні сили, громадські організації приділяли велику увагу першому ступеню національної освітньої системи – початковій школі. До навчальних планів нижчої і вищої початкових закладів освіти ввели предмети українознавства. Через різні причини значну частину цих закладів не встигли українізувати. Гостро не вистачало підготовлених учителів-українців, навчальної літератури і обладнання. Об'єктивна потреба у початковій школі виявилася значно більшою, ніж можливості існуючої шкільної мережі, що мала тенденцію до зростання. Гетьманат Павла Скоропадського продовжив розпочату за УЦР напружену працю із збільшення функціонуючого ядра і дальшого розвитку української початкової освіти. Гетьманський уряд залишив незмінними підвалини початкової ланки освітньої системи – українську мову викладання, вивчення низки українознавчих дисциплін. Для збільшення її

мережі (більш як на 12 тис. закладів) виділялися великі державні кошти, проводилася відповідна підготовка педагогічних кадрів. Міністерство освіти й мистецтва Української Держави працювало над виробленням нових навчальних планів і програм, які стали новим кроком у вдосконаленні роботи початкової ланки освіти в країні. Гетьманат, попри певну напруженість у відносинах з союзниками, війська яких були на території України, фінансово і організаційно підтримував початкову школу також у Холмщині і Підляшші. За Директорії УНР продовжувалося творення нижчих і вищих початкових шкіл у контексті підготовки реформи всієї загальної освіти і створення повноцінної єдиної української школи. Попри виділення значного державного фінансування на підтримку існуючих і відкриття нових закладів, де-факто мережа майже не розвивалася через дестабілізацію державного життя і вживання Української Народної Республіки. В умовах гострого воєнного протистояння (є невідповідні думки істориків про те, що кількість початкових шкіл значно зростає). Схвальної оцінки заслуговує прийняття закону про поступовий перехід на загальну, обов'язкову, безплатну початкову освіту. Однак за тих складних воєнно-політичних умов він мав скоріше моральне і психологічне, а не практичне значення, бо механізму його запровадження у життя просто не існувало. Власне, як і не було можливостей реалізувати інший державний акт – про передачу шкіл духовного відомства у розпорядження Міністерства народної освіти УНР.

У революційну добу розгорнувся процес творення й української середньої ланки освіти, хоча його масштаби і темпи поступалися аналогічним у будівництві школи початкової. За Тимчасового уряду з'явилися перші громадські українські гімназії, які стали символом і відправною точкою у поступовому розширенні мережі цих шкіл, які за своєю природою і умовами функціонування були найскладнішими з-поміж закладів системи загальної освіти і вимагали задоволення значної кількості об'єктивних чинників, що далеко не завжди вдавалося українським управлінням, органам місцевого самоврядування і громадським структурам. Попри це, вже на початок серпня 1917 р. було відкрито 40 українських громадських і приватних гімназій. Після II Всеукраїнського учительського з'їзду, який виробив реальні шляхи творення цієї галузі освіти, зусилля українських структур забезпечили ріст мережі цих закладів освіти (на початку 1917-1918 н.р. було відкрито щонайменше 30 нових українських середніх шкіл, хоча загальна кількість їх серед усіх діючих в Україні закладів цього типу не перевищувала 5%). Наприкінці існування УЦР мережа українських середніх шкіл нараховувала 55 закладів, які, здебільшого не маючи своїх приміщень, вимушено працювали у другу/третю зміни, орендуючи приміщення російських гімназій, реальних шкіл. Це спричиняло підвищення плати за право навчання, щоб не мати заборгованості за оренду навчальних площ. Для відкриття нових середніх шкіл, на чому наполягала педагогічна інтелігенція і батьківська громадська в різних регіонах, банально не вистачало кадрів з уні-

верситетською освітою. Одним із шляхів збільшення питомої ваги української середньої освіти стала українізація старих закладів. В УНР з великими труднощами вдалося провести їх часткове реформування (адміністративний, навчально-організаційний та ін. аспекти). За гетьманату вдалося досягти більших успіхів в українізації середньої освіти. Збільшилась шкільна мережа (упродовж літа 1918 р. було відкрито 54 державних українських середніх школи, а наприкінці календарного року їх кількість зросла до 150, за іншими даними, до 181). Неукраїнських середніх шкіл нараховувалося 357. Їхню матеріальну базу влада не чіпала, боячись посилити існуючі антиукраїнські настрої. Проте, від політики українізації російські середні школи не звільнили (змушені були запровадити українську мову і літературу, історію і географію України, викладання яких мало бути до того ж україномовним). Міністерство освіти розробило нові навчальні плани для українських класичних гімназій і реальних середніх шкіл. Учителям збільшили посадові оклади. За Директорії УНР зросла мережа середніх шкіл (за неперевіреними даними, на 185 закладів), в її роботу поступово впроваджувався закон про державну українську мову (вняток робився для національно розмежованих навчальних закладів). При вступі до середніх шкіл відмінили іспит з російської мови. За дотриманням українізації шкільної мережі стежили губернські і повітові комісари освіти. Педагогам надали термін переходу на українську викладову мову. Для них відкривали курси українознавства. При цьому мав місце саботаж з боку низки російських педколективів, підтриманий батьківськими комітетами. Виконати усі нововведення освітньої політики у середніх школах владі не вдалося через різке погіршення ситуації на фронтах.

Значна увага приділялася професійній освіті. Було вироблено план створення широкої мережі профзакладів, який проте реалізований не був через низку причин. Попри те успішно реформувалися учительські семінарії й інститути, значну частину яких вдалося українізувати і зробити надійними осередками підготовки національних педагогічних кадрів. Відкривалися однорічні й дворічні курси з підготовки учителів відповідно для українських нижчих і вищих початкових шкіл. Робилися спроби заснувати нові учительські інститути (запланували 9 таких закладів), які б відповідали новітній парадигмі. Запрацювала Українська педагогічна академія, що спрямовувала свою діяльність на методичне забезпечення і практичне підвищення фахового рівня працівників освіти (приніт діяв Інститут позашкільної освіти і дошкільного виховання). Успішно працювали Українська Академія мистецтв, Київський інститут удосконалення лікарів та ін. професійні заклади. Загалом стан цієї галузі був невідповідний вимогам часу.

Відкриттям Київського народного українського університету (1917-1918 рр.), Київського і Кам'янець-Подільського державних українських університетів (відповідно 1918-1920 і 1918-1921 рр.) було започатковано національну університетську систему освіти з українською викладовою мовою. Якщо перший із них був неофі-

дійним і став першим науково-організаційним кроком у її творенні, то два наступних мали вже державний, офіційний характер, нарощували свій потенціал і активно реалізовували політику щодо підготовки кадрів для різних галузей життя країни. Вони організували достатню кількість добре підготовлених україномовних наукових працівників з різних регіонів Наддніпрянщини, Галичини і Росії (загалом вдалося залучити до роботи понад 50 ординарних і екстраординарних професорів, майже 100 доцентів і приват-доцентів). Українські держуніверситети мали свою загалом задовільну матеріально-технічну базу (КДУУ згодом довелося орендувати навчальні площі в університеті св. Володимира (УСВ)), бібліотеки, навчально-наукові установи та навчали майже 3,4 тис. юнаків і дівчат різних національностей, абсолютну більшість яких становили етнічні українці, вихідці переважно з наддніпрянських і галицьких країв. З'явилися перші україномовні підручники і навчальні посібники для різних спеціальностей. Професура і доцентура займалися науковою діяльністю. У К-ПДУУ активно діяло Наукове товариство. Його члени готували 7 томів «Наукових записок», з яких вийшло два. За державним замовленням готувалися спеціальні брошури, довідники, словники, підручники та посібники для школярів і абітурієнтів, рецензувалися для друку різномовні тексти навчальної літератури. Крім підготовки фахівців, професорсько-викладацькі корпорації брали посильну участь у державно-політичних процесах, поєднуючи науково-педагогічну діяльність з роботою в органах державної влади і управління, різних допоміжних урядових і міністерських структурах. Тим самим вони сприяли якісному кадровому наповненню структур молоді української держави і виробленню та реалізації за можливості ефективної національної політики в різних галузях життя, хоч і доводилося сильно перепрацювати. Студентська молодь з власної ініціативи брала участь у збройному захисті першої та другої УНР, антигетьманському повстанні. Представники українських університетів взяли активну участь у церковному відродженні країни. Окремі з них очолювали церковні відомства, формували відповідну політику щодо церкви. Богословський факультет К-ПДУУ готував кадри національно свідомих священників для УАПЦ, рішуче виступав проти консервування російських порядків і підлеглості Москві українського православ'я. Професура і доцентура займалися лекційним просвітництвом серед населення, військовиків, прикордонників тощо, виступали на педагогічних та інших форумах, проводили пам'яткоохоронну роботу, дбали про збереження архівів, цінних книгозбірень, бібліотечних раритетів, а також різних предметів старовини, що мали історичну та художню цінність. Працювали на різних курсах, у середніх школах, народному університеті. Якби не прихід більшовиків і їхня пролетарська політика в галузі вищої освіти, українські університети могли б за кілька десятиліть дорости до рівня європейських.

У добу українського відродження російські виші потрапили в центр політики, пов'язаної з реформуванням системи освіти, сфор-

мованої ще в імперські часи. За Тимчасового уряду було зроблено перші кроки назустріч українським домаганням щодо відкриття в університетах, які діяли в трьох найбільших містах українських губерній, кафедр українознавства. Утім замість них у підсумку заснували українські лектури, які не були обов'язковими для здобувачів вищої освіти. Більшість професури, на відміну від студентів-українців, яких навчали, не лише не сприймали української мови, як мови викладання, а й взагалі українського визвольного руху, який мав на меті національну автономію в складі федеративної, демократичної Росії, дозволений Петроградом Генеральний секретаріат Української Центральної Ради. Її демарш у цьому питанні викликав велике розчарування в національно-свідомих колах українства, які намагалися «приборкати» реакційні настрої у вищих. Частина київської професури забезпечила україномовне викладання в КНУУ. Українська державна демократична влада спробувала реформувати російський університет св. Володимира через об'єднання його з КНУУ у Київський державний український університет св. Володимира (проект підтримала частина свідомого студентства УСВ), утім через різні об'єктивні перешкоди цього не сталося. Гетьманат Павла Скоропадського перевів частину російських вищих шкіл на державне утримання, ухвалив закони із запровадження у них українознавчих кафедр, утримуючись від широкої українізації цих закладів. За української державності російські університети й інститути зберегли статус юридичних осіб і свої автономні права, попри те що у збройному протистоянні 1919-1920 рр. їх неприховані симпатії, а також підтримка людськими ресурсами і коштами спрямовувалася не Дієвій армії УНР, а білому табору (у трьох університетах А. Денікіна було обрано їхнім почесним членом). Щоправда, національно свідомі студенти-українці УСВ у січні 1918 р. виступили на захист першої УНР. У своїй більшості викладачі і студентство, виховані на російській національній ідеї, не підтримали українське відродження, що мало негативне значення для нього.

Завершальний аспект навчальної програми стосується управління національною системою освіти. За Української Центральної Ради шкільному управлінню були притаманні демократизм і децентралізація. Керівництво освітньою галуззю поступово набирало національних рис, позбавлялося вороже настроєних керівних кадрів. Зміни в управлінській діяльності відбулися як у початковій, так і середній школах. Центральна Рада працювала над законом про нові функції педагогічних рад середніх шкіл. Найбільшу роль у виробленні демократичної моделі управління відіграло Генеральне секретарство освіти. З проголошення УНР чимало його ідей було втілено в життя, особливо це стосувалося внутрішньо шкільних порядків. На відміну від УЦР, гетьманат не прагнув посилювати демократичні засади управління освітньою галуззю. Навпаки, в практичній діяльності і діловодстві міцно утверджувалися бюрократичні тенденції. На різних вертикалях влади швидкими темпами вкорінювався централізм і авторитаризм, школи розпоршува-

лися між різними відомствами. Було відроджені створені за царату шкільні округи. В період Директорії УНР реалізовувалися заходи щодо відновлення структури управління освітою, які були пов'язані з демократизмом і децентралізацією. Ліквідували шкільні округи, що були віддалені від шкільного життя. Влада вперше прийняла спеціальний закон про управління освітою в Україні, який, проте, не вдалося широко впровадити у практику освітнього життя через невтішні для УНР воєнно-політичні події і поразку Української революції. Хоча його прогресивне значення поза сумнівом.

Засвоївши представлений курс, магістранти у 2018 р. брали активну участь у науковій студентській конференції, присвяченій 100-річчю заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Значна частина доповідей стосувалася діяльності К-ПДУУ і була опублікована у наукових виданнях вишу як дослідницькі статті. Їх аналіз засвідчує, що добувачі вищої освіти підняли широку тематику, зокрема, діяльність Івана Огієнка із заснування К-ПДУУ⁸, про роль місцевого самоврядування Кам'янця-Подільського у заснуванні місцевого університету⁹, відкриття вишу як важливу подію всеукраїнського політичного і культурного значення¹⁰, етапи формування професорсько-викладацької корпорації вишу¹¹, творення фонду університетської бібліотеки та забезпечення ним освітнього процесу і науководослідної роботи¹², чисельний, соціальний, національний і релігійний склад студентського контингенту¹³, організація навчального процесу¹⁴, участь студентів-юнаків у політичних та військових подіях кінця 1918-1920 рр.¹⁵, основні напрямки діяльності Наукового товариства, що діяло в університеті¹⁶, організація наукового життя студентів усіх 5 факультетів¹⁷, рівень матеріального життя студентської молоді¹⁸, організаційно-практичні аспекти лекційної пропаганди викладачів університету¹⁹, основні складові громадського життя майбутніх інтелігентів²⁰, а також ставлення більшовицької влади до університету як важливого в Україні осередку національного відродження у 1919 р.²¹ і 1920 р.²². Цікавою є стаття про окремі історіографічні аспекти цієї проблеми²³. Тож набуті у ході лекцій та семінарських занять знання з дисципліни за вибором заклали добротну основу для наукового пошуку магістрантів, підготовки їхніх досліджень на основі значної опублікованої джерельної бази та чималої кількості наукових видань сучасних українських учених. Ця робота значно поглибила теоретичні і конкретно-історичні знання молодих авторів, збагатила їхній науковий світогляд, що позитивно позначилося на їхньому підсумковому контролі вивчення цієї дисципліни. Крім того, окремі випускники історичного факультету другого (магістерського) рівня підготовки фахівців із названої спеціальності виконують й успішно захищають дипломні роботи, які прямо або опосередковано пов'язані з нашою дисципліною, що дає їм можливість пропонувати подібну тематику для старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів в рамках діяльності шкільних секцій з історії Малої академії наук України. На жаль, до цієї роботи повільно прилучаються магістранти зао-

чної форми навчання, які переобтяжені професійною діяльністю чи працюють не за фахом.

Отож, залучення до навчального плану підготовки магістрів спеціальності 014. Середня освіта (історія) галузі знань 01 Освіта-педагогіка на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка дисципліни за вибором «Проблеми становлення національної освіти в період Української революції 1917-1920 рр.» та її вивчення має позитивне значення для розширення історичного світогляду майбутніх фахівців, засвоєння багатого і надзвичайно яскравого у позитивному сенсі конкретного матеріалу про одну із найбільш вдалих, конструктивних і повчальних для майбутніх поколінь сторінок історії, що стосується українського державотворення тих років. Учасники освітнього процесу осягають багату навчальну і наукову літературу, опубліковані історичні джерела, що сприяє розвитку умінь аналізувати різні складові освітньої політики та процесу її реалізації, і в підсумку обов'язково прислужиться у майбутній педагогічній діяльності, роботі з обдарованими дітьми-членами Малої академії наук України, формуванні їхніх патріотичних переконань. Крім того, магістранти вчать осмислюють роль сучасних українських вчених у дослідженні різних складових піднятої проблеми, знаходять суперечливі судження щодо тих чи інших дискусійних питань, на які звертається увага в навчальному процесі, дають їм свої обґрунтовані оцінки.

Примітки:

1. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): нариси / редкол.: М. Д. Ярмаченко та ін. Київ: Рад. шк., 1991. 381 с.; Нариси історії українського шкільництва (1905-1933): навч. посіб. / ред. О. В. Сухомлинська. Київ: Заповіт, 1996. 304 с. Медвідь Л. А. національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. Київ: Вікар, 2003. 335 с.; Даниленко В. М., Завальнюк О. М., Телячий Ю. В. Освіта України в роки національно-демократичної революції (1917-1920): з хронічки подій. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2005. 264 с.; Завальнюк О. М. Українська еліта і творення національної університетської освіти: фундатори і будівничі (1917-1920 рр.): [навч. посіб.]. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2005. 496 с.; Його ж. Основні проблеми становлення національної освіти в добу Української революції (1917-1920 рр.): лекційний курс Кам'янець-Подільський, 2018. 250 с. (рукопис зберігається на кафедрі історії України К-ПНУ ім. І. Огієнка); Коротєєва-Камінська В. О. Викладання української мови та українознавства у вищих навчальних закладах (історичний аспект): навч. посіб. Київ: ВД «Професіонал», 2006. С. 13-42; Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті: документи, матеріали і коментарі: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів: хрестоматія. Луганськ: Вид-во ДЗ «АНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С.75-213. та ін.
2. Українська Центральна Рада: Документи і матеріали. У 2-х т / редкол.: В. А. Смолій (від. ред.) та ін. Київ: Наук. думка, 1996-1997. Т. 1. 590 с.; Т. 2. 424 с.; Український національно-визвольний рух. Березень-листопад 1917 року: Документи і матеріали / упо-

- ряд. В. Верстюк (керівн.) та ін. Київ: Вид-во ім. Олени Теліги, 2003. 1024 с.; Директорія, Рада Народних Міністрів Української Народної Республіки. Листопад 1918 – листопад 1920 рр.: Док. і матеріали у 2-х томах, 3-х частинах. / упоряд.; В. Верстюк (керівн.) та ін. Київ: Вид-во ім. Олени Теліги, 2006. Т. 1. 688 с. Т. 2. 744 с.; Іван Огієнко – організатор, керівник і оборонець Кам'янець-Подільського державного українського університету (1918-1920 рр.): Документи. Матеріали. Світлина. Хроніка діяльності / укл. і автори статті С. А. Копилов, О. М. Завальнюк. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. 848 с.; Українська держава (квітень-грудень 1918 року): Документи і матеріали. У двох томах. / упоряд. Р. Пиріг (керівн) та ін. Київ: Темпора, 2015. Т. 1. XVIII+790 с. Т. 2. XX+412 с.; Кам'янець-Подільський державний український університет (1918-1921 рр.) у документах і матеріалах / уклад. й автори статті С. А. Копилов, О. М. Завальнюк. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. 848 с. та ін.
3. Кукурудзяк М. Г., Собчинська М. М. З історії національної школи і педагогічної думки в Українській Народній Республіці. Кам'янець-Подільський: Абетка, 1997. 176 с.; Боровик А. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917-1920 рр.). Чернівці: КП «Вид-во Чернігівські береги», 2008. 368 с.; Завальнюк О. М., Телячий Ю. В. Будівництво української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920). Історичний нарис. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2001. 212 с. Агафонова Н. В. Становлення національної системи освіти в Україні 1917-1920 рр. Одеса: Принт Мастер, 2002. 206 с.; Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія. Київ: Богданова А. М., 2008. С.85-152; Передерій І. Г. Розбудова національної системи освіти в Україні за доби Центральної Ради: історичний аспект: монографія. Полтава: Вид-во ПолНТУ, 2009. 160 с.; Завальнюк О. М. Утворення і діяльність державних українських університетів (1917-1921 рр.): монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. 644 с.; Розовик Д. Ф. Культурне будівництво в Україні у 1917-1920 рр. Київ: Акваіон-Плюс, 2011. 544 с. та ін.
 4. Пижик А. М. Культурно-просвітня діяльність урядів УНР в період Директорії УНР. Київ: Четверта хвиля, 1998. 36 с.; Марчук В. Освітні процеси в Україні в період національно-культурного відродження 1917-1920-х років. Коломия: Вид.-полігр. то-во «Вік», 2002. 42 с.; Чернов О. Б. Розвиток національної освіти в добу Української національно-демократичної революції початку ХХ ст. (1917-1920). Київ, 2016. 53 с.; Завальнюк О. М. Подільська інтелігенція у реформуванні загальноосвітньої школи в добу Української революції 1917-1921 рр.: Істор. нарис. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2017. 62 с.; Копилов С., Завальнюк О. Першопроходець: Іван Огієнко – освітянин, будівничий, ректор Кам'янець-Подільського державного українського університету: відкрита лекція. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2018. 60 с. та ін.
 5. Онопрієнко В. Осередки національного відродження. Українські університети в 1917-1919 рр. // Вісник Академії наук України. 1992. № 2. С. 77-87; Машевський О. П. Українізація освіти в 1918 році // Вісник Київського університету ім. Т. Шевченка.

- Історія. 1996. Вип. 34. С. 80-86; Ротар Н. Ю. Питання організації національної вищої освіти в політиці українських національно-демократичних урядів (1917-1921 рр.) // Питання історії України: зб. наук ст. Чернівці: Зелена Буковина, 1997. Вип.1. С. 172-182; Ляхоцький В. П. Діяльність І. І. Огієнка по формуванню національних університетів // Студії з архівної справи та документознавства. Київ, 1999. Т. 5. С. 157-163; Сорочан Н. Зміни в управлінні освітою в Українській Народній Республіці (листопад 1917 р. – квітень 1918 р.) // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: історія. 1997. Вип. 6. С. 240-243; Ротар Н. Ю. Національна освіта в системі політичних цінностей в Україні періоду національно-визвольних змагань // Українська історична наука на порозі XXI століття. Чернівці: Вид-во «Рута», 2001. Т. 3. С. 66-72; Ковальов А. Н. Становлення національної школи в добу Центральної Ради // Вісник Київського університету. Історія. 2002. № 63-64. С. 55-56; Мельник Е. М. Українська національна школа в період денікінської навали у вересні-грудня 1919 р. // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. Київ: Ін-т іст. Укр. НАН Укр., 2004. Вип. 7. С. 187-204.; Завальнюк О. М. Російські вищі і національне відродження в Україні (1917-1920 рр.) // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: іст. науки. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2012. Вип. 5. С. 258-274; Островська Н. Відродження національної школи в УНР // Україна-Європа-Світ. 2013. Вип. 12. С. 282-286; Крик Н. Українізація школи та проблема навчальної літератури в період Гетьманату Павла Скоропадського // Мандрівець. 2014. № 6. С. 29-32; Копилов С. А., Завальнюк О. М. Кам'янець-Подільський державний український університет: перший комплексний досвід національної вищої школи у 1918-1920 рр. // Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2018. Т. 25. С. 34-51 та ін.
6. Чернов Б. О. Проблеми розвитку національної освіти в Україні (1917-1920 рр.) // Розвиток освіти в Україні (II пол. XIX – поч. XX ст.). 1995. С. 99-107; Його ж. Розвиток національної освіти на початковому етапі Української національно-демократичної революції (березень 1917 – квітень 1918 рр.) // Наукові записки з української історії: зб. наук. ст. 2019. Вип. 46. С. 63-75; Копилов А. О., Завальнюк О. М. Кам'янець-Подільський державний український університет: від ідеї заснування до ліквідації (1918-1921 рр.) // Укр. іст. журн 1999. № 4. С. 41-50; № 5. С. 26-36; Качур А. М. Українська мова в українських школах Наддніпрянської України за часів Центральної ради: мрії чи реальність // Педагогічний дискурс. 2012. Вип. 11. С. 113-116; Баханов К. О. Становлення змісту шкільного курсу історії України під час Української революції 1917-1921 рр. // Історія та правознавство. 2015. № 13/14. С. 2-8 та ін.
7. Шитий С. І. Політико-правові підходи Української Центральної Ради до побудови системи народної освіти в Україні (березень 1917 – квітень 1918 рр.) // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Серія: Економіка і право. 2010. Вип. 11. С. 55-61; Давидова Н. Наукова інтелігенція у впровадженні української мови у вищі навчальні заклади за українських урядів у 1917-1920 рр. URL:

- C:/Users?Home/Downloads/eminak_2007_1_9.pdf. С. 7-58. Грабовська Г. М. Державне будівництво в освітній сфері Української Центральної Ради і гетьманату. URL: C:\Users\Home.Desktop\Unzap_2008_3_8pdf. С. 31-35; Шевченко В. До питання про українізацію доби визвольних змагань і відродження української державності та соборності (1917-1920 рр.) // Україна у світовій історії. 2014. № 4. С. 106-122 та ін.
8. Наукові праці магістрантів і студентів історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 15. С. 165-169.
 9. Там само. С. 125-131.
 10. Там само. С. 31-34.
 11. Там само. С. 175-178.
 12. Там само. С. 40-44.
 13. Збірник наукових праць студентів і магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 12. С. 103-105.
 14. Наукові праці магістрантів і студентів історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 15. С. 99-103.
 15. Збірник наукових праць студентів і магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 12. С. 91-92.
 16. Там само. С. 94-95.
 17. Наукові праці магістрантів і студентів історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 15. С. 158-162.
 18. Там само. С. 73-78.
 19. Наукові праці магістрантів і студентів історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 15. С. 170-174.
 20. Там само. С. 112-115.
 21. Збірник наукових праць студентів і магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 12. С. 101-103.
 22. Там само. С. 100-101.

The article highlights the aim, structure and basic contents of the optional course «Development of national education during the Ukrainian revolution of 1917-1920» for higher education applicants of the second level (Master degree), speciality 014 Secondary education (history) in the field of knowledge 01 Education-pedagogy at the Faculty of History in Kamianets-Podilsky National Ivan Ohienko University. Emphasis is placed on the theoretical and practical significance of the course, which is being studied only in the above mentioned university.

Key words: *academic discipline, tsarism, Ukrainian revolution, social and political movement for ukrainianization of education, state policy, national education system, manuals, sources, research.*

Отримано: 17.10.2020

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлюється значення професійної підготовки як чинника формування громадянської компетентності. Розглянуто генезу понять громадянської культури та громадянської компетентності, їх сутність та основні риси. Основна увага акцентується на тому, що формування громадянської компетентності залежить від рівня політичної культури суспільства загалом, яка отожднюється з громадянською.

Ключові слова: компетентності, громадянське суспільство, громадянська культура, громадянська компетентність, навчання, виховання.

Формування громадянської компетентності особистості особливо актуалізується в період «організованого суспільства» – переходу від тоталітарного політичного режиму до демократичного. Основна характеристика перехідного організованого суспільства позначається у життєдіяльності держави. Тоталітарне суспільство спирається на дві основні сфери життєдіяльності – це політекономіка та соціокультурна, що були під тотальним впливом держави. Організоване суспільство характеризується такими сферами – політико-правова, економічна, соціальна, культурна. І коли ці сфери життєдіяльності відділять одна від одної, правова від політичної, від культурної відділяється релігійна сфера, це означатиме, що суспільство стало демократичним. І саме у цей перехідний період необхідно звернути увагу на формування громадянської культури (політичної). Віктор Андрущенко подає таке визначення поняттю «організоване суспільство»: «Організоване суспільство – це суспільство реабілітації гуманістичних цінностей, повернення до першооснов людського буття і культурного поступу, це суспільство розумної взаємодії людей на основі їхньої творчої співпраці і внутрішньої, детермінованої обов'язком і совістю поваги до Закону, Порядку і Справедливості. Це – реабілітація соціальності як ноосфери, людського буття в розумі або-що те ж саме – розумне буття людини у суспільстві»¹.

Становлення громадянського суспільства в Україні потребує обґрунтування й впровадження нової парадигми навчання та виховання. Як окреслено у Концепції громадянського виховання: «виникає гостра потреба у визначенні основних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів громадянського виховання, які цілеспрямовано та ефективно забезпечували б процес розвитку і формування громадянина, тобто особистості, в якій органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, самоактивність, творчі нача-

ла, потреба у самовдосконаленні, розвиненість почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною».

Метою статті є охарактеризувати особливості формування громадянської компетентності у студентів педагогічних закладів вищої освіти в процесі професійної підготовки.

Проблемі формування громадянської компетентності особистості присвячено низку наукових праць таких дослідників, зокрема: Романа Арцишевського, Тамари Бакка, Тетяни Ладиченко, Тетяни Мелешенко, Олени Пометун, Сергія Рябова та інші (становлення й розвиток громадянської освіти як спеціалізованої галузі освіти щодо формування громадянської компетентності); Тамари Бакка, Тетяни Ладиченко, Тетяни Мелешенко, Юрія Олексіна, Олени Пометун, Тетяни Смагіної, Тетяни Ремех та інші (сутність та структура громадянської компетентності, шляхи її формування).

Формування громадянської компетентності у майбутніх учителів допоможе розвинути такі громадянські риси, як: відданість та відповідальність перед державою і суспільством, мужність й організованість у подоланні та вирішенні нагальних суспільних проблем, активність та ініціативність у досягненні суспільних національних ідеалів.

Перш, ніж розглянути поняття «громадянська компетентність» спочатку охарактеризуємо «громадянскість» як поняття, що набуло актуальності ще за часів Стародавньої Греції та Риму. В ті часи у ці поняття вкладався зміст республіканської громадянскості, яка приймала особистість як представника політичного суспільства, його складову. Це означало, що кожний громадянин буде вірний своїй вітчизні, тобто лояльність до правових норм тогочасного суспільства; першочерговість громадянських обов'язків над індивідуальними інтересами та відчуття належності до політичної спільноти як частини загального громадського життя.

Інший підхід до поняття громадянскості у своїх ідеях висвітлили Джон Локк та Томас Джефферсон, який базувався на ідеях свобод і прав індивіда, – це ліберальна громадянскість. Ліберальна традиція включає три головні групи прав: громадянські, політичні і соціально-економічні, що сьогодні розглядаються як універсальні та неподільні, базуються на морально-етичних засадах. Саме вони заклали основу Загальної декларації прав людини та інших міжнародних документів².

Ці два підходи розглядаються в історичному контексті й є основою розуміння громадянскості в багатьох країнах. У XIX – на початку XX ст. питання громадянскості освіти та виховання молоді розглядалося в контексті загальновиховної ідеї такими визначними педагогами, як Констянтин Ушинський, Володимир Стоюнін, Петро Каптерев та інші. Вони вважали, що «школа може правильно розвиватись, жити правильним життям лише при єдиній умові, якщо вона служить справі виховання людини. А оскільки в реальному житті людина є громадянином свого народу і діячем у суспільстві, то школа повинна, виховуючи людину, виховувати і громадянина. Громадянин не повинен знищувати людину, а людина – громадянина»³.

Тенденції розвитку українського суспільства висунули на першій план життя проблему громадянскості як якості суспільства,

так і якості особистості. На думку українського політолога Сергія Рябова, «громадянськість – це морально-психологічний стан людини, що характеризується відчуттям себе громадянином конкретної держави, лояльним ставленням до її інституцій та законів, почуттям власної гідності у стосунках з представниками держави, знанням і поважанням прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовністю і вмінням домагатися дотримання власних прав, вимагати від держави виконання її функцій, лояльним відповідальним ставленням до своїх обов'язків перед державою, патріотизмом»⁴.

Громадянськість – це якість, яка не надається формально, а виховується. Це поняття соціально-психологічне, бо в ньому фіксується передусім психолого-етичний зв'язок особистості з державою. Вона може зберігатись навіть після втрати громадянства й належить до емоційної сфери душі. Цей погляд фактично сприйняли автори концепції громадянського виховання під керівництвом Ольги Сухомлинської, які в принципі дотримуються позиції Сергія Гончаренка про те, що «громадянськість – це інтегративна якість особистості, що дозволяє людині відчувати себе юридично, соціально, морально, політично дієспроможним, і включає до основних елементів громадянськості моральну і правову культуру»⁵. Поняття громадянської компетентності для глибокої його конкретизації слід, на нашу думку, розглянути у співвіднесенні з поняттям громадянської культури. Проаналізуємо сучасні підходи до визначення сутності громадянської культури особистості. У філософських, психологічних і педагогічних словниках ми не знаходимо вживання саме таких сполучень слів «громадянська культура особистості». Є поняття «громадянське виховання», «громадянськість», «громадянська поведінка», «культура громадянина» тощо. Вперше термін «громадянська культура» використав Чарльз Мірріам у проєкті «Формування громадян». Вивчаючи психологічні та соціологічні аспекти політичної поведінки, учений акцентував на особливій ролі громадянської культури у процесі громадянського виховання.

Таке трактування інтегральної властивості особистості стало, власне, основою й нашого дослідження. Серед нечисленних відомих нам зарубіжних досліджень, які стосуються громадянської культури, виділимо відомі роботи Габрієля Алмонда «Громадянська культура».

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2000) поняття «громадянська культура» оминається навіть поряд із вживанням дефініції інших інтегральних властивостей особистості (наприклад, «сприяють формуванню політичної, правової культури та рис громадянськості»). Правда, у додатку цього документа серед понятійного апарату таки знаходимо слова «громадянська культура», що тлумачиться як ставлення індивідів до інституцій держави та настанов влади, їхня законслухняність та критична вимогливість⁶.

Подальше роз'яснення цього поняття, визначення якого напевно знаходимо в «Українському педагогічному словнику» під авторством Семена Гончаренка, знову змішується з аспектами вже іншої – полі-

тичної культури: «До громадянської культури належать знання людей про їхні права і обов'язки, про устрій держави, про політичні системи, процедури політичного, зокрема, виборчого процесу»⁷.

Проаналізувавши визначення понять «громадянськість», «громадянська культура», існують різні підходи, що принципово відрізняються своїми концептуальними положеннями. Найбільш поширеним є значення поняття «громадянська культура», що включає в себе досить широке трактування, – охоплює й елементи правової, політичної, моральної, трудової, екологічної тощо культури, а громадянське виховання ототожнюється з національним вихованням. З іншої точки зору, громадянськість розглядається з більш вузької точки зору як інтегральна якість, однак трактується як формування громадянських якостей спільноти, проявів громадянськості та відповідних вчинків відносно ідеї державності.

Одним із найактуальніших завдань сучасної освіти і виховання в Україні є створення умов для формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих і суспільних інтересів. Це може забезпечити система громадянської освіти, що має на меті підготовку молоді до активної участі в житті демократичного суспільства і формування її громадянської компетентності. В 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 діяльності⁸.

Повноцінне формування компетентностей можливе лише за умови запровадження компетентнісного підходу до навчання, під яким розуміється спрямованість усього освітнього процесу на формування і розвиток компетентностей особистості, відбір відповідного змісту навчання, варіанту його організації та способу оцінювання результатів і якості⁹.

Виникнення громадянської компетентності як соціального явища безпосередньо пов'язано з переходом від традиційного до зрілого громадянського суспільства і з процесом громадянської соціалізації. У XVII-XVIII ст. просвітниками Руссо, Вольтером, Локком та іншими активно обговорювалася книга Томаса Гоббса «Про громадянина». Для громадянського суспільства, вважали вони, потрібний розвинутий, з високою самосвідомістю, самостійний громадянин, який відстоює як своєю індивідуальні, так і суспільні інтереси.

Світовий досвід становлення, формування та розвитку громадянської компетентності складався в основному там, де культивувався демократизм як головна ознака і параметр соціаль-

них відносин і принцип діяльності соціалізованої особистості. Основним фактором становлення, формування та розвитку громадянської компетентності як соціального явища є громадянське суспільство, характер і стан його зрілості, модель його взаємодії з державою в певних національно, державних умовах¹⁰.

Громадянська компетентність може бути розглянута як одна з ключових компетентностей людини. Під нею розуміють здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства¹¹.

Розвиток громадянської компетентності у майбутніх вчителів історії проходить під час вивчення курсу «Громадянська освіта». Однак, як показує практика, він має стати нормативним курсом ЗВО й для всіх здобувачів вищої освіти в Україні, незалежно від їх спеціальності.

Формування громадянської компетентності майбутнього фахівця в концепції Евальда Зеєра трактується як «життєвий шлях» професіонала, що включає п'ять стадій¹²:

1. Оптацію (лат. optatio – бажання, вибір) – вибір професії з урахуванням індивідуальноособистісних і ситуативних особливостей.
2. Професійну підготовку – набуття професійних знань, навичок і умінь.
3. Професійну адаптацію – входження в професію, освоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування якостей і досвіду.
4. Професіоналізацію – формування позицій, інтеграція особистих і професійних якостей, готовність до виконання обов'язків.
5. Професійну майстерність – реалізація особистості в професійній діяльності.

Задамося питанням: до чого призведе відсутність у людини сформованої громадянської компетентності? Вочевидь, така людина не буде спроможною ефективно розв'язувати різного роду проблеми повсякденного життя, ухвалювати й обґрунтовувати чи інші рішення й активно діяти. Зазначимо, що причинами, що породжують зазначені ситуації, можуть бути невпорядкованість життєвих цінностей особистості та її мотивів; брак правових знань й умінь використати ці знання в житті; низький рівень комунікативних і рефлексивних навичок та критичного мислення; складності у визначенні оптимального рішення тощо. Відтак унеможливується гнучке реагування людини на зміни, її адаптування до ситуації або вплив на неї, відповідність вимогам, які висуває до неї соціум, вияв власної громадянської позиції.

Очевидно, що сьогодення українська освіта потребує спеціальної уваги до цього питання. Формування громадянських компетентностей особистості – складний і довготривалий процес. Ці компетентності спершу людина набуває передусім у сімейному колі. Далі ініціатором відповідних заходів та напряму діяльності мають бути заклади освіти, чільне місце серед яких відводить закладам вищої освіти. У науковій літературі з означеної проблеми

поширеною є думка про те, що громадянська компетентність особистості є сукупністю готовності й здатностей, які уможливають активну, відповідальну й ефективну реалізацію нею комплексу прав і свобод та застосування знань громадянознавчого змісту на практиці. Вважається, що людина діє компетентно в демократичній культурі, якщо ефективно та належним чином відповідає на вимоги, виклики або можливості, що виникають у демократичних та міжкультурних ситуаціях.

Отже, реалізація компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів буде сприяти досягненню основної мети – формуванню особистості кваліфікованого фахівця-спеціаліста відповідного рівня, з високим рівнем громадянської культури й готовності здійснювати громадянське виховання і громадянську освіту по місцю своєї роботи, який вільно орієнтується у професійній і соціальній галузях діяльності, здатний до ефективної роботи на рівні світових стандартів, актуалізований до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності. Підсумовуючи, слід зазначити, що громадянська компетентність особистості є важливим чинником розвитку українського суспільства, особливо сьогодні, становлення його як громадянського, тому її формування (насамперед у молоді) потребує цілеспрямованих зусиль як влади (центральної та місцевої), так і освіти, а також широких кіл громадськості.

Примітки:

1. Андрущенко В. Організоване суспільство: Проблеми суспільної самоорганізації та інституалізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу: у 2 кн. 3-тє видання. Київ: Знання України, 2018. 647 с.
2. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості й школа в Україні // Шлях освіти. 1999. № 4. С. 20-25.
3. Ігнатенко П., Крицька Л. Громадянське виховання: історичний аспект // Шлях освіти. 1997. № 1. С. 21-27.
4. Костів В. Методологічні основи побудови концепції особистісного розвитку // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2000. Вип. 5. Ч. 1. С. 48-54.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
6. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні виховання особистості в умовах розвитку української державності. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#n10>.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
8. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
9. Там само.
10. Рамки компетентностей для культури демократії Т. 1. Контекст, концепції та модель. Рада Європи, 2016. 89 с.

11. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти (Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна» // Історія в школах України. 2006. № 8. С. 5.
12. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. Екатеринбург, 2000. 368 с.

The article highlights the importance of professional training as a factor in the formation of civic competence. The genesis of the concepts of civic culture and civic competence, their essence and main features are considered. The main emphasis is on the fact that the formation of civic competence depends on the level of political culture of society as a whole, which is identified with civic.

Key words: competencies, civil society, civic culture, civic competence, training, education.

Отримано: 24.09.2020

УДК 378.147.091.33-027.22:3

Тетяна Білецька
м. Хмельницький

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті представлено особливості застосування тренінгових технологій під час вивчення суспільних дисциплін. Зафіксовано, що тренінгові технології детермінують активність здобувачів вищої освіти та дозволяють поглибити їх професійні уміння та навички.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, тренінг, тренінгові технології, комунікація, традиційні форми навчання.

Надання освітніх послуг у системі вищої освіти здійснюється сьогодні в умовах жорсткої конкуренції, що в свою чергу, визначає необхідність більш якісної професійної підготовки здобувачів, пріоритетною складовою якої є набуття та закріплення у них практичних умінь та навичок. Визнаємо, що якісна освіта сприяє формуванню у майбутніх фахівців професійного мислення, творчої активності, можливостей аналізувати, проектувати свою діяльність та прогнозувати її можливі наслідки.

Сучасна освіта потребує пошуку, розробки та використання ефективних технологій, спрямованих на підвищення якості практичної складової професійної підготовки майбутніх фахівців. Саме тому, поряд із традиційними, класичними методами дедалі більшого поширення набувають активні та інтерактивні технології навчання. Однією із таких є тренінг, його застосування та проведення дозволяє вирішити базові завдання інтерактивного навчання, а саме: можливість застосовувати на практиці теоретичні знання, отримані під час лекцій, розвиток творчого потенціалу, уміння працювати в групі, що сприяє посиленню інтересу до вивчення навчальної дисципліни загалом.

Професійна підготовка майбутнього фахівця впродовж навчання у вищому військовому навчальному закладі (далі ВВНЗ) реалізується у процесі цілого ряду взаємопов'язаних етапів, серед яких важливими є такі:

I етап – розвиток початкового інтересу до певного виду діяльності, що є головним у професійній мотивації. Сприяє цьому система бесід, дискусій, аналіз конкретних ситуацій.

II етап – формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, які дають змогу побудувати у свідомості студента модель майбутньої фахової діяльності. Реалізація цих завдань відбувається через систему активних методів навчання, провідними серед яких є економічні ігри зі спеціальності.

III етап – активне формування професійних умінь, необхідних для практичної діяльності. Воно здійснюється у процесі розроблення та реалізації навчальних проєктів у змодельованих та реальних умовах, конкретних ситуацій і вимагає від здобувачів ВВНЗ вияву самостійності, творчого підходу, ініціативи, наполегливості тощо. Сприяють вирішенню цього завдання комплексні ділові ігри та тренінги¹.

Як особлива форма навчання, тренінг існує з початку ХХ ст. так, у 1912 р. американський педагог, лектор, письменник Дейл Карнегі в організованому ним тренінговому центрі, проводив тренінги з розвитку впевненості у собі, а також умінь та навичок соціальної комунікації².

Сьогодні більшість фахівців у сфері педагогіки визначають тренінг як сукупність групових методів освіти, метою яких є формування навичок комунікації, групової взаємодії, самопізнання.

Тренінгові технології поєднують у собі декілька методів (методик), які послідовно використовуються для отримання запланованого навчального результату. При цьому на основі однієї тієї ж тренінгової технології можуть бути побудовані методики, що відрізняються задачами та змістом групової діяльності, а також із різними тактичними варіаціями у використанні окремих тренінгових методів. Водночас, у змісті соціально-психологічного тренінгу є і чітко визначена система принципів, які забезпечують ефективний кінцевий результат. Мова йде про формування групових норм та вимог до професійної підготовки здобувачів ВВНЗ. Не менш важливою є також проблема співвідношення методологічних принципів тренінгу і методологічних принципів класичних, традиційних технологій професійної підготовки. Це, в свою чергу, потребуватиме окремої наукової розвідки.

I. Вачков презентує декілька парадигм тлумачення означеного поняття:

- тренінг як своєрідна форма дресури;
- тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування і умінь і навичок ефективної поведінки;
- тренінг як форма активного навчання, метою якого є перш за все передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок;

- тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем³.

Загалом, використання тренінгових технологій дозволяє отримати як загальні, так і професійні комунікативні навички, сформувати соціально-психологічні якості здобувачів ВВНЗ. Водночас підкреслимо, що тренінг не може повністю замінити класичні форми навчання, однак є хорошим доповненням до професійної освіти й дозволяє реалізувати якісну підготовку майбутніх фахівців, у відповідності до характеру обраної ними професійної діяльності⁴.

Основними перевагами тренінгу перед іншими формами інтерактивного навчання є те, що він включає в себе різні види: ділові та рольові ігри, дискусії, творчі завдання, аналіз ситуацій. Серед найбільш розповсюджених методичних прийомів проведення тренінгу відзначимо: групові дискусії, рольові ігри, психодрама та її модифікації, психогімнастика.

За критерієм спрямованості впливу і змін виділяють навичковий, психотерапевтичний і соціально-психологічний тренінги. Л. Бондарева⁵ визначає такі різновиди навчального тренінгу: соціально-психологічний, тренінг особистісного зростання, корпоративний тренінг, відеотренінг.

Заняття у форматі тренінгу сприяють створенню сприятливої психологічної атмосфери, дають можливість кожному проявити себе. Найчастіше тренінгові технології використовують при викладанні таких навчальних дисциплін, як «Психологія», «Соціальна психологія», «Вікова психологія», «Основи психокорекційної роботи», тощо.

Метою застосування технологій соціально-психологічного тренінгу у процесі навчання є формування компонентів професійної підготовки. Реалізація зазначеного можлива через виконання ряду завдань:

- формування мотивації до виконання майбутніми фахівцями завдань за призначенням;
- розвиток навичок ефективної комунікації, адекватної самооцінки, оцінки інших людей та їх взаємовідносин;
- формування здатності до рефлексії;
- актуалізація наявних професійних властивостей та умінь особистості.

Організаційні принципи, що визначають вимоги до складу учасників тренінгової групи, правил і часових меж його проведення можна окреслити як стабілізаційний компонент. Він включає в себе сукупність організаційних факторів, які детермінують успіх та ефективність використання конкретної технології (умови використання тренінгу, правила відбору учасників, засоби, що дозволяють ідентифікувати умови реалізації, тощо).

Окремо хотілося б зауважити щодо етичних принципів, які забезпечуватимуть захист людської гідності учасників групи від професійної некомпетентності і маніпуляцій. Усе це формує прогностичний компонент тренінгової технології, що враховує її по-

зитивний ефект та можливі несприятливі наслідки. В зміст даного блоку входять: методи оцінки проміжних і кінцевих результатів, засоби супроводу учасників після реалізації технології, спрямовані на стабілізацію ефекту.

Соціально-психологічний тренінг не лише дає можливість стимулювати засвоєння нових комунікативних можливостей, але й сприяє появі нових форм взаємодії особистості і соціуму. Це у свою чергу, підкреслює багатofункціональність та різновекторність його можливостей як технології навчання. При цьому, аналізуючи соціально-психологічний тренінг, підкреслимо і ще одну його характеристику – адресність. У цьому контексті можуть розглядатися як особистість, соціальна група (професійна спільнота), так і організація.

У тренінгу, як власне, у будь-якій діяльності, виокремлюють початковий, проміжний і кінцевий етапи, в межах кожного із них реалізуються певні цілі, принципи, зміст та способи досягнення навчальних завдань та результатів. З позицій системного підходу, можемо визначити чотири групи методів, які використовуються в ході проведення соціально-психологічного тренінгу:

- методи організації середовища тренінгу, максимально наближеного до реальності;
- методи, що використовуються на різних етапах тренінгової діяльності із врахуванням групової динаміки;
- методи як прийоми модерації процесів і результатів роботи під час тренінгу.

Як уже нами зазначалося, під час проведення соціально-психологічного тренінгу здійснюється активний обмін досвідом між учасниками, створюються умови для апробованих нових способів діяльності у змодельованих ситуаціях, відбору вдалих прийомів і відмова від неефективних методів.

Дослідник С. Макшанов⁶ визначив такі принципи ефективного проведення тренінгу: принципи організаційності, створення середовища тренінгу, принципи поведінки учасників, етичні принципи.

Враховуючи специфіку професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів, військових ліцеїв, при проведенні серед них соціально-психологічних тренінгів варто враховувати такі аспекти:

- створення мінімальної різниці між службово-бойовою діяльністю та тренінговою ситуацією;
- насичення та ілюстрування прикладів із службово-бойової практики, вправ, групових дискусій та інших тренінгових процедур;
- формування умінь та навичок не повинно суперечити вимогам, що висуваються до професійної діяльності військовослужбовців;
- сформовані у ході тренінгу установки повинні відповідати професійно важливим умінням і навичкам військовослужбовця.

Продемонструємо можливості використання тренінгових технологій у роботі із курсантами, для формування у них психологічної готовності до виконання професійних завдань та обов'язків. Основна стратегія програми такого соціально-психологічного

тренінгу повинна бути орієнтована на створення можливостей для розвитку здатності до професійної діяльності, готовності до подальшого власного особистісного та професійного зростання й самовдосконалення. А сама, модель тренінгу психологічної готовності до виконання завдань за призначенням ґрунтуватися на двох основних положеннях:

- створення під час тренінгу умов для розвитку психологічної готовності до службово-бойової діяльності;
- розвиток компонентів психологічної готовності до службово-бойової діяльності.

При цьому, обов'язковими процедурами є індивідуальна та групова рефлексія, що використовуються на кожній тренінговій зустрічі.

Найважливішим етапом підготовки до занять є конструювання тренінгових вправ, їх підбір здійснюється диференційовано залежно від компонента, що потрібно розвивати. Окремі вправи, якими розпочинається й завершується кожне заняття, релаксаційні вправи містять психологічне навантаження та сприяють розвитку групового процесу в тренінговій групі, забезпечують групову динаміку та формують групову згуртованість. Важливе значення варто надавати психогімнастичним вправам, спрямованим на створення працездатності. Підкреслимо, що весь курс тренінгу і кожне окреме його заняття можна розглядати як ситуацію впливу, що орієнтована на втручання в розвиток групи або особистості з ціллю сформувати зміни у їх світогляді та поведінці⁷.

Розглянемо більш детально блоки соціально-психологічного тренінгу, що зорієнтовані на підвищення наявного рівня сформованості психологічної готовності військовослужбовців до виконання завдань за призначенням.

Так, розвиток такого компонента психологічної готовності військовослужбовця до професійної діяльності як здатність до ефективного самомотивування, в основі якої лежить мотивація обов'язку можна реалізувати у межах першого блоку. При цьому, конструюючи тренінгові вправи повинні враховувати такі аспекти:

- адекватна мотивація є вирішальним причинним фактором результативності професійної діяльності;
- мотивація – це аспект свідомості та самосвідомості особистості військовослужбовця, що впливає на професіоналізм, надійність, компетентність, моральність, креативність та правову культуру;
- важливу роль відіграє не лише зовнішня, а насамперед внутрішня мотивація.

Це спонукання до діяльності завдяки внутрішньому бажанню отримати задоволення від роботи, привабливість самої діяльності, її змістовність. У зв'язку із чим виникає індивідуальна відповідальність за виконання своїх завдань у контексті спільної мети, можливий особистісний розвиток. Водночас мотивація має тенденцію до динамічних змін, тому актуальною є проблема підтримки належної адекватної внутрішньої мотивації. Для цього варто використовувати

вати такі вправи: життєвий і професійний кодекс військовослужбовця, моє ставлення до своєї професії, шлях до мети.

Другий блок програми тренінгу спрямований на розвиток такого компонента психологічної готовності військовослужбовців до виконання завдань за призначенням як професійна витривалість. Його метою є формування здатності опиратися стресу, викликаному непередбачуваністю подій, витривалості, що передбачає наявність розвинених вольових та інтелектуальних рис, усвідомлення (рефлексія, самооцінка) у себе потенціалу, який формує витривалість, дозволяє ефективно діяти в складних, непередбачуваних умовах³.

З метою оптимізації третього компонента психологічної готовності, а саме – взаємодопомога і довіра, проводиться третій блок програми соціально-психологічного тренінгу, під час якого формуються навички саморозвитку, уміння долати стрес, здатність покладатися на товаришів, формування стосунків, побудованих на взаємоповазі, взаємодопомозі.

Метою четвертого блоку програми соціально-психологічного тренінгу є систематизація показників такого компоненту психологічної готовності до службово-бойової діяльності як розвиток вольових зусиль, швидкості реакції, уміння оперативно реагувати та приймати рішення. Адже саме вольові зусилля, як компонент психологічної готовності, співвідносяться зі станами та якостями, що забезпечують мобілізацію ресурсів необхідних для виконання запланованих дій⁹.

Упродовж проведення тренінгу варто вести спостереження за невербальними проявами учасників, на підставі якого визначати психічний стан, настрої, готовність до спілкування. При цьому важливим є відсутність регламентації поведінки, дій і висловлювань учасників.

Використання психодіагностичних методик та проведення соціально-психологічних тренінгів дають можливість отримати інформацію щодо змісту, рівня сформованості та динаміки психологічної готовності військовослужбовців. Однак, як вірно зазначають вітчизняні психологи С. Максименко та Б. Олексієнко, самі по собі показники не несуть оцінного висновку про реальний рівень психологічної готовності.¹⁰ У зв'язку з чим, важливим є диференційний підхід до психологічного супроводу військовослужбовців. Він передбачає формування у них готовності до змін службових ситуацій, їх можливих негативних наслідків, шляхом засвоєння принципів ефективної поведінки в умовах виконання завдань за призначенням, створення позитивного образу «Я», вивчення способів управління та формування навиків саморегуляції.

Отже, впровадження інноваційних технологій у практику роботи сучасної вищої школи змінює репродуктивний характер засвоєння знань, умінь та навичок на проблемне, програмоване та інноваційне навчання. Перевагами соціально-психологічного тренінгу зокрема, як і тренінгових технологій як активного методу навчання загалом, є те, що він сприяє розвитку комунікативних навичок здобувачів ВВНЗ, формує їх професійне мислення, поглиблює рефлексію, сприяє підвищенню емоційності його учасників, забезпечує

прямий і зворотній зв'язок при взаємодії учасників освітнього процесу. Усе це формує високий рівень мотивації до оволодіння професією та набуття необхідних фахових умінь та навичок.

Примітки:

1. Котенко Т. М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі // Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. 2009. Вип. 16. Ч. II. С. 143.
2. Овчинникова И. С., Кобзева Н. А. Тренинг как технология активного обучения // Молодой ученый. 2015. № 10. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18587>.
3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: [учебное пособие] / М., 1999. 237 с.
4. Ореховская Н. А. Тренинг как форма обучения в высшей школе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/trening-kak-forma-obucheniya-v-vysshey-shkole>.
5. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» Київ, 2006. 23 с.
6. Макшанов С. И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика: монография. Санкт-Петербург: Образование, 1997. С. 103.
7. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Педагогика, 1982. С. 83.
8. Там само. С. 38.
9. Макшанов С. И. Названа праця. С. 113.
10. Максименко С. Д., Олексієнко Б. М. Морально-психологічне забезпечення службової діяльності Прикордонних військ України: підручник. Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2001. С. 44.

The article presents the features of the application of training technologies in the study of social disciplines. It is recorded that training technologies determine the activity of higher education seekers and allow to deepen their professional skills and abilities.

Key words: *interactive teaching methods, training, training technologies, communication, traditional forms of teaching.*

Отримано: 11.09.2020

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

У сучасному світі розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які активно впроваджуються в освітній процес зумовлює необхідність формування та розвитку ІКТ-компетентності у майбутніх педагогів, зокрема у педагогів суспільно-гуманітарного профілю. Беручи до уваги той факт, що ІКТ-компетентність передбачає формування та вдосконалення навичок роботи з ІКТ технологіями у професійній діяльності, актуальності набуває питання якійсї підготовки майбутніх учителів історії до роботи в сучасній українській школі.

Під час формування та розвитку інформаційно-комунікаційної компетенції у майбутніх вчителів історії необхідно враховувати її компоненти: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, рефлексивний та технологічний. Лише за умови, що студент прагне до саморозвитку та постійно працює над собою, має чітку мотивацію, володіє базовими навичками роботи з ІКТ, прагне до саморозвитку не лише в межах основного освітнього процесу, а й поза ним, формування та розвиток ІКТ-компетентності може сягнути рівня «експерта». Маючи високий рівень сформованості ІКТ-компетентності, майбутній педагог зможе активно використовувати ІКТ у професійній діяльності та робити уроки історії сучасними, технічно насиченими та більш цікавими для учнів.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), ІКТ-компетентність, майбутній учитель, заклади вищої освіти.*

Особливістю сучасного освітнього процесу у закладах вищої освіти є перехід до високотехнологічного, комп'ютеризованого навчання, із застосуванням нових форм та методів керування освітнім процесом, в зв'язку з чим виникає необхідність формування та вдосконалення ІКТ-компетентності у майбутніх педагогів вузького профільного спрямування.

ІКТ-компетентність розглядається як складна, індивідуальна здатність до використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі власної професійної діяльності. Сформована ІКТ-компетентність у сучасного вчителя історії дозволяє зробити освітній процес для дітей більш візуалізованим та цікавим, насиченим не лише датами та історичними подіями, а й образами, що формуються в уяві дітей за рахунок використання ІКТ на уроках історії. Крім того, актуальним є питання дистанційного навчання в умовах епідемії COVID-19, що вказує на необхідність формування та розвитку ІКТ-компетентності як у майбутніх вчителів, так і викладачів ЗВО.

Метою даної статті є дослідження базових компонентів ІКТ-компетентності, формування яких є обов'язковим при підготовці майбутніх вчителів історії до сучасного освітнього процесу.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки базується на принципах і рекомендаціях визначених ЮНЕСКО для української освітньої галузі. Відповідно до визначених рекомендацій, в освітній процес проваджуються новітні ІКТ, використання яких зумовлює необхідність формування та розвитку ІКТ-компетенції як у педагогів, так і у майбутніх випускників закладів вищої освіти¹.

Змістовну наповнюваність понять «інформаційний» та «інформаційно-комунікативний», «інформаційно-комунікаційний» комплексно з поняттям «компетентність» описували та пропонували можливі означення чимало вітчизняних та закордонних науковців, серед яких: Баловсяк Н., Беспалов П., Белов С., Бібік Н., Гендіна Н., Головань М., Гуревич Р., Євадова Н., Зав'ялов А., Зайцева О., Зайцева С., Іванова О., Колкова Н., Котенко В., Морзе Н., Насирова Н., Нікулочкіна О., Павленко О., Прилудька Н., Петухова А., Семенов О., Скіпор І., Смирнова-Трибульська Є., Смолянинова О., Спірін О., Толстих О., Трішина С., Фрідланд А., Холодна М. та інші.

Відповідно до означень запропонованих дослідниками інформаційно-комунікаційну компетентність, у вузькому значенні, можна охарактеризувати як вміння використовувати інформаційні технології, засоби та методи. Як зауважують А. Ахаян, О. Кизик, у широкому значенні, інформаційно-комунікаційна компетентність – це вміння шукати, аналізувати та переосмислювати інформацію, розв'язуючи інформаційні задачі, проводити пошук необхідної інформації в електронних пошукових системах, або на основі аналізу друкованого матеріалу з бібліотечних фондів, тобто вміння проводити інформаційний пошук із використанням традиційних та електронних інформаційних джерел².

Так, у своїх дослідженнях ІКТ-компетентності вчителя сходяться думками Петренко С. і Котенко А., та описують її, як системну властивість особистості, що характеризується глибокою обізнаністю у предметній області знань, та включає особистий досвід суб'єкта, орієнтованого на перспективність роботи та цілеспрямовану передачу комплексу знань учням, за рахунок індивідуальної властивості збирати та аналізувати нову інформацію, перевіряти її достовірність та впроваджувати у власну педагогічну діяльність при використанні інформаційно-комунікаційних технологій як базових³.

Б. Крузе даючи означення ІКТ-компетентності вчителя визначає її як мультимедійну, акцентуючи увагу на тому, що ІКТ-компетентність вчителя, це готовність до застосування комплексу мультимедійних умінь і навичок, здатність педагога активно використовувати мультимедійні засоби у власній педагогічній діяльності⁴.

Карташова А. описує ІКТ-компетентність вчителя, як здатність використовувати ІКТ у практичній діяльності, для задоволення власних потреб та для розв'язування професійних завдань у відповідній предметній галузі. Говорить А. Карташова і про те, що формування ІКТ-компетентності у майбутніх педагогів, зокрема педагогів суспільно-гуманітарного профілю, можливе лише за наявності методів і прийомів, які передбачають використання ІКТ

у щоденній практиці. За умови сформованої ІКТ-компетентності у майбутніх вчителів історії, вони зможуть активно використовувати ІКТ у власній педагогічній діяльності, що дозволить реалізувати принципи як очного, так і дистанційного навчання, підвищити інтерес майбутнього педагога до власної професійної діяльності та педагогічної майстерності⁵.

Відповідно до міжнародного стандарту «Структури ІКТ-компетентності вчителів», розробленому ЮНЕСКО спільно із провідними експертами у сфері ІКТ, були визначені компетенції педагога, необхідні для ефективної організації навчання із використанням засобів ІКТ технологій. За рахунок інтегрування трьох базових підходів до навчання та підготовки вчителів, відбувається формування ІКТ-компетенції майбутніх вчителів, зокрема вчителів історії. Основу формування інформаційно-комунікаційної компетентності становить: технологічна грамотність, поглиблення та набуття нових знань, розуміння ролі інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Визначено, що застосування ІКТ у процесі навчання, як при освоєнні базових, так і вузько специфічних дисциплін, підвищення власного освітнього рівня та вдосконалення навичок володіння ІКТ це запорука успіху у процесі формування ІКТ-компетентності у майбутніх педагогів⁶.

Більшість наукових джерел вказують на те, що сучасні освітні тенденції вищої школи орієнтовані на розвиток та спрямованість професійних знань і компетентностей, творчої ініціативи, конкурентоспроможності, мобільності майбутніх фахівців, здатності до самостійної розумової праці, самовизначення та самоосвіти. Саме в процесі індивідуального розвитку та вдосконалення професійних навичок можливий розвиток ІКТ-компетентності, що дозволяє майбутньому вчителю історії оволодіти базовими навичками роботи з ІКТ та застосовувати їх при підготовці ілюстративного матеріалу, побудові анімованих історичних карт, презентацій, для перегляду фрагментів історичних фільмів, аналізу копій історичних документів тощо.

Сутність процесу навчання та підготовки майбутніх фахівців у сфері педагогічної діяльності передбачає зміщення пріоритетів з процесу накопичення базових знань з конкретної навчальної дисципліни, у даному випадку з історії, до формування умінь та навичок студентів діяти практично, застосовуючи навички роботи з засобами ІКТ для формування та розвитку власної ІКТ-компетентності⁷.

Відповідно до визначених фахівцями інституту інформаційних технологій НАПН України, розрізняють чотири основних рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів: користувач, тьютор, консультант і дослідник. Для кожного з цих рівнів характерним є формування трьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного та рефлексійно-проектувального⁸.

Говорячи про майбутніх вчителів історії, варто розуміти, що залежно від рівня сформованості ІКТ-компетентності майбутній педагог може по-різному розвивати свою професійну діяльність. Так, будучи «користувачем», майбутній учитель історії може запропонувати своїм учням історичні цікавинки, факти та ілюстра-

тивні матеріали підготовлені іншими, його функція зводиться до пошуку інформації, що відповідатиме темі уроку.

За умови, що у студента ІКТ-компетентність сформована на рівні «тьютор», своїм майбутнім учням він може запропонувати не лише готові продукти діяльності інших істориків, а й підготувати до уроку елементарний презентаційний матеріал та візуальне доповнення до основного навчального матеріалу.

Майбутній учитель історії – «консультант» пропонує використовувати готовий історичний матеріал, але разом з тим може його доповнювати та коригувати, комбінувати, готувати історично-змістовні логічні ланцюжки історичних подій, які представляються у вигляді конкретного продукту, наприклад у вигляді презентацій або відеороликів.

Студент-«дослідник» пропонує застосування ІКТ для підготовки нового історичного матеріалу, зокрема, це можуть бути електронні версії історичних карт, які доповнюються візуалізованими ефектами, що дозволяє передавати картографічний матеріал більш доступним способом, сприяє якіснішому його сприйняттю та запам'ятовуванню⁹.

М. Шелер у своїх дослідженнях провів роботу направлену на визначення структурних компонентів інформаційно-комунікаційної компетентності. На його думку, вона складається з:

- когнітивного компоненту, що відображає процеси переробки інформації, які здійснюються за рахунок мікрокогнітивних актів: пошуку, аналізу, формалізації, систематизації та узагальненні інформації, розв'язуванні проблемних ситуацій та прогнозуванні подальшого розвитку подій на основі здійсненого вибору, зберігання інформації;
- ціннісно-мотиваційного компоненту, орієнтованого на створення умов, що є сприятливими для входження педагога в світ цінностей, виборі ціннісних орієнтацій, які здійснюють вплив на його професійну діяльність та на його життя загалом;
- комунікативний компонент є відображенням знань та розуміння, застосування знакових систем та технічних засобів для передачі інформації від одної людини до іншої за рахунок використання вербальних і невербальних засобів спілкування;
- рефлексивний компонент відображає рівень усвідомлення педагогом власних сил та можливостей при регуляції власної поведінки та самореалізації у сфері професійної діяльності;
- технологічний компонент передбачає розуміння принципів роботи ІКТ технологій та використання їх у власній діяльності з метою саморозвитку та вдосконалення, при підготовці до професійної діяльності; вміння проводити класифікацію завдань та використовувати технічні прилади, які дозволяють досягнути максимально якісного його розв'язання, збереження результатів та повторного їх використання за потреби¹⁰.

Розвиток ІКТ-компетентності майбутніх вчителів історії відбувається як під час відвідування ними профільних дисциплін за рахунок самостійної роботи з ІКТ, так і на заняттях з інформаційних технологій.

За рахунок того, що навесні 2020 року ЗВО України здійснили перехід до дистанційної форми навчання та закінчувати 2019-2020 навчальний рік довелось дистанційно через поширення вірусу COVID-19, студенти ЗВО та науково-педагогічні працівники активно підіймали власний рівень сформованості ІКТ-компетентності за рахунок роботи в дистанційному режимі. Дистанційне навчання дозволило освоїти новітні прийоми використання ІКТ технологій як у навчальній, так і науковій діяльності за рахунок того, що здобувачі вищої освіти долучались до онлайн-конференцій, дистанційних практичних занять, працювали у віртуальних аудиторіях, разом з тим були сформовані навички роботи у віртуальних особистих кабінетах, з електронними журналами та щоденниками.

На основі проведеного аналізу можна говорити про те, що лише за умови якісного формування та розвитку інформаційно-комунікаційної компетенції у майбутніх учителів історії під час їх навчання у ЗВО можна підготувати фахівця, що вільно зможе використовувати ІКТ у професійній діяльності як для саморозвитку, так і для якісної підготовки та проведення сучасних уроків історії як очно, так і дистанційно.

Примітки:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. Закон України. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (Дата звернення: 10.09.2020); Структура ІКТ-компетентності вчителів: рекомендації ЮНЕСКО. URL: <http://profspilka.kiev.ua/publikacii/novyny/4269-rekomendaciyi-yunesko-struktura-kt-kompetentnost-vchitelv.html>.
2. Аханян А. А., Кизик О. А. Зарубежный опыт развития информационной компетентности учащихся // Электронный научно-педагогический журнал. 2007. Декабрь. URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1220.htm> (Дата звернення: 10.09.2020).
3. Котенко В. В., Сурменко С. Л. Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего учителя информатики // Вестник Омского государственного университета, 2006. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-114.pdf> (Дата звернення: 10.09.2020); Петренко С. До питання структури ІКТ-компетентності вчителя математики // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 10 (64). С. 229-239.
4. Крузе Б. А. Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82-85.
5. Карташова А. А. Формування ІТ-готовності як нової якісної характеристики учителя суспільно-гуманітарних дисциплін // Педагогічний дискурс. 2010. № 8. С. 90-97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2010_8_24 (Дата звернення: 12.09.2020).
6. Тимченко О. В. Формування інформаційно-цифрової компетентності у майбутніх фахівців освіти // Народна освіта. Електронне фахове видання. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5548 (Дата звернення: 12.09.2020).
7. Бойчук Ю. Д., Турчинов А. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа реформування вітчизняної сучасної вищої освіти // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2014. № 48 (Серия «Педагогические науки»). С. 29-34.

8. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Бідоус, Ю. М. Богачков та ін.]; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. Київ: Атіка, 2010. 88 с.
9. Там само.
10. Шелер М. Философское мировоззрение. Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. С. 191.

In the modern world development of informatively-communication technologies (ICT) that is actively inculcated in an educational process pre-determines the necessity of forming and development of ICT-competence for future teachers, in particular for the teachers of publicly-humanitarian profile. Having regard to circumstance that ICT-competence envisages forming and perfection of skills of work from ICT technologies in own professional activity, actuality is acquired by the question of quality preparation of future teachers of history to work at modern Ukrainian school.

During the formation and development of information and communication competence in future history teachers it is necessary to take into account its components such as cognitive, value-motivational, reflective and technological. Only if the student strives for self-development and constantly works on himself, has a clear motivation, has basic skills in working with ICT, seeks self-development not only within the basic educational process, but also outside it, the formation and development of ICT-competence can reach level of «expert». Having a high level of ICT-competence, the future teacher will be able to actively use ICT in their own professional activities and make history lessons modern, technically rich and more interesting for students.

Key words: information and communication technologies (ICT), ICT competence, future teacher, higher education institutions.

Отримано: 17.09.2020

УДК 378.147.091.33:811.111]:[378.093.5:94

Анастасія Дубінська
м. Кам'янець-Подільський

USAGE OF SUGGESTOPEDIA IN ESP FOR STUDENTS MAJORING IN HISTORY

This article is devoted to the use of the method of Suggestopedia in the teaching of ESP. In it, we outline the essence and basic concepts of this method, point out the main stages of incorporating Suggestopedia into the training session and provide the necessary elements and principles that should be taken into account when using Suggestopedia. The main advantages and disadvantages of the method of Suggestopedia during the classes were also presented. The article describes and characterizes the examples of using this method in the teaching of ESP.

Key words: Suggestopedia, method, approach, teaching, foreign language, ESP.

The approach of Suggestopedia was created by the Bulgarian psychologist and educator Georgi Lozanov in the 1970s and later was supported by Maleki, DePorter and Xue. Lozanov believed in the power of suggestion in learning and stated that an amicable atmosphere would

make the learner more receptive and that in its turn would stimulate learning. According to his postulates, the positive suggestion could be set up with the help of music, a comfortable and relaxing environment, and a friendly confidential relationship between the teacher and the student. Originally the given method comprised in itself the usage of extended dialogues with vocabulary lists and observations on grammatical points and music on the background. The common lesson was held in the following way: the dialogues were read aloud to the students to the accompaniment of music. These readings were known as the «concert reading», that was seen as a kind of pleasurable event, with the learners free to focus on the music, the text or a combination of the two.

The rhythm and intonation of the reading were exaggerated to fit in with the rhythm of the music. Having read the dialogues to the accompaniment of music, the teacher made the students use the interlocation for more conventional language work. It was believed that large chunks of the conversation would be mastered by the learners during the stage of reading due to the relaxed and receptive state of the learners and to the positive suggestion created by music. The given approach is controversial because some scientist state that there no use in it at all, but the others state that relaxing atmosphere and music has only a positive effect on motivation and memorization of the students¹.

Most of the scientists define the following key features of Suggestopedia:

- 1) comfortable environment (armchairs arranged semicircle and faced the black or whiteboard in order to make the students pay more attention and become more relaxed; the light in the classroom is dim in order to make the students' mind more relaxed);
- 2) the use of Baroque music during the learning process (it is believed that this type of music has specific rhythm that creates a level of relaxed concentration that facilitates the input and retention of vast quantities of materials);
- 3) peripheral learning (students can acquire information from indirect sources that surround them in the classroom and contain linguistic material like grammar tables, posters and etc.);
- 4) free of errors (some mistakes can be omitted by the teacher because the emphasis is on the content not the structure);
- 5) restricted H/A (students don't cram every single point, they just can reread information before going to bed and after wakeup in the morning)².

Both the teacher and the student have their roles in conduction the given type of class. The primary duties of a teacher according to Lozanov are: must be confident in this approach, be choosy in manners and dress, a lesson should be organized rightly with the inclusion of every initial stage of the teaching process; tests should be given, the tactful response should also be given to unrepresentable papers, hold on a modest enthusiasm, a teacher should stress global attitudes towards the material. Learners, in their turn, should not be critical, but only should follow the teacher and absorb what is presented to them³.

According to Lozanov, the given type of the class must comprise four major stages:

1. Introduction: the teacher delivers the material in «a playful manner» instead of analyzing lexis and grammar of the text in the usual way.
2. Concert session: the teacher reads with special intonation to the selected playing music. Sometimes the students read the text together with the teacher and listen only to the music as the teacher pauses in particular moments.
3. Elaboration: The students sing classical songs and play games while the teacher acts as a consultant.
4. Production: The students spontaneously speak and interact in the target language without interruption or correction⁴.

Suggestopedia, similar to other methods of teaching, has its advantages and disadvantages. Scientists define the following pros of the approach:

- 1) soothing classroom atmosphere (Suggestopedia helps students to become relaxed and make them feel much more confident in their knowledge);
- 2) authority (students remember much better when the information comes from an authoritative source, teachers);
- 3) double-planning theory (information is acquired both consciously and subconsciously, it means they comprehend everything from teacher instruction and the environment in which the teaching takes place);
- 4) peripheral learning (Suggestopedia stimulates the students to apply language more independently, takes more personal responsibility for their studying, and get more confidence; peripheral information can help encourage students to be more experimental and use a lot of different sources)⁵.

To the main disadvantages of Suggestopedia belong:

- 1) environment limitation (one of the problems faced in utilizing this method is the number of students in the class. There should be 12 students in the class to provide the given approach in a class);
- 2) the use of hypnosis (it is stated that Suggestopedia uses hypnosis that has bad side-effects on children);
- 3) infantilization (Suggestopedia presupposes child-like treatment of students, so some students maybe don't want to be treated like this);
- 4) it lacks clear structure (students who need a more structured learning environment, this method can be confusing and overwhelming);
- 5) ill-chosen music can be a distraction (music with lyrics usually cause distractions, also some students get distracted by music that they don't particularly like)⁶.

But how does affectively use Suggestopedia in the classroom environment? Some instructors suggest paying attention to the choice of the used music. While conducting the classes, try playing music in the background during various learning activities and take note of how students respond. If they react just to classical music, then use this genre, if a pop song gets them more motivated and alert to learning use this kind of music. Sometimes it is useful to use simple sounds

like birds singing or the sound of rain in the background. Every teacher should arrange or rearrange the classroom physical state according to the given approach. It means that everything needs to be done in a way that's comfortable and welcoming for students: sitting, light and deco should create soothing and sophisticated atmosphere – encouraging for studying. Also, it is too important to read the dialogues in an expressive manner using the speculations of your voice, gestures and exaggerated emotions. It would be of use because it could make the vocabulary vivid and memorable, as well as create a fun learning environment for you and your students. While using Suggestopedia in class, always be realistic about your classroom objectives and mindful of your students' capabilities, maintaining and communicating high expectations shows that you believe in your students. When you encourage students to set more challenging goals, you facilitate a positive learning environment that can motivate the class to work harder⁷.

Suggestopedia is a handful method for teachers of ESP because it helps students to acquire the foreign language in a relaxed, comfortable and confident way, and we know that lots of students who enter the university face the problem of lack of the knowledge in a foreign language and the set of necessary skills of obtaining it.

Here we are going to give some examples of usage of Suggestopedia in teaching ESP for students majoring in History. One of the most painful issues of any student is grammar. Students usually keep silent during the class because they do not know how to create utterances and sentences correctly. You, as the instructors, can help them to acquire basic grammatical knowledge in a much more enjoyable way – using songs. At the beginning of a lesson, you could announce to students that you are going to talk about the structure in grammar under the question and could use grammar charts to explain the frame of it. The next step is presenting and listening to the song that includes the given structure for the first time, and then you have to read the given lyrics by yourself using the appropriate intonation to highlight the interesting grammatical points. The third step includes listening for the second time using the worksheets to highlight the peculiar structures in the lyrics of the given song. The final stage is the revision of the material and reproduction of it in the form of dialogue teacher-student or student-student. You can use the songs like «Catherine Howard's Fate» about the wife of King Henry VIII to teach students how to form different types of questions; «Children's Crusade» by Sting about WWI to master the possessive case or «One Rode To Asa Bay» about the arrival of Christianity in Scandinavia, with the help of which students can get known the differences in usage of Past tenses. Songs serve not only as a tool for studying grammar material but also as a way of expansion of their knowledge of the events of a chosen topic.

The best way to make students talk is to give a compelling topic to talk about and enough lexical items to enable them to talk. There are two possible ways how to do it: through watching videos/films and reading the historical literature. Movies can be of help for any vocation because they can touch any question of the taught subject and it prob-

lems allowing the students to get knowledge both from speciality and from a foreign language (words, structures, etc.). For example films like «1917» (2019), «The White Ribbon» (2009) and «The Wind That Shakes the Barley» (2007) and can be of use for students at the Department of History because they provide the information upon the history and events of WWI and offer a wide range of vocabulary items, grammatical structures and also improve listening-comprehension skills of students. Besides, this type of activity trains simultaneously hearing and visual memories and makes better the understanding, remembering and reproduction the given historical information in the foreign language represented in a film/video format by learners. So, you can watch the given films with students in a class, making pauses during the run-through and highlighting the bullet points in it with further discussion of them after watching the video material. Also, students can watch them partly at home recollecting the essential information and lexical structures thus revising and memorizing them in a subconscious way that later would be in the form of a fluent speech on the given topic.

Literature is closely connected with the history in some cases it is history itself. A wide range of different written sources can be employed by an English teacher to deliver linguistic and historical information to students from historical novels, memoirs and plays to articles in magazines and newspapers. Grasping that you can read something created for a native speaker is motivating, and developing ways to deal with 'real' texts enables students to read more confidently and extensively outside the classroom. If a teacher uses different types of literature in the inspiring ways poems, plays, newspapers can help students to develop not only reading skills but also reading-comprehension, speaking and writing skills. As an in-class activity, ESL teacher can allow students to become active participants through role-playing as a reproduction of the historical event from any historical novel, poem or play under the question. You can use the scenes from Shakespeare's plays (like King John, Richard II, Henry V etc.), who wrote ten history plays, each loosely based on an English monarch and the period in which he reigned. It is the great source both of historical and linguist information because you can teach and compare the English grammar and word stock of that and this times and also fascinate and engage the learners in the studying process. Motivate students to master a foreign language through the usage of newspaper/magazine articles that give the participants of the learning process opportunity to be the witnesses and active participants of the given historical time. This type of material is flexible to use because you can use it as in class, out-off-class or as an individual home assignment in a printed or online form. The tasks, based on articles, can be directed to the improvement of all different skills: reading, writing and speaking. You can range activities from simple questions to the chosen material, matching headlines to the articles, to the creation of their articles⁸.

The best way how to join a lecture and pleasure is with the help of Suggestopedia. Imagine that you have the talk on the Second World War in English that usually is too complicated and boring, but it could

be much more interesting if you use dim light, video-data projector with pictures of the crucial events of the war and videos of famous dictators' speeches like Adolf Hitler, Benito Mussolini, Francisco Franco and video cuttings of the battles like Battle of Stalingrad, Battle of Normandy, Battle of Pearl Harbor, Battle of Berlin and others. Besides, it is possible to employ authentic material like leaflets, postcards and newspaper articles of that time as a source of grammatical, lexical and sociolinguistic material. Students would be interested and alert to study, besides they would be able to comprehend the material much quicker and gain not only linguistic but also vocational materials.

The fascinating method to indulge historians into their professional field is through the excursion to the historical sites of native country and around the world. Excursions provide a direct source of knowledge and acquaint the student with the firsthand information, helps in the development of the power of observations, exploration, judgment and drawing inferences, problem-solving ability of students and help in proper utilization of leisure. We like the tutors of ESP try to join both the language and the informational sides of the given methods in teaching English of professional orientation. The example of usage of this method for teaching English during the lock-down period, we used a bunch of videos from YouTube channel Joolz Guides – London History Walks. The presenter creates different excursions around London to dwell upon famous sites, people, events, myths and legends of the city. During our classes, we used a series of videos that are called «Funny English Idioms and why we say them!» These videos gave the students tremendous opportunity to hear the real talk of a native speaker and at the same time to improve their vocabulary and listening comprehension skills, get known with different contemporary grammatical structures from colloquial speech, get known with the range of idiomatic expressions and receive plenty information from the history of London and some famous people from this city in an unprecedented and relaxing way. Also, we used a bunch of following up activities to reinforce the listened information (answer the questions, fill in the gaps, matching site with the idiom etc.) and to develop the topic (create your list of fixed expressions and historical sites and people connected with them).

Summing up all the above mentioned, it must be stated that Suggestopedia is worth to be introduced in teaching ESP as a relaxed and interesting way of acquiring knowledge. The given method is best used with students that don't respond well to traditional, teacher-centred education. Sometimes it is criticized for being childish and for the passive role of a learner. Suggestopedia has proved its effectiveness and has been widely applied in the world.

Refecences:

1. Bancroft W. Jane. Suggestopedia and Language: Variations on a Theme. Routledge, 1999, P. 12-17.
2. Adamson Charles. Suggestopedia as NLP. Assian EFL Journal: English Language Teaching and Research Article, 1997. URL: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/feb/suggest.html> (viewed on February 13, 2020). Title from the screen.

3. Ibid.
4. Bowen Tim. Teaching approaches: what is suggestopedia? Electronic data. URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teachingapproaches/teaching-approaches-what-is-suggestopedia/146499.article> (viewed on February18, 2020). Title from the screen.
5. Rachael Roberts. How to use newspaper articles in language class. URL: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-newspaper-articles-language-class> (viewed on October 2020, 2020). Title from the screen.
6. Xue Jinxing. Critical Review on Suggestopedia. Division of Language and Communication, 2005. URL: <http://www.eslkidstuff.com/Articles.htm> (viewed on February19, 2020). Title from the screen.
7. Lica Gabriela Mihaila. Suggestopedia: A Wonder Approach to Learning Foreign Languages. Assian EFL Journal: English Language Teaching and Research Article, 2008. URL: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/feb/suggest.html> (viewed on February18, 2020). Title from the screen.
8. Rachael Roberts. How to use newspaper articles in language class. URL: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-newspaper-articles-language-class> (viewed on October 2020, 2020). Title from the screen.

Стаття присвячена використанню методу сугестопедії при викладанні курсу іноземної мови професійного спрямування для студентів історичного факультету. У ній висвітлюємо суть та основні поняття даного методу, вказуємо на основні етапи включення сугестопедії у навчальне заняття та подаємо необхідні елементи та принципи, які мають враховуватися при його використанні. Також визначено основні переваги та недоліки використання методу сугестопедії під час занять. Нами було змальовано та охарактеризовано приклади використання даного методу при викладанні іноземної мови професійного спрямування.

Ключові слова: сугестопедія, метод, підхід, навчання, іноземна мова, ESP, історія.

Отримано: 05.10.2020

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджуються особливості застосування інноваційних дидактичних технологій як засобу активізації та інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів при вивченні історичних дисциплін у закладі вищої освіти. Теоретично обґрунтовуються концептуальні засади, переваги та недоліки інтерактивного навчання; характеризуються його мета, зміст і дидактичні принципи; наводяться приклади практичного застосування прийомів інтерактивного навчання при вивченні історії в закладі вищої освіти.

Ключові слова: дидактична технологія, інноваційне навчання, інтерактивне навчання, методи інтерактивного навчання, прийоми інтерактивного навчання.

За своїм змістом, формами і методами освіта є динамічною структурою що реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції та перспективи розвитку людства, національного буття народу. Проте оновлення навчально-виховної практики зазвичай відстає від темпів цивілізаційного розвитку. На ранніх етапах розвитку людства, ця проблема поставала не настільки гострою, як у постіндустріальну (інформаційну) епоху, виразна характеристика якої зумовлена колосальним проривом у науково-технічному розвитку, радикальною зміною традиційних уявлень про світ, життя, його цінності, майбутнє цивілізації.

Між системою освіти та новими умовами життя виник розрив, який за твердженням Ф. Кумбса витлумачується як світова загальноосвітня криза, що «залежно від умов, що склалися у різних країнах, проявляється у різній формі, сильніше або слабкіше. Але її внутрішні пружини однаковою мірою проступають у всіх країнах – розвинених та тих, які розвиваються, багатих і бідних, що здавна славляться своїми навчальними закладами або ті, що продовжують їхню велику справу зараз»¹.

Характерною особливістю сучасної освітньої системи закладу вищої освіти (далі – ЗВО) є співіснування двох стратегічних організацій навчання – традиційної та інноваційної. Дефініції термінів «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» вперше були озвучені ученими під час дискусії у Римському клубі (1978) на предмет невідповідності принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства². Інноваційне навчання визначалося при цьому, як процес і результат освітньої діяльності, спрямований на динамічні зміни соціального середовища за рахунок розвитку у його суб'єктів творчих здібностей, різноманітних форм мислення, а також здатності до міжособистісної кооперації та взаємодії³.

Зародження педагогічної інноватики припадає на період кін. XIX – поч. XX ст., коли країни Європи та Америки були охоплені

всепоглинаючою ідеєю реформування загальноосвітньої системи. Герберторіанство з його теорією і практикою формування чемного і старанного працівника, не орієнтованого на творчість, поступалося місцем ідеям реформаторської педагогіки, в центрі уваги якої стояла вільна, енергійна людина з активною життєвою позицією. У якості альтернативи, були висунуті ідеї так званої реформаторської педагогіки («експериментальна педагогіка», «прагматична педагогіка» тощо)⁴. Реформування освіти при цьому вбачалося не стільки у зміні методик навчання, скільки у створенні сприятливого (розвиваючого) навчального середовища⁵.

Популяризація принципів інноваційного навчання мала як позитивні, так і негативні наслідки. До позитивних віднесемо впровадження рефлексивних початків в освітній процес, до негативних – спрощення і спотворення самої ідеї інноваційного навчання, коли за основу бралися лише окремі його зовнішні ознаки без усвідомлення глибинної сутності їх теоретичної концептуальності.

З новою силою інтерес до педагогічної інноватики спалахнув в кін. ХХ – поч. ХХІ ст. Приміром в Україні, за цей час оформилася наука педагогічних технологій і моделей навчання, з'явився цілий ряд комплексних досліджень присвячених різним аспектам педагогічної інноватики, серед яких праці І. Рожнятовської, В. Зоц, С. Векслера, Р. Гуревича, І. Дичківської, О. Козлової, О. Пехоти, К. Баханова, О. Пометун, Г Фрейман та ін.

Та, не зважаючи на популярність та широке обговорення окресленої проблеми, чимало викладачів, як і 20-30 років тому, надають перевагу традиційним монологічним лекціям і семінарам, інколи перериваючи їх випадковим обговоренням певної проблеми або бесідою.

Така ситуація утримується під впливом ряду педагогічних стереотипів. Наприклад, викладачі схильні обирати той стиль викладання, яким колись навчали їх самих. Крім того, у свідомості багатьох педагогів існує стійке переконання, що ефективне навчання дорослих не потребує високого рівня активності і швидкого темпу, адже студенти достатньо засвоюють матеріал у статичний спосіб. Можливо, за часів низької інформативності змісту освіти такий підхід до навчання був задовільним. Однак сучасний студент, як продукт інформаційного суспільства, що характеризується динамічністю, рухливістю та мінливістю, потребує постійного зростання темпу навчання, як додаткової можливості в мінімально стислі строки набуті максимальний обсяг фахових знань, умінь і навиків.

Інша причина усталеності традиційного навчання криється у збільшенні обсягу запрограмованих для засвоєння студентами теоретичних знань й одночасне зниження часового навантаження на їх аудиторне засвоєння. У даному випадку спрацьовує стереотип, що глибоке засвоєння теорії предмету потребує багато часу. Тому не слід даремно витрачати і без того обмежені аудиторні години на роздуми студентів, їхнє спілкування, власні судження тощо. Переконаність педагогів у тому, що серйозне навчання потребує засвоєння великого обсягу інформації у поєднанні з упевне-

ністю, що інтерактивне навчання занадто громіздке в організаційному плані, є тим аргументом «проти», який найчастіше можна почути від викладачів при обговоренні даної проблеми. Однак найголовніша, на наш погляд, причина домінування традиційного (пасивного) навчання, полягає у відсутності доступних, ефективних, простих і зрозумілих методик організації інноваційного навчання у вищій школі. Це і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Виходячи з цього **метою статті** є теоретичне обґрунтування концептуальних засад та методики застосування інноваційних дидактичних технологій при навчанні історичних дисциплін у ЗВО.

Аналіз наявного арсеналу педагогічних інновацій, розроблених та адаптованих до особливостей навчання у ЗВО, власний практичний досвід, наштовхує на ідею інтегрованого підходу до реформування методики викладання базових предметів у вищій школі. В контексті історичної освіти таким засобом інтеграції може бути інтерактивна педагогіка. Розглянемо її технологічні особливості, як приклад впровадження інновацій у зміст освіти.

Термін інтерактивна педагогіка відносно новий: його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц⁶. У дослідженнях цього вченого мета інтерактивного процесу (взаємодії між партнерами) полягає у зміні та покращенні моделей поведінки його учасників. Мається на увазі, що аналізуючи власні реакції та реакції партнерів по навчанню в тій чи іншій ситуації, учасник змінює свою модель поведінки та свідомо засвоює іншу, що дозволяє говорити про інтерактивність як процес формування особистості.

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як організацію цілеспрямованої взаємодії усіх учасників навчального процесу, засвоєння знань і способів навчальних дій яких відбувається в режимі діалогу (полілогу) та чітко спланованої спільної діяльності⁷. По-суті – це навчання через дію та особистий досвід. Обумовлюючи процес осмислення, рефлексії та застосування комплексу набутих знань та предметних компетентностей, інтерактивне навчання дозволяє його учасникам самостійно розв'язувати складні загальноосвітні проблеми, а відтак, переходити від ролі спостерігача і споживача у навчальному процесі до самотнього творця інтелектуального продукту.

Застосування теоретичних основ інтерактивної педагогіки на практиці зумовлює потребу у трансформації загальнодидактичної моделі у вузчу – технологічну. З цієї позиції інтерактивне навчання одразу набуватиме особливих – вузькоспеціалізованих ознак моделювання освітнього процесу.

Характерною особливістю будь-якої дидактичної технології є її орієнтація на кінцевий результат. Тобто, спочатку педагог повинен визначитися чого він хоче, і лише після цього добирати найбільш придатну для досягнення поставленої мети технологію навчання. Такий підхід зумовлює потребу в адаптації будь-якої дидактичної моделі до особливостей конкретної навчальної дисципліни. Зокрема, обираючи інтерактивну технологію навчання історичних дисциплін у ЗВО, викладач має враховувати особливості структури навчального курсу та специфіку його змістової

складової. Відповідно до цього визначатиметься теоретична та практична мета навчального заняття.

Для студентів історичного факультету мета зумовлюватиметься не лише розширенням світогляду з предмету, а й набуттям фахових компетентностей. Це означає, що вивчаючи ту чи іншу тему, студент не просто повинен засвоювати історичні знання на рівні факт – теорія, але й усвідомити як застосувати їх на практиці при науковій чи педагогічній діяльності.

Для досягнення цієї мети, самих лише теоретичних знань не достатньо, студент повинен набути ряд спеціальних умінь. Наприклад, до переліку фахових компетентностей майбутнього вчителя історії необхідно віднести: здатність переконливо доводити свою думку до оточуючих; чітко структурувати теоретичний матеріал, визначати у ньому головну ідею; пояснювати, спираючись на наявні засоби навчання; вільно володіти системою методів та прийомів навчання. Безумовно, лівова частка цих компетентностей формується під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу. Однак, специфіка історії як науки вимагає від майбутніх вчителів, крім наявності методичних навиків, ще й системного історичного світогляду – сприймання історії як сукупності причинно-наслідкових зв'язків, взаємозалежності фактів і теорії, принципів і процесів. Інтерактивна модель навчання у повній мірі спроможна забезпечити розв'язання окреслених завдань. Її перевага – у реалізації одного з головних принципів дидактики – «беручи участь у роботі, я мимоволі починаю розуміти як її організувати».

У світлі останніх реформ, цей принцип для ЗВО набуває особливого значення. Сучасна загальноосвітня школа переходить на технологічний підхід у навчанні, що зумовлює потребу в кваліфікованих педагогах, які б крім теоретичного знання предмету, могли забезпечити практичну реалізацію навчально-виховного процесу на засадах інноваційної педагогіки. Тому, використовуючи інтерактивну технологію навчання, викладач не лише урізноманітнює теоретичні можливості засвоєння навчальної дисципліни, а й формує перспективний досвід використання інноваційних технологій у практиці сучасного уроку історії.

Приймаючи рішення працювати на засадах інтерактивної педагогіки, викладач має бути готовим до зміни структури навчального заняття. Зазвичай, вона складається з трьох елементів: мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань (не більше 10% часу заняття); інтерактивних вправ – центральної частини заняття (60-70% навчального часу); підбиття підсумків, оцінювання результатів заняття (до 20% часу)⁸.

Розглянемо кожен з цих елементів більш ґрунтовно, аналізуючи дидактичні складові його відтворення в рамках навчального заняття.

Етапу мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань передбачає організація роботи над концентрацією уваги студентів на проблемі заняття та формуванні пізнавального інтересу до неї. Тут важливо пам'ятати, що кожна тема, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого-філософського пізнан-

ня, може реально вважатися засвоєною, лише за умови розвитку у суб'єкта пізнання власних новоутворень (думок, життєвих позицій, переконань, умінь тощо). Рушієм будь-якої людської діяльності є внутрішній мотив. За його відсутності учіння – не ефективне. Тому усвідомлення того, що і для чого студент буде виконувати, формування інтересу до проблеми дослідження створює підґрунтя для якісного засвоєння нових знань і способів навчальних дій.

Етап мотивації та актуалізації безпосередньо пов'язаний із темою навчального заняття. Проводячи його, викладач акцентує увагу на ключових моментах теоретичного пізнання необхідних для цілісного розуміння історичного процесу загалом, та його окремих елементів, зокрема. Як правило, вербалізований студентами під час мотивації навчальний матеріал, наприкінці заняття підсумовується і трансформується у висновки та узагальнення.

Важливим моментом мотиваційного етапу є визначення кінцевих результатів роботи. Якщо студент на початку заняття отримає чіткі орієнтири своєї діяльності на певний часовий відрізок, його навчання стане вмотивованим, цілеспрямованим, а в перспективі – спростить процес оцінювання результативності проведеної роботи.

Основним етапом навчального заняття є інтерактивна частина. Вона передбачає самостійне виконання групою студентів ряду (1-3) інтерактивних вправ, а відтак реалізацію мети заняття. Інтерактивна частина займає близько 50-60% навчального часу і складається з таких етапів:

- 1) інструктаж: визначення мети вправи та роз'яснення особливостей її виконання (послідовність дій і час на виконання завдань) (2-3 хв.);
- 2) об'єднання у групи, розподіл функцій (1-2 хв.), інші технічні дії (розташування меблів, підготовка обладнання й ін.);
- 3) виконання інтерактивних завдань: відбувається у формі навчання у співпраці. Функція викладача обмежена консультативною діяльністю. Виконання одного завдання зазвичай обмежується 10-15 хв.;
- 4) презентація результатів виконання вправи (3-5 хв.);
- 5) рефлексія: усвідомлення якості та значення отриманих результатів (5-15 хв.)⁹.

Кожна інтерактивна вправа обов'язково завершується підведенням підсумків – рефлексією. Якщо ця складова не виконана, говорити про інтерактивне навчання взагалі не можна.

Функція рефлексії буде зберігатись і на підсумковому етапі заняття. Однак тут вона буде більше нагадуватиме зворотний інструктаж, під час якого аналізується рівень реалізації поставлених на початковому етапі навчальних завдань. Підсумкова рефлексія проходить в кілька етапів: *зупинка дорефлексійної діяльності*. Всяка попередня діяльність має бути завершена чи призупинена. Якщо виникли труднощі у розв'язанні проблеми, то після рефлексії її розв'язання може бути продовжене; *відновлення послідовності виконаних дій*. Усно (у формі дискусії чи диспуту) чи письмово (тестування, творча, аналітична робота) відтворюють-

ся все, що зроблено; *вивчення відтвореної послідовності дій* з точки зору її ефективності, продуктивності, відповідності поставленим задачам тощо. Параметри для аналізу рефлексійного матеріалу, як і оцінка навчальних досягнень студентів визначаються викладачем; *виявлення і формулювання результатів рефлексії*. Може бути виявлено декілька видів таких результатів: предметна продукція діяльності – ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на питання тощо; способи, що використовувались чи створювались у ході діяльності; гіпотези стосовно до майбутньої діяльності.

Дотримання вимог до структури та складових інтерактивно-го заняття є обов'язковою умовою його ефективності.

Отже, проведений аналіз змісту технології інтерактивного навчання, практичний досвід у галузі методики викладання історії у ЗВО переконливо свідчить про переваги технології, як засобу інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Її використання дозволить студентам: опанувати уміння ґрунтовно аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу, зробити навчання диференційованим та особистісно-орієнтованим; навчитись формулювати власну наукову чи професійну позицію, правильно її виражати, доводити, та аргументовано відстоювати; навчитись слухати і чути опонента, поважати альтернативну думку; моделювати і розв'язувати пізнавальні, життєві, соціальні та педагогічні ситуації, тим самим збагачуючи власний пізнавальний і професійний досвід; учитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце у ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт тощо.

Примітки:

1. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. М.: Прогресс, 1970. С. 10.
2. Дудник Н. Застосування інноваційних технологій в освіті України // Молодь і ринок. 2010. № 12. С. 99-104.
3. Олійник О. Про трактування поняття «педагогічна технологія» // Рідна школа. 2004. № 2. С. 16-19.
4. Ігнатенко Н. Особливості формування змісту та методики навчання історії у загальноосвітніх закладах Східної Галичини (1900-1939 рр.): історіографічний огляд проблеми // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія. 2009. № 3. С. 294-295.
5. Дьюї Дж. Психологія та педагогіка мислення. Берлін, 1922. 345 с. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0136/2_0136-1.shtml.
6. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання. Київ: Шк. світ, 2007. С. 6.
7. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії. Київ: Генеза, 2004. С. 14.
8. Сазоненко Г. Педагогічні технології. Київ: Шк. світ, 2009. С. 41.
9. Пометун О. Інтерактивні методики. С. 63-72.

В статье исследуются особенности применения инновационных дидактических технологий как способа активизации и интенсификации познавательной деятельности студентов при изучении исторических дисциплин в учреждении высшего образования. Теоретически обоснуються концептуальные подходы, преимущества и недостатки интерактивного обучения; характеризуется его цель, содержание и дидактические принципы; подаются приемы практического применения приемов интерактивного обучения при изучении истории в учреждении высшего образования.

Ключевые слова: дидактическая технология, инновационное обучение, интерактивное обучение, методы интерактивного обучения, приемы интерактивного обучения.

Отримано: 15.06.2020

УДК 378.147.091.214:069:73/76

Ірина Паур

м. Кам'янець-Подільський

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «МУЗЕЙНА СПРАВА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ

У статті висвітлено досвід викладання дисципліни «Музейна справа», розробленої відповідно до освітньо-професійної програми підготовки фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво) та 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація. Подано мету, завдання, структуру і зміст курсу, рекомендовану літературу. Акцентовано увагу на виконанні практичних завдань на базі Музею історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та систематизації знань під час проходження фахової музейної практики.

Ключові слова: музейна справа, досвід викладання, музей, музейні фонди, експозиція, екскурсія.

Відповідно до українського законодавства, музейна справа уособлює національну музейну політику, музеєзнавство та музейну практику. Основними напрямками діяльності музеїв є науково-дослідна, культурно-освітня діяльність, комплектування музейних зібрань, експозиційна, фондова, видавнича, реставраційна, виставкова, пам'яткоохоронна робота, а також діяльність, пов'язана з науковою атрибуцією, експертизою, класифікацією, державною реєстрацією та усіма видами оцінки предметів, які можуть бути визначеними як культурні цінності, з метою включення до Музейного фонду України¹.

«Музейна справа» – дисципліна вільного вибору, що відноситься до циклу професійної підготовки студентів IV курсу спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво) та 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Мета курсу ознайомити студентів художніх спеціальностей із основними положеннями науки про музеї, музейну діяльність та із сучасною методологією інтерактивної діяльності музеїв.

Основними завданнями курсу є: сформувати у студентів уявлення про основні віхи становлення та розвитку музейної справи; сприяти вільному володінню термінологічним апаратом музеєзнавства; ознайомити із класифікацією музеїв та їх основними функціями; з організацією музейних фондів й основними принципами науково-фондової роботи; розглянути специфіку експозиційної роботи музею; засвоїти основні принципи роботи з музейним відвідувачем; оволодіти основами музейної педагогіки; сформувати практичні навички роботи з музейними фондами, підготовки та оформлення експозиції, складання «портфелю» екскурсовода та проведення екскурсії².

Дисципліна розроблена із врахуванням музейного законодавства, навчально-методичних музеєзнавчих напрацювань вітчизняних фахівців різних спеціальностей – П. Вербицької та Р. Пасічника³, О. Гончарової та С. Пустовалова⁴, О. Салати⁵, Н. Урсу⁶, В. Якубовського⁷, досліджень науковців і практиків, щодо вирішення актуальних проблем музеєзнавства⁸ та власного досвіду музейної діяльності⁹.

Дисципліна структурована за модульним принципом і складається з одного навчального модуля – «Історія, теорія та практика музейної справи» й дев'яти тем: «Гене́за та еволю́ція музею», «Історія розвитку музейної справи в Україні», «Музей як соціокультурний інститут», «Науково-дослідна робота музеїв», «Фонди музею: поняття та наукова організація», «Основи експозиційної діяльності музеїв», «Музей і комунікація із публікою», «Музей як освітній простір», «Екскурсія як форма музейної комунікації», «Інноваційні технології в сучасному музейному просторі»¹⁰.

Основні етапи розвитку музею як окремого соціокультурного інституту висвітлено у темі «Гене́за та еволю́ція музею». Зокрема, розглядається античний досвід організації музеїв, храмові зібрання та світські скарбниці Середньовіччя, приватне колекціонування в культурі доби Відродження, концепція музею доступного широкій публіці в парадигмі культури епохи Просвітництва, публічні музеї національного масштабу ХІХ ст. та музей ХХ ст. як засіб комунікації. Із найбільшими світовими музейними зібраннями – Лувра, Ватикану, Британського музею, Музею Метрополітен, Прадо, Гуггенхайма, Ермітажу, Третьяковської галереї, Музею Гетті, Дрезденської картинної галереї та ін., студенти знайомляться під час підготовки до практичного заняття.

Друга тема – «Історія розвитку музейної справи в Україні», присвячена вивченню основних етапів становлення та розвитку музейництва та музейної справи в Україні від зародження до сьогодення. З метою ознайомлення студентів із найзначнішими вітчизняними музейними зібраннями, їм пропонується підготувати презентацію на одну із визначених тем: Національний художній музей України (Київ); Національний музей мистецтва імені Богдана та Варвари Ханенків (Київ); Національний київський музей російського мистецтва; Національний заповідник «Софія Київська»; Національний музей українського народного декоративного мистецтва (Київ); Одеський муніципальний музей особис-

тих колекцій імені О. Блещунова; Чернігівський історичний музей імені В. Тарновського; Музей етнографії та художнього промислу Інституту народознавства НАН України (Львів); Сумський обласний художній музей імені Н. Онацького та ін.

З визначеннями поняття «музей» з точки зору міжнародної ради музеїв та українського законодавства, «музейний предмет», «предмет музейного значення», властивостями (інформативність, аттрактивність, експресивність, музеальність) та ознаками музейного предмета студенти знайомляться під час вивчення теми *«Музей як соціокультурний інститут»*. Вона також передбачає розгляд питань класифікації музеїв, основних функцій сучасного музею та комунікації в музейному просторі.

З поняттям, основними напрямками та змістом науково-дослідної роботи музеїв студенти знайомляться під час вивчення теми *«Науково-дослідна робота музеїв»*. Вивчення музейного предмета є основним напрямом науково-дослідної роботи в музеї і полягає у визначенні музейного значення предмета через виявлення його наукової, мистецької, історичної та меморіальної цінності. Так, музейна діяльність тісно переплітається із профільними дисциплінами, оскільки для вивчення творів мистецтва використовуються мистецтвознавчі методики.

Загальним принципам збереження та управління музейними фондами присвячена тема *«Науково-фондова робота музеїв»*. Вона передбачає розгляд понять «фонди музею», специфіку основних та науково-допоміжних фондів і провідних напрямів фондової роботи: комплектування, облік та збереження, консерваційні та реставраційні роботи, маркування предметів, інвентаризація та каталогізація (традиційні та сучасні підходи), довгострокове та тимчасове збереження, контроль над освітленням, забрудненнями, температурою та вологістю, а також дослідження колекцій, фахові консультації та експертиза.

Основу музейних фондів складають музейні предмети та науково-допоміжні матеріали. Саме через музейні предмети музей здійснює свою основну соціальну функцію – документування. Методику заповнення основної облікової музейної документації студенти опановують на практичних заняттях у Музеї історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (далі – Музей історії університету). Зокрема, керуючись положеннями наказу «Про затвердження Інструкції з організації обліку музейних предметів» (№ 580 від 21.07.2016), вони реєструють музейні предмети у «Книзі надходжень основного фонду» та описують в «Інвентарних картках» (Додаток А, Б).

Поняття «музейна експозиція», «музейний експонат», «експозиційний матеріал», «тематична структура експозиції», «експозиційні комплекси», «постійна та тимчасова експозиція» розглядаються в контексті вивчення теми *«Основи експозиційної діяльності музеїв»*. Вона розкриває основні принципи, методи проектування та побудови експозиції, типи музейних експозицій, виставкову діяльність та інноваційні методи побудови музейної експозиції.

Створення та побудова музейної експозиції – процес складний та багатоступеневий, який об'єднує фахівців різного профілю:

музеологів, архітекторів, художників, дизайнерів, консультантів із певного виду проблематики, що дозволяє створити якісно новий продукт, зробити експозицію зрозумілою, цікавою та доступною для усіх типів музейної аудиторії. Науковці виділяють такі основні етапи експозиційної роботи: наукова, художня, технічна, заключна підготовка експозиції¹¹. На практичному занятті, до визначеної теми, студенти отримують навички наукової підготовки експозиції, що передбачає визначення теми (або головної ідеї), встановлення хронологічних меж, вивчення фондів (або аналіз можливих джерел надходження предметів експонування). Вони складають «Тематико-експозиційний план» (Додаток В) – повний опис однієї експозиції Музею історії університету з послідовним переліком тем, підтем, комплексів, текстів, цитат, усіх експонатів.

Музеї в сучасному суспільстві розглядаються як невід’ємна складова його соціокультурного простору. Музейна діяльність передбачає широкі контакти з громадськістю, а комунікативна функція набуває особливої ваги у взаємозв’язках музею та суспільства. У темі *«Музеї і комунікація із публікою»* висвітлено загальні характеристики музейної публіки, мотивації відвідування ними музею, цільові групи та форми вивчення музейної аудиторії.

Важливим компонентом музейної комунікації та одним із провідних напрямів музейної роботи є культурно-освітня діяльність, яка передбачає організацію та проведення багатоаспектової роботи з різноманітною музейною аудиторією. Як соціокультурний інститут музей завжди був орієнтований на контакти з публікою, але в різні епохи уявлення щодо освітнього призначення музею були пов’язані в першу чергу з особливостями розвитку соціуму¹². Тому, під час вивчення теми *«Музей як освітній простір»* студентам пропонуються до розгляду результати соціологічних досліджень щодо специфіки музейної аудиторії (світовий та український досвід), теорій навчання (множинних розумових здібностей Говарда Гарднера, конструктивістського навчання Джорджа Гейна, стилів навчання Девіда Колба і Берніса Маккарті, «піраміди» Маслоу і Бейлза). Студентам надається інформація про загальні характеристики, аспекти та напрямки культурно-освітньої діяльності сучасного музею, форми роботи з відвідувачами, роль останніх у формуванні стратегій розвитку та роботи музею й особливості політики їх обслуговування.

Закон України «Про музеї та музейну справу» відносить до основних напрямів діяльності музею – екскурсійну роботу. Тема *«Експурсія як форма музейної комунікації»* передбачає вивчення студентами: поняття «експурсія», основних функцій та видів музейних екскурсій, структуру та технологію підготовки екскурсії, комплексування «портфеля екскурсовода», основні вимоги до екскурсовода, загальні рекомендації щодо проведення екскурсії. На практичному занятті вони розробляють «Технологічну карту екскурсії» (Додаток Г) та складають текст навчальної екскурсії для підлітків тривалістю 20 хв. на базі експозиції Музею історії університету.

Сьогодні особливо увагу фахівці музейної галузі приділяють проблемі залучення до музею якомога більшої кількості відвідувачів. Ними розробляються та впроваджуються сучасні види на напрями музейних атракцій із використанням інноваційних техно-

логій, які розглядаються під час вивчення теми *«Інноваційні технології в сучасному музейному просторі»*.

Отримані у процесі вивчення дисципліни «Музейна справа» знання, студенти спеціалізації «Образотворче мистецтво» закріплюють під час проходження фахової практики у Кам'янець-Подільському державному історичному музеї-заповіднику. Мета фахової практики – формування ціннісних орієнтирів, виховання музейної культури (поваги до пам'яток історії і культури, розуміння музейної мови), ознайомлення з експозиційними та фондowymi (за можливості) колекціями музеїв різних типів та профілів.

З метою активізації діяльності студентів, розширення їх світогляду, підвищення ініціативи, надання практиці більш конкретного і цілеспрямованого характеру, передбачено виконання кожним студентом низки індивідуальних завдань, що сприяє набуттю умінь і навичок самостійного розв'язання виробничих, наукових чи організаційних завдань. Індивідуальні завдання формуються відповідно вимог навчальної програми «Музейна справа» та особливостей бази практики. Вони визначають конкретні напрямки діяльності студента під час практики, зокрема студент повинен виконати такі завдання: ознайомитися з організацією комплектування музейних фондів, методикою виявлення, відбору та набуття предметів музейного значення; здійснювати пошук документів та інших джерел з теми дослідження у фондах та експозиціях музею; провести роботу фондоутворюючого характеру: обробка, вивчення, зберігання музейних зібрань; здійснити облік фондovих матеріалів (записи у «Книзі надходжень основного фонду», «Книзі надходжень науководопоміжного фонду», «Книзі тимчасового зберігання», «Інвентарній книзі»); розробити проєкт експозиції з визначеної теми і заповнити «Тематико-експозиційний план»; опанувати методику проведення екскурсії та оформити «Технологічну карту екскурсії»¹³.

Отже, структура та зміст навчальної дисципліни «Музейна справа» розроблена відповідно до сучасних тенденцій діяльності музейних закладів із урахуванням основних положень чинного музейного законодавства України та спрямована на оволодіння майбутніми фахівцями художніх спеціальностей знань з теорії музеєзнавства і основних напрямів музейної роботи й вміння застосовувати набуті знання на практиці.

Примітки:

1. Закон України «Про музей та музейну справу». Відомості Верховної Ради України. 1995. № 25.
2. Робоча програма навчальної дисципліни «Музейна справа» для студентів спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво) та 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація / розробник І. В. Паур. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. С. 3-4.
3. Вербицька П. В., Пасічник Р. Е. Музей як комунікативний та освітній простір: навч. посібник. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. 232 с.
4. Вступ до музеєзнавства і пам'яткознавства : навч. посіб. / за наук. ред. О. М. Гончарової, С. Ж. Пустовалова. Київ: Ліра-К, 2019. 490 с.

5. Салата О. О. Основи музеєзнавства: навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 164 с.
6. Урсу Н. О. Основи музейної справи. Методичні рекомендації для студентів і магістрантів мистецьких спеціальностей. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2009. 48 с.
7. Якубовський В. І. Музеєзнавство: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М. І., 2012. 352 с.
8. Барановська Н. Експозиційна робота у діяльності музею // Historical and Cultural Studies. 2015. Vol. 2. No. 1. S. 13-17.
9. Паур І. В. Музейна практика: навчально-методичні поради для студентів мистецьких спеціальностей. Кам'янець-Подільський, 2017. 60 с.
10. Робоча програма навчальної дисципліни. С. 4.
11. Вступ до музеєзнавства та пам'яткознавства. С. 148.
12. Там само. С. 165.
13. Робоча програма навчальної дисципліни. С. 8.

Додаток А

**КНИГА № _____
НАДХОДЖЕНЬ ОСНОВНОГО ФОНДУ**

Обліковий номер	Дата реєстрації предмета	Назва, автор, стилій опис предмета	Кількість од.зб. (шт.)	Матеріал, розміри	Проба і маса дорожніх металів, маса дорогоцінного каміння	Стан збереженості	Вартість	Джерело і спосіб надходження, реквізити акта приймання та інших документів	Облікові номери за інвентарними книгами	Примітки
1	22	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1										

Додаток Б

**МУЗЕЙ ІСТОРІЇ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

_____ **202** _ р.

ІНВЕНТАРНА КАРТКА

№ інвентарний _____ книга вступу № _____ відділ _____

Старі інвентарі №№	№ з розкоповим описом
Опис речі:	Місце малюнка або фотознімка

1. Де знайдено речі	2. Як придбано
3. Час знаходження	4. Де переходується
5. Розмір	6. Матеріал та техніка
7. Стан речі	8. Закупочна ціна
	9. № негатива

Додаток В**ТЕМАТИКО-ЕКСПОЗИЦІЙНИЙ ПЛАН**

Тематична структура експозиції (назва розділів, тем і підтем)	Номер експонатів по порядку	Назви і зміст експонатів	Тип експоната	Кількість експонатів	Розмір експоната	Місце в експозиції	Місце зберігання або джерело надходження	Примітки
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Додаток Г**ТЕХНОЛОГІЧНА КАРТА ЕКСКУРСІЇ**

Назва екскурсії _____

Тривалість _____

На базі музейної експозиції _____

Автор-розробник (прізвище, ім'я, по-батькові) _____

Тематичний напрямок екскурсії _____

Маршрут екскурсії _____

« _____ » 202_ р. _____

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Етапи переміщення	Місце зупинки	Об'єкт показу	Тривалість огляду	Основний зміст інформації	Методичні вказівки
1	2	3	4	5	6

В статье освещен опыт преподавания дисциплины «Музейное дело», подготовленной соответственно образовательно-профессиональной программе подготовки специалистов 014 Среднее образование (Изобразительное искусство) и 023 Изобразительное искусство, декоративное искусство, реставрация. Поданы цель, задания, структура и содержание курса, рекомендованная литература. Акцентировано внимание на выполнении практических заданий на

базе Музея історії Каменець-Подольського національного університету імені Івана Огієнка і систематизації знань во время прохождение специальной музейной практики.

Ключевые слова: музейное дело, опыт преподавания, музей, музейные фонды, экспозиция, экскурсия.

Отримано: 10.09.2020

УДК 94(477)378:005.342

Андрій Чуткий
м. Київ

МИТРОФАН ДОВНАР-ЗАПОЛЬСЬКИЙ: НОВАТОР ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРАВИ В УКРАЇНІ

Досліджується внесок білоруського вченого М. Довнар-Запольського у справу розвитку вищої освіти в Києві на початку ХХ ст. З'ясовано, що він поєднував вітчизняні та закордонні здобутки у сфері освіти, особливо німецький досвід в організації вищої школи. При цьому був ініціатором заснування у Києві низки вишів та докладав зусиль для їх становлення і розвитку.

Робиться висновок про корисність його напрацювань при подальшому розвитку сфери вищої освіти в Україні: в плані зваженості у запозиченні іноземних досягнень і їх гармонійному поєднанні з вітчизняними напрацюваннями.

Ключові слова: М. В. Довнар-Запольський, історія вищої освіти, історія України початку ХХ ст., гендерний чинник в освіті, персоналістика.

Сфера освіти належить до пріоритетних напрямів державної політики у всіх високорозвинених державах світу, оскільки саме освіта забезпечує формування сучасних фахівців у всіх сферах життя та нових поколінь громадян у цілому. І саме зі сфери освіти починався злет усіх великих держав. Тож у нас, так би мовити, немає альтернатив для досягнення кращого майбутнього, окрім як посилити увагу до цієї сфери.

Для найбільш правильного вибудовування освітньої політики конче потрібним є вивчення кращих досягнень вітчизняного досвіду в сфері освіти, що у поєднанні з міжнародним досвідом забезпечить найбільш успішний розвиток цієї вкрай важливої сфери для держави. Натомість на сучасному етапі значна перевага належить запозиченню сучасного закордонного досвіду. Це є не вповні вірним, оскільки він формувався відповідно до особливостей інших держав, а тому не може дати позитивний ефект його сліпе копіювання. До того ж в історії України також було чимало досягнень у сфері побудови якісної освіти. Зокрема, дуже ціним у цьому контексті є початок ХХ ст., коли власне й викристалізувалася сфера освіти, збагачена як усім попереднім періодом напрацювань у цій сфері, так і закордонним досвідом.

У радянський період події початку ХХ ст. подавались у заангажованому світлі – як виключно темні часи останніх років мо-

нархії Романових, що позначались як боротьба революційних начал із «мракобіссям» у сфері освіти¹. Натомість не враховувались справжні досягнення педагогічної думки дореволюційного періоду, не кажучи вже про період українських визвольних змагань 1917-1921 рр. Тоді як емігрантська історіографія навпаки підносила дореволюційний період, порівняно з радянським². Тобто політична заангажованість брала гору над об'єктивним аналізом подій.

А на сучасному етапі обходяться увагою недержавні вищі того часу, хоча й тут у сучасній історичній науці є свої напрацювання^{3, 4}. Також друкують дослідження, що у науково-популярній формі знайомлять із загальними обставинами сфери освіти та різними аспектами життя задіяних у ній сторін^{5, 6}, до яких можна зарахувати й роботи такого закордонного метра цієї справи, як А. Іванов^{7, 8, 9}. Ці дослідження окреслюють наявні в тогочасній освіті проблеми та пояснюють їх витоки з позаосвітніх сфер, що також важливо для правильної оцінки ситуації у сфері освіти.

Отже, на сучасному етапі ведеться справді серйозна робота з цієї теми. Однак ще залишається поле для подальших досліджень, зокрема і щодо внеску в сферу освіти початку ХХ ст. конкретних персоналій.

Метою статті є аналіз внеску у розвиток освітніх практик в Україні початку ХХ ст. зроблений білоруським вченим Митрофаном Довнар-Запольським, який у той час жив і працював у Києві.

М. Довнар-Запольський, попри своє білоруське походження, саме в Києві здобув спочатку середню, а потім і вищу освіту – в Університеті св. Володимира, що закінчив у 1894 р. з дипломом першого ступеня¹⁰. Так само в Університеті св. Володимира М. Довнар-Запольський у 1901 р. захистив магістерську дисертацію, а в 1904 р. – докторську та розпочав викладацьку діяльність¹¹, яка тривала у Києві майже до 1920-х років. При цьому невдовзі після здобуття вищої освіти він розпочав і свою викладацьку діяльність у вищій школі та в низці навчальних закладів середнього типу.

Після повернення до Києва у 1901 р. й утвердження на роботі в Університеті св. Володимира, М. Довнар-Запольський, поряд із науковою, почав займатись і роботою з поширення новачій в освітній сфері, але в прив'язці до своїх наукових інтересів. Зокрема, він був одним із піонерів викладання історії народного господарства¹², тобто економічної історії. Відповідно, це означало наукові дослідження і викладання на стику двох наукових дисциплін, що було новим словом для того часу і показало свою перспективність у подальшому. Схожою була й спрямованість наукового гуртка, організованого ним для студентів історико-філологічного факультету Університету св. Володимира.

Зрештою, науково-педагогічний досвід та новаторські підходи М. Довнар-Запольського втілились у заснування в Києві в 1906 р. Вищих комерційних курсів, що з 1908 р. реорганізувались у Київський комерційний інститут¹³, тобто повноцінний виш економічного профілю – один з перших вишів такої спрямованості в Україні.

М. Довнар-Запольський очолював Вищі комерційні курси, а потому й Київський комерційний інститут до березня 1917 р. І весь

цей час М. Довнар-Запольський докладав значних зусиль для виборювання йому «місяця під сонцем». Зокрема, саме його зусиллями значною мірою ці курси були засновані, потому перетворені у 1908 р. на інститут¹⁴, а в 1912 р. зрівняні в правах із державними вишами¹⁵. Отже, для нього це була справді справа життя.

Унікальність Київського комерційного інституту полягала у тому, що він став першим, де було ліквідовано гендерний бар'єр на прийом абітурієнтів та навіть для роботи у ньому викладачів.

Новацією стало й поєднання у навчальних програмах дисциплін різних циклів. Наприклад, на економічному відділенні комерційного інституту, окрім суто економічних дисциплін, вивчалися також богослов'я, історія, іноземні мови та низка правових дисциплін. Аналогічною була ситуація й на другому відділенні інституту – комерційному¹⁶. У цьому та інших аспектах постановки навчального процесу в інституті М. Довнар-Запольський, як він сам наголошував, наслідував німецький досвід¹⁷.

Німецький досвід у сфері організації вищої освіти передбачав також значний акцент на пов'язання теорії і практики. Це мало місце і в класичних університетах Російської імперії, зокрема і в Університеті св. Володимира, який свого часу закінчив і в якому викладав М. Довнар-Запольський, та виражалось в організації допоміжних установ (музеїв, лабораторій тощо, не кажучи про бібліотеки та спеціалізовані кабінети). Зокрема, особливе значення для унаочнення навчального процесу, а отже й покращення засвоєння різнопланового матеріалу відігравав Музей товарознавства цього вишу. Він характеризувався підбором величезної колекції найрізноманітніших товарів, які були представлені на тогочасному ринку українських земель, включно з імпортною продукцією¹⁸. Таку ж важливу роль відігравали лабораторії та тематичні кабінети (кожен з яких мав і свою тематичну бібліотеку), а фундаментальна бібліотека Київського комерційного інституту вважалася однією з найкращих у місті¹⁹. Можна сказати, що все це цілком заміняло відсутні тоді інтернет-технології та створювані ними можливості, а отже змушує задуматись над важливістю збереження традиційних джерел отримання інформації.

Платформою для ознайомлення з науковими досягненнями співробітників інституту та місцем проби наукових сил його вихованців стали «Ізвестія Київського комерційного інституту», які почали видаватись із 1909 р.²⁰

Проводилась і розширювалась практика проведення закордонних відряджень та тематичних екскурсій, що вочевидь було привнесене ним із Університету св. Володимира, що широко застосовував подібні практики²¹, хоча відповідало і німецькому досвіду в сфері вищої освіти. Відповідно, М. Довнар-Запольський поєднав і перше, й друге. При цьому в стінах Київського комерційного інституту все це знайшло особливо помітне проявлення. Так, студенти цього вишу масово виїздили у відрядження по Російській імперії, а також і за кордон²². Так, у 1911 р. за кордон було відряджено 20 студентів Київського комерційного інституту, а в 1912 і 1913 рр. – по 17 щороку²³. Відрядження студентів Київського ко-

мерційного інституту передбачало їх спрямування до тих установ чи виробництв, по яким вони планували в подальшому працювати. За результатами кожного відрядження подавалися детальні звіти, а також часто писалися й дипломні та навіть наукові роботи. Наприклад, майбутній прем'єр-міністр УНР Сергій Остапенко за результатами свого відрядження до Німецької імперії опублікував в «Ізвестіях Київського комерційного інституту» статтю «Торгові палати в Німеччині»²⁴. А один зі студентів-поляків цього вищу Чеслава Мадей на основі свого відрядження до Італії опублікував цілу брошуру обсягом у 53 сторінки²⁵.

Для більшого посилення практичної складової у процесі навчання в Київській комерційній інституті залучались до викладання фахівці-практики з конкретних сфер економічного життя. Наприклад, для викладання статистики до інституту було запрошено знаного українського вченого та громадського діяча О. Русова²⁶ і це попри його опозиційні до влади Російської імперії погляди. Аналогічною була й справа з найбільшим авторитетом у галузі фінансів у Російській імперії Л. Яснопольським²⁷, попри його переслідування владою за підписання Виборзької відозви, що перекривало йому доступ до роботи у державних вишах.

Цікавою для того часу була й практика залучення до викладання іноземних мов у Київському комерційному інституті їх носіїв, тобто вихідців із країн, де ці мови були офіційними. Наприклад, італійську мову викладав підданий Італійського королівства і випускник Ліцею Віктора-Емануїла в Неаполі А. Бартоломуччі. Французьку мову викладали громадяни Франції М. Бартерот, Ф. Мулен, А. Турньє^{28, 29, 30, 31}. Для викладання німецької мови запрошувались вихідці з німецьких колоністів (наприклад, Р. Берзін³²). А англійську викладала випускниця Оксфордського університету та Колегії викладачів у Лондоні Л. Ферберн³³. Зазначу, що офіційна влада Російської імперії була настільки безглуздо консервативною, що вимагала від носіїв мов (і людей із відповідними дипломами) складання іспитів на перевірку їх знань рідної мови.

Окрім цього, М. Довнар-Запольський налагодив контакти з низкою підприємств, торгових фірм, банківських установ, земств тощо з метою забезпечення студентів та особливо випускників інституту можливостями для працевлаштування за фахом. Тобто, умовно кажучи, було налагоджено контакти по лінії виш – виробництво. При цьому, завдяки належній постановці освітнього процесу, зокрема і тісному пов'язанню теорії і практики у процесі навчання студентів у Київському комерційному інституті, до останнього працевдавці почали звертатися й самі. Це засвідчується відповідними справами в архіві цього вишу.

Водночас, на відміну від більшості тогочасних вишів економічного профілю за кордоном, у Київському комерційному інституті була більш тривала програма навчання. Це обумовлювалося більшим універсалізмом програми навчання у цьому виші та відповідало традиціям класичної вищої школи. Отже, Довнар-Запольський був не сліпим наслідувачем, а вміло запозичував та комбінував елементи закордонних досягнень в освітній сфері.

Не припиняв М. Довнар-Запольський і справи розширення мережі спеціалізованих навчальних закладів, оскільки таких на початку ХХ ст. в Україні катастрофічно бракувало. Так, саме до нього зверталися за порадами ініціатори заснування комерційного інституту в Харкові³⁴. Та навіть за складних обставин Першої світової війни він брав активну участь у заснуванні при Київському комерційному інституті на межі 1914-1915 рр. Хлібно-торгового інституту³⁵ та низки освітніх курсів (страхових, бухгалтерських, з товарознавства, нижчих технічних тощо)^{36, 37} для певних категорій населення з метою швидкої підготовки їх для роботи у низці сфер.

М. Довнар-Запольський із мужністю пережив потрясіння пов'язане з його фактично примусовим усуненням від керівництва своїм дітищем – Київським комерційним інститутом – у березні 1917 р. Натомість поринув у справу заснування нового і неординарного вишу у Києві – Археологічного інституту, який, нажаль, проіснував не довго, однак відіграв помітну роль в активізації підготовки фахівців із архівістики, музеєзнавства та бібліотекознавства. Так само Довнар-Запольський у 1918 р. був причетний до справи заснування першого університету в Криму – Таврійського університету³⁸.

У 1918 р. в період відродження національної державності у Білорусі М. Довнар-Запольський виступив із ініціативою заснування першого білоруського університету. Та нажаль, через зміну політичної ситуації, ця справа була відкладена на подальший час. У подальшому він долучився до розвитку вищої освіти в Азербайджані та рідній Білорусі.

Доведено, що М. Довнар-Запольський був новатором як у сфері розвитку нового напрямку спеціалізованої освіти в Україні – економічного, так і в поєднанні вітчизняного та закордонного (головно німецького) досвіду у роботі вищої школи. Зокрема, чітко проводився курс на лекційно-семінарську систему аудиторного навчання; створення значного допоміжного аудиторного фонду у вигляді лабораторії, спеціалізованих кабінетів, музею тощо; поєднання теоретичної і практичної складової в навчальному процесі (шляхом організації тематичних екскурсій та відряджень студентів) тощо.

Також М. Довнар-Запольський був не лише новатором у сфері вищої освіти, але й її популяризатором – через розширення мережі вишів у Києві та в інших місцях.

При цьому, завдяки створенню приватних вишів, йому вдалось значною мірою проявляти більшу самостійність, а отже й більше досягати у проведенні новаторських експериментів у сфері освіти. Зокрема, запровадження спільного навчання представників обох статей, усунення етно-конфесійних бар'єрів і навіть обмежень за політичними вподобаннями для студентів і викладачів (наскільки можливо).

Все це було перевірено часом, засвідчивши правильність його підходів і тому заслуговує на вивчення та застосування на сучасному етапі розвитку освітньої справи у нашій державі, що в принципі й має місце, але зазнає критики під претекстом модернізації освітньої сфери. Однак потрібно замислитись – чи доцільно відмовлятися від перевірених часом напрацювань у ній заради простої гонитви за більш сучасним.

Примітки:

1. Історія Київського університету (1834-1959). Київ: Видавництво Київського університету, 1959.
2. Спекторский Е. В. Столетие Киевского университета св. Владимира. Белград, 1935. Репринт. вид. Київ, 2007.
3. Кобченко К. А. «Жіночий університет Святої Ольги»: історія Київських вищих жіночих курсів. Київ: Леся, 2007.
4. Чуткий А. І. Київський комерційний інститут: витоки та історичний поступ (1906-1920 рр.). Ніжин: Лисенко М. М., 2013.
5. Кальницький М. Гимназии и гимназисты. Київ: Сидоренко В. Б., 2014.
6. Кругляк М. Життя та побут студентства підросійської України другої половини XIX – початку XX ст. Житомир: Волинь, 2015.
7. Иванов А. Е. Студенческая корпорация России конца XIX – начала XX века: опыт культурной и политической самоорганизации. М.: Новый хронограф, 2004.
8. Иванов А. Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века. Социально-историческая судьба. М.: Росспэн, 1999.
9. Иванов А. Е. Студенческие землячества в России (конец XIX – начало XX века) // Россия и современный мир. 2001. № 3. С. 138-149.
10. Держархів м. Києва. Ф. 16. Оп. 340. Спр. 107. Арк. 5.
11. Держархів м. Києва. Ф. 16. Оп. 340. Спр. 148. Арк. 16.
12. Верба І., Карпусь Д. Київська історико-економічна школа М. В. Довнар-Запольського. Київ: Центр пам'яткознавства НАН України і УТОPIK, 2012. С. 27.
13. Центральний державний історичний архів України в м. Києві. Ф. 442. Оп. 1. Спр. 123. Арк. 5.
14. Чуткий А. І. Київський комерційний інститут. С. 78-85; С. 108-115.
15. Там само. С. 129-137.
16. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 8. Спр. 1327. Арк. 1 зв.
17. Довнар-Запольский М. В. Новый тип высшего образования // Речь, произнесенная в собрании киевского купеческого общества 23 мая 1907 г. Киев, 1907. С. 21-25.
18. Чуткий А. І. Музей товарознавства Київського комерційного інституту – перший вітчизняний музей економічного профілю // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Історичні науки. 2018. Т. 28. С. 420-435.
19. Його ж. Київський комерційний інститут. С. 258-259.
20. Там само. С. 259-261.
21. Історія Київського університету: монографія: у 2 т. / В. Ф. Колесник, Г. М. Казакевич, О. Г. Сокирко та ін.; за ред. Л. В. Губерського, І. К. Патріляка, В. Ф. Колесника, А. І. Чуткого. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2019. Т. 1. С. 190-200; С. 211-215.
22. Чуткий А. І. Київський комерційний інститут. С. 154-155.
23. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 8. Спр. 878. Арк. 172зв.
24. Остапенко С. С. Торговые палаты в Германии // Известия Киевского Коммерческого Института. Киев, 1914. Кн. XXI. С. 90-118.
25. Мадей Ч. А. Высшие коммерческие школы в Италии. Киев: Тип. Университета св. Владимира, 1917.
26. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 1. Спр. 118.
27. Держархів м. Києва. Ф. Р-871. Оп. 2. Спр. 440.
28. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 1. Спр. 11.

29. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 1. Спр. 79.
30. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 1. Спр. 137.
31. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 1. Спр. 165.
32. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 1. Спр. 15.
33. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 1. Спр. 148.
34. Держархів м. Києва. Ф. 229. Оп. 1. Спр. 6. Арк. 2-2зв.
35. Держархів м. Києва. Ф. 227. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 74зв.
36. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 8. Спр. 899.
37. Держархів м. Києва. Ф. 153. Оп. 8. Спр. 912.
38. Гурбова Л. М. В. Довнар-Запольский и Крым // Тэцця міжнарод-
ныя доунарскія чытанні. 2002. С. 16-18.

The contribution of a Belarusian scientist M. V. Dovnar-Zapolsky to the higher education development in Kyiv at the beginning of the 20th century is studied. It is found that he combined domestic and foreign achievements in the educational field, especially the German experience in organization of higher education. Meanwhile, he initiated the establishment of a number of higher education institutions in Kyiv and made efforts for their formation and development.

It is concluded that his accomplishments were useful in the further development of higher education in Ukraine: in terms of weighed borrowing of foreign achievements and their harmonious combination with domestic developments.

Key words: M. V. Dovnar-Zapolsky, history of higher education, history of Ukraine of the beginning of the 20th century, gender perspective in education, personalistic.

Отримано: 17.07.2020

УДК 177-028.42:378.011.3-057.175-047.22

Зореслава Шевчук
м. Кам'янець-Подільський

ДОТРИМАННЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ТА КУЛЬТУРИ – ДІЄВИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано питання впровадження політики і стандартів академічної доброчесності в освітню і наукову діяльність закладу вищої освіти. Увагу зацентовано на формуванні основних принципів академічної доброчесності, важливості їх дотримання всіма учасниками освітнього процесу; окреслено поняття академічної культури як взірцевої моделі поведінки викладача та студента у процесі формування сприятливого академічного середовища.

Ключові слова: академічна доброчесність, академічна культура, заклад вищої освіти, учасник освітнього процесу, академічний плагіат.

Ключовою умовою розвитку суспільства на сьогодні є забезпечення якості вищої освіти. Упродовж останніх років увага української освітньої і наукової спільноти все більше звернена до питань академічної доброчесності та впровадження міжнародних академіч-

них стандартів. З позиції світових практик вищої школи академічна доброчесність – дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти.

Мета нашої статті – проаналізувати вплив академічної доброчесності на інституційну практику закладів вищої освіти, виокремити інструменти дотримання академічної чесності учасниками освітнього процесу, з'ясувати роль академічної культури у формуванні академічної доброчесності науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти.

У проєкті нового Закону України (стаття 46) «Про освіту» на законодавчому рівні подано тлумачення цього терміна: «Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень»¹. Питання академічної доброчесності є пріоритетним напрямом діяльності Міністерства освіти і науки України, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, а також Проєкту сприяння академічної доброчесності в Україні (SAIUP). Низка нормативних документів, глосаріїв, рекомендацій щодо впровадження системи академічної доброчесності в закладах вищої освіти спрямована на запобігання академічної недоброчесності шляхом створення сприятливого академічного середовища у вишах.

Академічна чесність в освітній та науковій діяльності – проблема, що сьогодні цікавить багатьох політологів, юристів, філологів, істориків, педагогів. З-поміж низки розвідок компетентних фахівців (А. Артюхов, В. Бахрушин, Є. Ніколаєв, Є. Стадний, Т. Фініков, Н. Шаїха та ін.) заслуговують на увагу праці іноземних колег (R. Merton, R. Alford, T. Becher A. Abbott та ін.), у яких представлено інформацію національних та міжнародних опитувань, результати грантових проєктів за тематикою академічної доброчесності. Цінним є досвід провідних європейських і вітчизняних практик. Наприклад, у дослідженні Центру академічної доброчесності представлено прогресивний підхід до внутрішньої мотивації студента для уникнення практики покарань, запропонований багатьма американськими університетами (Принстонський університет, Університет Клемсона та ін.), котрі вбачають ефективний шлях утвердження академічної доброчесності саме у формуванні фундаментальних цінностей і вкорінення їх у поведінку молоді людини. Така практика забезпечує реалізацію сформованих установок, цінностей, моделей поведінки студента/випускника і після завершення школи чи університету².

На рівні закладу вищої освіти дотримання засад академічної чесності – частина його чіткої інституційної політики, за допомогою якої повинна бути впроваджена нова модель академічної взаємодії (викладач-студент-адміністрація вишу). В основі академічної доброчесності – шість основних принципів, які розкривають зміст поняття академічної доброчесності (*чесність* (honesty), *довіра* (trust), *справедливість* (fairness), *повага* (respect), *відповідальність*

(responsibility), *відповідальність* (accountability), що задекларовані відповідним документом на Міжнародній конференції в Бухаресті ще у 2004 році. Проте цей перелік на сьогодні не є вичерпним. Кожен заклад вищої освіти розробляє власну систему цінностей, норм, правил, якими повинні керуватися всі учасники університетської спільноти. Досить вдалою, на нашу думку, є спроба Єгора Стадного в аналітичній розвідці «Деякі рекомендації щодо впровадження етичних кодексів в українських вищих навчальних закладах» об'єднати ідеї низки міжнародних стандартів, які окреслюють поняття етичних принципів у вищій освіті, і представити перелік норм, які можуть слугувати базовими для утвердження академічної доброчесності, а саме: *integrity*, чесність, правда, прозорість, повага до інших, довіра, підзвітність, справедливість, рівність та соціальна справедливість, демократичне управління, якісна освіта, самовдосконалення та вдосконалення системи, інституційна автономія, міжнародна співпраця³.

Сьогодні, на жаль, досить поширена практика порушень академічної доброчесності в закладах вищої освіти. Низка проведених соціологічних досліджень засвідчує значну кількість випадків звернення здобувачів вищої освіти до неправомірної поведінки, з-поміж яких:

- учинення академічних порушень, а саме: плагіату, фальсифікації, списування, хабарництва, обману, шахрайства тощо;
- прояви корупції, що мають місце під час складання іспитів чи заліків. Також етап вступної кампанії в багатьох університетах не позбавлений корупційного складника, наприклад, під час проходження творчих конкурсів чи ЄВІ до магістратури;
- купівля готової кваліфікаційної роботи, використовуючи послуги різноманітним фірм. Якість такої роботи, як правило, низька та викликає сумнів щодо унікальності самого тексту;
- систематична відсутність на заняттях, ігнорування процесу ліквідування академічної заборгованості та, як наслідок, оперативне вирішення таких проблем шляхом встановлення неформальних відносин із науково-педагогічними працівниками чи адміністрацією університету, що сприяють у подальшому вирішенні зазначених питань.

Однак найголовнішою проблемою на сьогодні залишається відсутність у студента чіткого розуміння поняття академічної доброчесності, а в закладі вищої освіти – стандарту академічної поведінки та відповідальності за порушення морально-етичних, корпоративних норм і правил в академічному середовищі. Саме тому університети повинні дотримуватися чіткої дієвої політики академічної доброчесності, що передбачає «комплекс заходів, що мають на меті забезпечити дотримання принципів академічної доброчесності, моральних правил, корпоративних норм усіма учасниками освітнього процесу та протидіяти будь-яким проявам академічної недоброчесності»⁴.

Реалії сьогодення вимагають імплементації такої моделі закладів вищої освіти, яка сприятиме подоланню академічної недобро-

чесності, зокрема серед студентської спільноти. В умовах сучасного освітнього середовища студенти мають можливість вільного доступу до якісного навчання з використанням усіх необхідних ресурсів та онлайн-платформ. Зокрема, у той же час вони повинні нести відповідальність за академічні чи наукові результати власної роботи. Нечесна академічна поведінка перешкоджає продукуванню таких важливих навичок, як читання, письмо, дослідження. Аналіз, синтез, узагальнення опрацьованого матеріалу перетворюється на симуляцію. Крім того, руйнується здатність критично та креативно мислити. У цьому аспекті важливими є технологічні рішення на рівні університету, які слугують інструментами протидії порушенням академічної доброчесності. На сьогодні значна кількість закладів вищої освіти розробила і впроваджує процедуру пошуку і виявлення академічного плагіату в кваліфікаційних роботах науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти (з-поміж незначного переліку пропонованих ресурсів для реалізації такого алгоритму дій варто виокремити онлайн-сервіс «Unicheck.com»). Такий метод значно сприяє підвищенню рівня наукових робіт, активізує студентів до ґрунтовного опрацювання наукової літератури, її правильного оформлення і, як наслідок, представлення якісного наукового продукту в кінцевому підсумку.

Подолання академічної нечесності, перш за все, потребує звернення до гідності людини, її самоповаги та поваги до інших. Чим вищий рівень взаємоповаги, чесності та довіри у спільноті, тим краще людина здатна вирішити свої завдання. Поступово все більше людей, які працюють у сфері освіти, переконаються, що позитивні зрушення в країні слід починати з себе, із власного робочого місця і ставлення до виконання своїх обов'язків⁵. Для того, щоб стати кваліфікованим і конкурентоспроможним в сучасному освітньому і науковому просторі, потрібно обирати складніший, однак чесний шлях опанування нових знань, оскільки «академічна свобода процвітає тільки у середовищі дотримання принципів інтелектуальної чесності з усіма її правами і обов'язками»⁶. З огляду на це, студент повинен бути вмотивований, обізнаний щодо видів академічної недоброчесності та відповідальності за вчинення академічних порушень.

Стрижневим компонентом академічної свободи й академічної доброчесності є академічна культура. Це та модель поведінки, під час якої учасники освітнього процесу адаптуються до соціокультурного середовища, поширюючи цінності, які є взірцевими в умовах пропагування академічної доброчесності. Л. Н. Анікіна трактує це поняття в більш широкому значенні. На її думку, академічна культура – це інтелектуально-етична система цінностей, мотивацій, переконань та сприйняття, які визначають професійну діяльність в освіті та науці⁷. Саме поняття «культура» – один із структурних компонентів розвитку і становлення особистості. Науково-педагогічний працівник, так само, як і студент, повинні взаємодіяти на засадах ціннісних орієнтирів, тих цілей і установок, які базуються на якостях справедливості, толерантності, тактовності, тоді й освітній та науковий процес буде ефективним з огляду на поставлені цілі, які в результаті необхідно досягти. Отже, «академічна культура створюється повсякчас, з пер-

ших кроків існування і є дуже важливим чинником покращення управління, забезпечення академічної якості і фінансової оптимізації діяльності університету»⁸.

Публічне утвердження академічної доброчесності має стати прикладом позитивної зміни суспільної свідомості та важливим кроком системного запровадження нового етосу освітньої та науково-дослідної діяльності в освітніх закладах України⁹. У цьому напрямі заклад вищої освіти – це платформа для утвердження тих підходів, цінностей, поведінкових моделей, в основі яких академічна свобода, академічна культура і академічна доброчесність. Створюючи потужну університетську систему академічної доброчесності, заклад вищої освіти таким чином засвідчує поступальний якісний розвиток освіти і науки в Україні, формує академічне середовище, у якому продукують рівність і партнерство, чесність, справедливість і прозорість.

Примітки:

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 28.04.2020).
2. The Fundamental Values of Academic Integrity // The Center for Academic Integrity. October, 1999. 12 p.
3. Стадний Є. Деякі рекомендації щодо впровадження етичних кодексів в українських вищих навчальних закладах. URL: <https://drive.google.com/file/d/0ByYt3wkv0LOAd2820EtWaTJwX1U/view> (дата звернення: 09.05.2020).
4. Кодекс академічної доброчесності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. URL: <https://drive.google.com/file/d/1LlOReajanEхMENg2DvgdaFNACYWU00UL/view> (дата звернення: 09.05.2020).
5. Трубников Н. Н. Заблуждающийся разум? Многообразие всенаучного знания. Москва: Политиздат, 1990. 464 с.
6. Pavela G. Law and Policy Report. Thursday September, 29, 2011. No. 402. URL: <https://www.bsu.edu//media/WWW/DepartmentalContent/Student%20Rights/pdfs/Resources%20for%20Faculty%20and%20Students/How%20to%20discuss%20academic%20integrity%20with%20students%20advice%20for%20faculty.pdf> (дата звернення: 09.05.2020).
7. Анікіна Н. А. Академічна культура викладача ВНЗ // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2016. Вип. 55. С. 8-17.
8. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Аргюхова. Київ: Таксон, 2016. 234 с.
9. Там само. С. 104.

The article analyzes the implementation of policies and standards of academic integrity in the educational and research activities of higher education institutions. Attention is focused on the formation of the basic principles of academic integrity, the importance of their observance by all participants in the educational and scientific process; the concept of academic culture as a model of teacher's and student's behavior in the process of forming a favorable academic environment is outlined.

Key words: *academic integrity, academic culture, institution of higher education, participant of educational process, academic plagiarism.*

Отримано: 15.06.2020

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АКТУАЛЬНІСТЬ, ЦІЛІ І ЗАВДАННЯ

У статті розглядається проблема ролі, місця та значення в системі сучасної вищої освіти дисципліни «Громадянська освіта». Визначено її мету, завдання та інструментарій формування у здобувачів вищої освіти таких компетентностей як громадянськість та медіаграмотність.

Ключові слова: громадянська освіта, громадянське суспільство, студенти, демократичні цінності, компетентності, громадянськість, медіаграмотність.

Однією з визначальних ознак успішного й ефективного функціонування будь-якої держави є саме наявність сформованого та дієвого громадянського суспільства. Його ж відсутність навпаки є серйозною хворобою, що спричиняє деградацію держави і суспільства. Хоча Україна вже майже три десятиліття є незалежною демократичною державою, все ж у засобах масової інформації, телебаченні і соціальних мережах досить часто можна натрапити на висловлювання відомих політиків, соціологів, політологів і громадських діячів про те, що й сьогодні ще є чимало проблем з активністю громадянського суспільства, про нерозвиненість демократичної культури.

Гострота цієї проблеми зумовлена у значній мірі тривалим пануванням комуністичного режиму й ідеології, якими повністю заперечувалися право людей на повноцінну свободу думки, висловлюваннях і діях. Зі свідомості декількох поколінь українців намагалися стерти усвідомлення себе як повноправного ініціативного господаря на своїй землі. За таких умов навіть не могло бути мови про право громадян брати реальну активну участь в управлінні та право на об'єднання, про право на громадянську активність населення, зростання ролі громад. Людей привчили очікувати готових рішень від влади й до мовчазного їх виконання. Внаслідок такого негативного спадку вже навіть у період після проголошення незалежності України в суспільстві дійсно можна спостерігати пригніченість громадянської гідності, зневіру людей у власній спроможності щось змінити на краще чи вплинути на значущі в житті країни чи навіть окремої громади події. Окрім того, поняття свободи часто сприймається як всюдозволеність – «що хочу, те і роблю», не завжди усвідомлюючи, що свобода дій обов'язково передбачає відповідальність за них.

Виникає питання: що потрібно для того, щоб остаточно відправити в небуття пасивність громадянського суспільства, оздоровити його конструктивною соціальною активністю та озброїти надзвичайно важливою в сучасному світі компетентністю – громадянськістю, поєднаною з глибоким усвідомленням відповідальності за свої дії і вчинки. Над цими питаннями замислювалися цілий ряд дослідників, зокрема М. А. Бойчук², Н. В. Жабінець³, Я. М. Пилинський⁴, А. Шелюк⁵ та ін.

У цій статті пропонуємо власне бачення рецепту формування через посередництво системи вищої освіти активного, свідомого й критично мислячого громадянина.

Насамперед, суспільству потрібно сформувати й виробити в себе досвід і навички життя в умовах демократії, чіткі зразки поведінки, притаманні для демократичної політичної культури. Складність реалізації цих завдань в умовах наших реалій зумовлена тим, що якщо розвинуті демократії проходили цей шлях упродовж багатьох століть, то українському суспільству потрібно пройти його надзвичайно швидко – в межах декількох поколінь. А це означає, що такого досвіду і зразків поведінки потрібно навчати.

У такій ситуації надзвичайної актуальності набуває викладання курсу «Громадянська освіта» як в системі шкільної гуманітарної освіти, так і вищої. Однак якщо в школах «Громадянська освіта» запроваджена за розпорядженням міністерства освіти і науки з 2018-2019 навчального року в 10-х класах як обов'язкова навчальна дисципліна, то заклади вищої освіти питання включення подібного курсу до навчальних планів розглядають на власний розсуд.

За таких умов, усвідомлюючи актуальність і практичну значущість цього курсу, на історичному факультеті К-ПНУ імені Івана Огієнка «Громадянська освіта та методика її викладання» вивчається здобувачами вищої освіти з 2018-2019 н. р. в якості окремого змістового модуля таких освітніх компонентів як «Методика викладання історії» (спеціальність «Історія») та «Методика викладання суспільно-гуманітарних дисциплін» (спеціальність «Політологія»). Значним поштовхом до його запровадження стала участь викладачів кафедри всесвітньої історії доцента Івана Боровця й автора цих рядків у тренінгу з «Громадянської освіти та методики її навчання» на факультеті історичної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова упродовж 1-3 березня 2018 р. Під час заходу викладачі мали змогу познайомитися зі специфікою викладання курсу для студентів, переконатися у його важливості та попрактикувати активні методи навчання.

Зміст курсу визначається, як інтересами особистості усвідомлювати власні і суспільні потреби, розуміти механізми їхнього втілення у життя, так і суспільним викликом потреби компетентного громадянина⁶. Викладання цієї дисципліни студентам передбачає досягнення подвійної мети: з однієї сторони набуття молоддю необхідних знань і досвіду життя в демократичному суспільстві, а з іншої – озброєння майбутніх фахівців методикою навчання громадянської освіти у різних типах навчальних закладів.

Задля реалізації цього на практиці структурно передбачено вивчення цілого ряду тем: «Особистість та її ідентичність», «Права, свободи і відповідальність», «Людина в соціокультурному просторі», «Демократичне суспільство та його цінності», «Взаємовідносини громадян і держави в досягненні суспільного добробуту», «Світ інформації та мас-медіа» та «Україна, Європа, світ». У межах пропонованого студентам змістового модуля «Громадянська освіта та методика її викладання» найбільшу увагу на заняттях звертаємо на тематичні блоки, що стосуються демократичних цінностей, меха-

нізмів взаємовідносин громадян і держави та сутності сучасного інформаційного простору.

У комплексі їх вивчення у здобувачів вищої освіти формується цілий ряд компетентностей, однак, як на нашу думку, найважливішою є саме громадянська компетентність (громадянськість). Її складовими є громадянські знання, на основі яких в студентів формуються уявлення про форми і способи участі в різних сферах життя суспільства; конкретні практичні вміння і навички – здатність до критичного мислення й активної громадянської позиції, відповідальності за свої дії, вміння аргументовано доводити свою позицію, поважаючи погляди інших тощо; громадянські цінності (свобода, права людини, толерантність, почуття власної гідності та ін.). Вкрай важливим в цьому контексті є донесення до студентів сутності поняття демократії. В термінологічних словниках й енциклопедіях подано чисельну кількість різних його тлумачень, хоча як на наш погляд, максимально просто і водночас глибоко суть терміну розкрив свого часу А. Лінкольн: «влада народу, через посередництво самого народу, для народу». Обговорюючи цю формулу зі студентами, обов'язково наголошуємо на тому, що її життєздатність повністю залежить від кожного громадянина, а саме від його активної участі в житті суспільства через участь у різних сферах життя своєї громади. Молодь має розуміти, що саме від активної підтримки щоденного функціонування цієї формули власне і залежить «здоров'я» громадянського суспільства та досягнення суспільного добробуту.

Розкриваючи структуру та сутність громадянських прав і свобод в умовах демократичного суспільства, вкрай важливо детально ознайомити студентів з основними поколіннями прав і свобод громадянина: **фундаментальні** (право на життя, приватну власність, свобода совісті), **політичні** (право на свободу об'єднання з іншими громадянами для захисту своїх інтересів і прав, свобода думки і висловлювань, право обирати і бути обраними), **соціальні** (право на працю та належні її умови, право на вільне обрання професії та місця проживання, право на житло, охорону здоров'я, освіту, соціальне забезпечення, право на екологічну безпеку) та **культурні** (заборона дискримінації у користуванні правами і свободами за такими ознаками: стать, національне та соціальне походження, раса, колір шкіри, мова, релігія, політичні та інші переконання; право меншин на збереження своєї культурної самобутності) права і свободи⁷.

Після цього слід переходити до з'ясування сутності цілого ряду демократичних цінностей: свобода, верховенство права, рівноправність, справедливість, гідність, відповідальність, солідарність, повага до різноманіття, громадянськість. Дуже важливо, щоб за результатами обговорення у свідомості студентства утвердилося розуміння тісного взаємозв'язку між усіма зазначеними цінностями, який можна сформулювати у вигляді своєрідної формули – «свобода самореалізації в умовах демократичної політичної рівності і соціальної справедливості»⁸.

Також важливо, щоб здобувачі вищої освіти чітко могли відрізнити цінності від інтересів. Слід наголосити, що інтерес постає

як усвідомлена потреба в економічному (власність, гроші, інші матеріальні ресурси), політичному (владна посада) та символічному (звання, титул, популярність, репутація) формах капіталу. А цінності, насамперед, визначають смислові, тобто, духовні, орієнтири життя індивідів і соціальних груп⁹. Постійно слід наголошувати, що високий ступінь функціонування громадянського суспільства, його якість є максимальними тоді, коли зазначені цінності обираються й дотримуються громадянами в якості своїх життєвих принципів, переконань й устремлінь, а не під примусом з боку держави, чи від страху зазнати якихось санкцій. Цінності є справжніми тоді, коли у них відчувається внутрішня потреба, як внутрішній обов'язок вчиняти чесно, справедливо, достойно.

Завершуючи цей тематичний блок, обов'язково слід наголосити на тривалості процесу становлення демократичних цінностей, які поступово виникали спочатку у формі ідеалів, прагнень і теоретичних понять, а потім – у процесі демократичних рухів – уже втілювалися у суспільну практику, підсилюючи громадянську активність.

У свою чергу активність громадянської позиції залежить від здатності до критичного мислення. В умовах сучасного інформаційного суспільства формування цієї компетентності у дуже великій мірі залежить від стану медіаосвіти, завдання якої забезпечити належну медіаграмотність громадян. Вважаємо, що медіаграмотність в умовах сьгоднішніх викликів є тією інтелектуальною площиною, що становить собою фундамент сучасної національної безпеки нашої держави.

Головна мета медіаграмотності – допомогти учням/студентам стати вільними, толерантними громадянами демократичного суспільства, які мають автономне мислення, розвинути у них критичну автономію відносно медіа¹⁰. Слід пам'ятати: якщо людина підготовлена до сприйняття інформації, здатна повноцінно зрозуміти і критично проаналізувати її – значить вона може протистояти маніпуляційним впливам, може дивитися на світ самостійно та виробляти свої власні рішення¹¹, що надзвичайно актуально сьогодні.

Основними завданнями навчання здобувачів вищої освіти медіаграмотності сьогодні є:

- формування здорової інформаційної гігієни: навчити споживати якісний інформаційний продукт і покращити смаки до інформації;
- сформувані практичні вміння працювати з інформацією: піддавати сумніву весь інформаційний потік, відрізнити інформацію від пропаганди, виявляти фейкові новини тощо;
- підвищити стійкість молоді перед дестабілізуючою силою неправдивої інформації;
- навчити використовувати медіапродукт у подальшій професійній діяльності у різних сферах, зокрема у якості педагогічних і науково-педагогічних працівників, у процесі навчання і виховання молоді.

У контексті практичної реалізації зазначених завдань на заняттях з «Громадянської освіти та методики її викладання» та озброєн-

ня студентів конкретним інструментарієм здійснення критичного аналізу медіаінформації й протистояння пропаганді важливо розкрити сутність ключових понять і термінів: медіаосвіта, медіаграмотність, медіапростір, медіакультура, меседж, маніпуляція, фейк, дезорієнтація, джинса, пропаганда, кіберпростір, медіакілер та ін.

Далі важливо ознайомити студентів з існуючими маніпулятивними технологіями, що використовують ЗМІ: дезінформація, техніка «сендвіча», міфи, посилання на анонімний авторитет, емоційний резонанс, свідоме замовчування небажаних фактів, підміна понять, маніпуляція цифрами, висмикування із контексту, використання «експертів» тощо. (найкраще для цього використовувати презентаційну методику навчання, а також підбір відеоматеріалів). Наголосіть, що їх мета – цілеспрямоване викривлення інформації заради формування певного погляду, ставлення до тієї або іншої проблеми, події або особи. Використання в інформаційному просторі зазначених технологій спричиняє неможливість осягнути проблему в цілому та послаблює здатність розмежовувати інформацію за ступенем важливості.

Після цього важливо чітко пояснити студентам способи протидії інформаційній маніпуляції і пропаганді. В цьому контексті слід наголосити, що читацькі й глядацькі інтереси завжди обертаються навколо семих «С»: сміх, сльози, стрес, страх, сум, скандал, сенсація, що дуже вміло використовують ЗМІ, емоційно готуючи читачів/глядачів до сприйняття потрібної (часто замовної сильними світу цього) інформації в якості абсолютно достовірної. Виходячи з цього потрібно пам'ятати, що усі повідомлення, які мають гостре емоційне забарвлення, потрібно піддавати сумніву.

Слід донести до студентів, що основним засобом протидії інформаційним маніпулятивним технологіям є наявність критичного мислення, що поділяється на слабе (використовується для захисту вже існуючих в людини переконань, а сумніву піддаються лише ті речі, до яких заздалегідь було критичне налаштування) та сильне (передбачає усвідомлення людиною власних упереджень, поглядів й стереотипів та готовність їх змінити під впливом нових даних або переконливих аргументів – сумніву піддається абсолютно вся інформація)¹². Окрім того, носії такого мислення здатні чітко розрізняти факти та думки, що також надзвичайно важливо.

Що ж потрібно, щоб виробити в молоді навички сильного критичного мислення? Одним з найефективніших методів є вироблення звички постійно ставити питання до всього, що ми бачимо, читаємо, чуємо. В цьому контексті важливим є перелік «правильних» питань, з допомогою яких шляхом аналізу можна декодувати і зрозуміти сутність будь-яких медіамеседжів. Сьогодні існує безліч методичних рекомендацій щодо декодування медіатекстів, однак в усіх з них спільним є саме перелік ключових питань для аналізу інформації. Їх перелік складається з декількох блоків:

I – авторство і аудиторія – хто створив меседжі (це перший крок до усвідомлення мети і визначення рівня довіри інформації); яка цільова аудиторія; хто за це заплатив і хто може отримати користь від цієї інформації, а кому вона може завдати шко-

ди (слід розуміти що, наприклад, телеканали належать впливовим особам, які відстоюють свої інтереси, а тому потрібно вміти зробити паузу і просто подумати); яка може бути моя реакція і дії у відповідь на конкретні меседжі?

II – меседжі і значення – про що інформація й що змушує саме так думати і сприймати; які ідеї й цінності закладені у змісті; про що не говориться в повідомленні, що насправді було б важливо знати; які технології використано для створення меседжу; як можуть різні люди зрозуміти їх зміст; яка моя власна інтерпретація конкретного інформаційного повідомлення?

III – відображення реальності – коли створено повідомлення; де або в який спосіб ним поділилися з публікою, цей меседж це факт, думка чи щось інше; якою мірою меседж вартий довіри та що на це вказує; якими є джерела інформації, думок, припущень?¹³.

Окрім того, є чіткий перелік дуже простих правил критичного сприйняття інформації, який дуже важливо донести до студентів під час занять з медіаграмотності: не вір заголовку; не вір всякому джерелу (важлива новина дублюється багатьма джерелами інформації); не довіряй невідомим «експертам»; завжди перевіряй дату інформаційного повідомлення. Все це в комплексі сприятиме виробленню у студентів автоматичної навички «включати мізки» щодо сучасного інформаційного різноманіття та однозначно підвищить суспільну стійкість перед дестабілізуючою силою неправдивої інформації.

Отже, сучасний стан і темп розвитку інформаційного суспільства ставить перед вищою освітою цілий ряд нових викликів, зокрема розширення спектру і змісту навчальних курсів, які сприяють підготовці компетентнісного в усіх відношеннях громадянина. У цьому контексті важливого значення набуває запровадження в якості окремої навчальної дисципліни або окремих змістових модулів дисциплін гуманітарного напрямку «Громадянської освіти». Важливість її вивчення зумовлена зосередженням на формуванні у здобувачів вищої освіти цілого ряду актуальних сьогодні компетентностей, визначальними серед яких є громадянськість та медіаграмотність. Перша з них забезпечує функціонування повноцінного громадянського суспільства, а друга формує його інформаційне здоров'я, є своєрідною протиотрутою по відношенню до дезінформації і пропаганди, від чого у значній мірі залежить національна безпека нашої держави.

Примітки:

1. З власного досвіду викладання в К-ПНУ ім. І. Огієнка.
2. Бойчук М. А. Запровадження громадянської освіти в Україні як необхідна умова виховання демократії // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2011. № 1. С. 26-30.
3. Жабінець Н. В. Формування цінностей громадського суспільства засобами освіти // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 22: Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін. 2013. Вип. 11. С. 99-104.
4. Пилянський Я. М. Громадянська освіта в Україні // Наукові записки НаУКМА. Політичні науки. 2016. Т. 186. С. 61-66. URL:

http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10292/Rylynskyi_Hromadianska_ospita.pdf.

5. Шелюк Л. Громадянська освіта: проблеми впровадження // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 33. С. 55-62.
6. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні від 3 жовтня 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p>.
7. Амельченко Н. Цінності об'єднаної Європи. Київ: ГО «Лабораторія законодавчих ініціатив», 2013. С. 10-11, 34-38. URL: https://parlament.org.ua/upload/docs/European_Values.pdf.
8. Там само. С. 33.
9. Там само. С. 3.
10. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: підручник для вчителів / перекл. з англ. С. Дьома. Київ, 2017. С. 11, 16.
11. Там само. С. 40.
12. Там само. С. 63-64.
13. Там само. С. 84.

The article deals with the problem of the role, place and importance in the system of modern higher education of the discipline «Civic Education». Its purpose, objectives and tools for the formation of competencies such as citizenship and media literacy in higher education applicants are defined.

Key words: *civil education, civil society, students, democratic values, competences, citizenship, media literacy.*

Отримано: 15.08.2020

УДК 378.011.3-057.175:821К-ПІНО]:001Гаєвський

Діана Яблонська

м. Кам'янець-Подільський

СТЕПАН ГАЄВСЬКИЙ – ПРОФЕСОР КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ІНО, НАУКОВЕЦЬ І ПРИХИЛЬНИК УАПЦ

У статті охарактеризовано постать філолога та літературознавця, викладача Кам'янець-Подільського інституту народної освіти Степана Гаєвського. Аналізуються основні складові його життєвого шляху та педагогічної діяльності на теренах Поділля. З'ясовано його доробок та основні літературно-наукові вподобання. Здійснено спробу прояснити причини його ув'язнення, заслання та еміграцію за межі України. Також з'ясовано питання про його висвячення у духовний сан єпископа.

Ключові слова: *Степан Гаєвський, філолог, літературознавець, викладач, Кам'янець-Подільський інститут народної освіти, дисципліни, кафедра.*

Серед учасників освітнього процесу на Поділлі у першій третині ХХ ст. виокремлюється постать філолога, літературознавця та церковного діяча Степана Гаєвського. **Аналіз попередніх досліджень.** Певний внесок у вивчення його життя та діяльності належить вітчизняним історикам О. Завальнюку¹, Ю. Мицику²

та О. Юрковій³. Однак педагогічну та викладацьку роботу С. Ю. Гаєвського, пов'язану з Кам'янець-Подільським інститутом народної освіти (далі – ІНО), у повній мірі ще не з'ясовано, що зумовлює продовження дослідницької роботи.

Степан Гаєвський (чернече ім'я – Сильвестр, псевдоніми – С. Гай, С. Сміянець, С. Юхимич, Л. Гайка⁴) народився 23 листопада 1876 р. у с. Михирнці на Волині (сьогодні Теофіпольський район Хмельницька обл.), в селянській сім'ї. У зв'язку із матеріальною скрутою родини, батьки не віддали сина до школи, куди пішли його ровесники, а залишили працювати на землі. Згодом, побачивши потяг сина до науки, спрямували його до двокласної духовної школи при Почаївській лаврі⁵. Паралельно із навчанням був кононархом у лаврському хорі. Після її закінчення вступив до Житомирської церковно-учительської семінарії, що відкривало шлях до педагогічної роботи⁶. Закінчивши її у статусі диякона, у вересні 1896 р. отримав направлення на посаду учителя початкової школи в с. Печихвости Володимир-Волинського повіту Волинської губернії. Через 7 років, С. Гаєвський покинув цю роботу і переїхав до Києва, де освоїв обов'язки наглядача у Київській двокласній класичній школі. З червня 1903 р. він посів посаду вчителя співів у тому ж навчальному закладі⁷.

Мрією молодого педагога була вища освіта. Утім до неї було чимало перешкод. І все ж, у 1909 р. (саме тоді народилася донька) його зарахували студентом історико-філологічного факультету університету св. Володимира. Навчався на відділі слов'янсько-руської філології. Був одним з кращих учнів українського філолога та видавця численних пам'яток давньої й середньовічної української літератури В. Перетця. У 1913 р. здобув диплом про вищу освіту і розпочав викладацьку діяльність у чоловічій гімназії м. Сміла Черкаського повіту Київської губернії. Працював вчителем російської мови та літератури, прагнув до наукової кар'єри⁸. У роки Першої світової війни був мобілізований до російської армії і воював на Галицькому фронті⁹.

Після падіння самодержавства активно долучився до українського національно-визвольного руху. Навесні 1917 р. відновив діяльність у київській «Просвіті», до якої вступив ще 1906 р., увійшов до її керівного складу разом з відомими українськими діячами – О. Лотоцьким, П. Матвієвським, О. Волошиним, С. Томашівським, Ф. Красицьким, І. Руденко та ін.¹⁰. Сприяв розвитку національно-церковного руху. У травні побував на з'їзді духовенства і мирян Полтавської єпархії, де йшлося про створення Української автокефальної православної церкви. У цьому ж питанні увійшов до складу комісії, що вела перемовини з Полтавською міською радою робітничих і солдатських депутатів¹¹. Згодом працював комісаром Сторожинецького повіту на Буковині, де проводив активну українську роботу. У серпні його колишній шеф, губернський комісар Буковини і Покуття О. Лотоцький, запросив на посаду заступника Генерального писаря Української Центральної Ради (відповідав за господарські і канцелярські справи)¹².

З приходом до влади гетьмана Павла Скоропадського увійшов до складу Державної канцелярії Української Держави, в

якій очолював департамент загальних справ¹³. Незадовго до падіння гетьманського режиму вирішив повернутися до наукових справ, і, витримавши відповідні вступні іспити, був прийнятий професорським стипендіатом по кафедрі української літератури Київського державного українського університету. Утім через політичну ситуацію наукові плани довелося згорнути. З кінця 1918 р. його запросили на управлінську роботу, де посів посаду секретаря Державної канцелярії УНР¹⁴. На короткий час входив до складу Ради міністра народного господарства.

Із наближенням радянських військ до Києва у січні 1919 р., разом із Держканцелярією та урядом виїхав до Вінниці, а потім до інших міст. Через існуючі кадрові проблеми тимчасово виконував обов'язки Державного секретаря, про що засвідчують посвідчені ним закони УНР від 23 березня в Гусятині¹⁵, а також 9-14 та 17 квітня – у Рівному¹⁶. 24 квітня був призначений заступником Державного секретаря УНР, у травні перебрався до Тарнова (Польща), де виконував свої нові обов'язки. У червні разом із урядом УНР і працівниками різних міністерств прибув до Кам'янця-Подільського, де до жовтня продовжив працювати на посаді в. о. Державного секретаря УНР¹⁷.

У зв'язку із потребою друку україномовних підручників Міністерство народної освіти УНР відрядило до Відня «особливу педагогічну місію» із 4-х осіб, на чолі з колишнім міністром освіти УНР А. Крушельницьким. До неї увійшов і С. Гаєвський. 28 жовтня 1919 р. місія вирушила з Кам'янця-Подільського і 15 листопада прибула до Відня. Звідти він повернувся лише наприкінці червня 1920 р.¹⁸ і взяв участь у конкурсі на заміщення вакантної посади приват-доцента по кафедрі московської мови і літератури у Кам'янець-Подільському державному українському університеті. Відповідне рішення про обрання на цю посаду рада професорів ухвалила 1 липня 1920 р.¹⁹.

Проявити себе у повній мірі на новій посаді не встиг через поразку Української революції. Після встановлення радянської ладі у Кам'янці-Подільському у середині листопада 1920 р. продовжив працювати в університеті. Коли в наступному році цей виш було реорганізовано у два незалежних навчальних заклади – інститут народної освіти та сільськогосподарський інститут, С. Гаєвський опинився у штаті ІНО. У цьому виші, за наказом політкомісара С. Чаого, утворили два факультети: соціального виховання і професійної освіти²⁰. Саме на останньому провадив свою викадацьку діяльність приват-доцент С. Гаєвський. До кінця 1921 р. йому доручили працювати ще й на посаді проректора інституту, що вимагало значних зусиль для виконання завдань, пов'язаних з організацією навчального процесу на радянських засадах²¹.

У виші Степану Юхимовичу доручили викладати історію російської мови та літератури після того, як 7 липня 1921 р. Укрголовпрофос НКО УСРР своїм рішенням за №1089 прийняв відповідну ухвалу²². З 30 липня офіційно він став доцентом. Якийсь час у нього виникли проблеми з житлом. Спочатку наймав житло у будинку № 2 на вул. Могилівській (сьогодні вул. Драгоманова), а з липня 1920 р. разом з дружиною і чотирма дітьми перебрався у бу-

динок, де мешкали сім'ї професури і доцентури вишу²³. Після встановлення радянської влади за ним залишили попереднє житло.

До літа 1921 р. С. Гаєвський забезпечував викладання такої обов'язкової дисципліни, як: «Історія московської літератури» (16 місячних годин для 30 студентів), та спецкурсу «Микола Гоголь» (8 год. на місяць, 21 студент). Зведене середньотижневе навантаження не перевищувало 6 годин. Для підготовки до занять з названих предметів студенти за рекомендацією наставника послуговувалися доступними підручниками М. Сперанського, І. Порфирьєва, І. Пігухова, П. Куліша, Д. Овсянко-Куликовського, В. Перетця, науковими статтями, вміщеними у різних томах «Записок наукового товариства імені Т. Шевченка» тощо²⁴. Однак, більшу частину навчального матеріалу він подавав на лекціях і завжди вимагав від майбутніх педагогів добре його опрацювати. Така вимога була пов'язана з малою кількістю годин, виділених на аудиторні заняття. Щодо спецкурсу, то чимало тем робочої програми він адресував для самостійної роботи. Зі зміною навчальних планів на 1921/1922 н.р. С. Гаєвському було доручено викладання ще двох дисциплін – «Історичної поетики» (8 год. на місяць для 43 студентів) і «Слов'яно-української палеографії» (16 год. на місяць для 35 студентів)²⁵. Наприкінці 1922 р. спецкурс «Микола Гоголь» увійшов до програми «Історії українського письма старої доби» (інколи цю дисципліну називали ще й «Методологія письма»²⁶), на яку виділяли усього 2 тижневих години²⁷. Нарікань на якість з його занять не надходило.

Колегами-філологами С. Гаєвського в ІНО, були: М. Драй-Хмара (викладав історію української мови, чеську та польську мови), С. Дложевський (мовознавство), К. Копержинський та О. Ковалевська (українську мову та літературу), О. Попович (історію західноєвропейської літератури), І. Любарський (латину), К. Поль (німецьку мову), М. Семенів (грецьку мову та історію Греції), В. Ісакович (англійську мову) та О. Годило-Годлевська (французьку мову).

Крім навчання студентів, активно займався й науковою роботою. Зокрема, вивчав тексти давньоукраїнських літописів, різні редакції повісті «Александрія», досліджував церковне життя. Авторству С. Ю. Гаєвського належить майже півсотні наукових і навчально-методичних праць з української поезії, розвитку церкви в Україні та історії української літератури, що є певним внеском в українську філологію, історію та історіографію. До них належать: «Київські списки повісті «Александрія»²⁸, «Теорія поезії: підручник для педперсоналу, старших груп трудової школи Соцвишу»²⁹, «До омонімів про Івана Франка»³⁰, «Задоволення книжкового голоду»³¹, «Літературна діяльність Ольги Кобилянської»³², ««Александрія» в давній українській літературі»³³, «Церковний устрій в Україні»³⁴, «Заповіт митрополита Петра Могили (1647)»³⁵, «Франків «Мойсей» (Розвідка і текст поеми)»³⁶, «Берестейська Унія 1596 року»³⁷.

Робота в прикордонному Кам'янці-Подільському, де чимало представників української інтелігенції, які раніше працювали в структурах УНР і не емігрували з УСРР, потрапляли під підозру у

нелояльності до влади, все менше задовольняла С. Гаєвського. До того ж, восени 1922 р. його на короткий час було заарештовано за причетність входження до складу Подільської церковної ради УАПЦ. Вийшовши на волю, дізнався, що його звільнили з роботи в ІНО³⁸. Саме тоді розірвав шлюб з дружиною, очевидно, побоюючись за долю своїх дітей та їх матері. Мріяв перебратися до наукових центрів УСРР, де було більше умов для працевлаштування.

28 грудня 1922 р. вчений вибув до столичного Харкова³⁹. Там до кінця літа 1923 р. працював науковим співробітником секції українського письма науково-дослідної кафедри історії України⁴⁰ та вченим секретарем Центральної дослідної станції Головоцвяху НКО УСРР. До викладацької праці в столиці не допускали. 21 серпня 1923 р. переїздить до Києва, де отримує другорядну посаду викладача української мови і літератури на робітничому факультеті Київського інституту народного господарства. Крім того, входить до складу іспитової комісії того ж вишу, викладав українську мову і мовознавство у І-й Київській кооперативній профспілковій школі, Київському робітничому університеті, а з травня 1928 р. став науковим співробітником науково-дослідної кафедри історії України при ВУАН, першим секретарем Київського будинку вчених. Та незабаром доля зробила крутий розворот⁴¹.

Через те, що з травня 1929 р. працівники ДПУ почали активно ізолювати українських інтелігентів, причетних до міфічної Спілки визволення України, зокрема і автокефаліста, прем'єр-міністра УНР В. Чехівського, чимало київських діячів потрапили під підозру. Одним із них був С. Гаєвський, який в жовтні 1927 р. був учасником Всеукраїнського церковного собору УАПЦ, а отже знову потрапив у поле зору радянської спецслужби⁴². Вчений вирішив шукати порятунку поза інтелігентним Києвом, наївно сподіваючись у такий спосіб уникнути репресії. Серед провінційних міст, які імпонували вченому, була Полтава, де він свого часу був⁴³. Переїхавши туди, упродовж двох років посідав посаду професора кафедри літературознавства місцевого ІНО. Але можливості посадового росту тут були мізерні. Тому вирішив перебратися до Кривого Рогу, де в 1930 р. було відкрито Інститут професійної освіти. Тут отримав посаду завідувача кафедри української мови, яка давала трохи вищу зарплату і можливість дещо поліпшити своє матеріальне становище⁴⁴. Щоправда, довго попрацювати у новоствореному вищій професор не зміг – вже наступного року його безцеремонно звільнили з роботи, можливо, через втручання ДПУ. Не маючи шматка хліба і намагаючись морально підтримати доньку-княнку та її сім'ю, із сумом повернувся до Києва, де 1932 року з труднощами працевлаштувався контролером на кінофабриці.

На новому місці його у спокої не залишили. Під час Голодомору 1932-1933 рр. тоталітарний режим вирішив добити українську національно свідому інтелігенцію, сприймаючи її за антирадянську силу. У 1933 р. колишнього держслужбовця УНР високого рангу і прихильника УАПЦ С. Гаєвського арештовують як «члена» «Української військової організації», що готува-

ла повалення диктатури пролетаріату⁴⁵. Трійка при колегії ДПУ УСРР по справі С. Гаєвського засудили обвинуваченого за ст. 54 п. 10 КК РСФРР (антирадянська діяльність) на 5 років заслання до Сибіру. Відбувши покарання у 1939 р., повернувся в Україну. Вдалося влаштуватися на посаду викладача та завідувача кафедри української літератури у Кременчуцькому педінституті⁴⁶.

Німецько-радянську війну зустрів на Полтавщині. В березні 1942 р. став керівником суддівського відділу Вищого церковного управління Східної України УАПЦ, а в травні – хіротонізований на єпископа Лубенського УАПЦ з ім'ям Сильвестр⁴⁷.

З поверненням радянських військ у 1943 р. подався закордон. Разом із сім'єю та іншими єпископами УАПЦ опинився у Німеччині, в таборах для біженців та переміщених осіб, де виконував обов'язки священнослужителя. Наприкінці війни його прийняли членом Української Вільної Академії наук та членом Наукового Товариства ім. Шевченка. 1949 року переїхав до Австралії, де у 1953-1963 рр. (за іншими даними до 1975 р.⁴⁸) був на посаді архієпископа Мельбурзького та Австралійсько-Новозеландського УАПЦ. У 1965 р. приєднався до УАПЦ в юрисдикції канадської митрополії. Помер 9 вересня 1975 р. у м. Мельбурн⁴⁹.

Отже, український філолог, літературознавець, державний і церковний діяч С. Гаєвський на початку 1920-х рр. залишив значний фаховий слід в освітньому і науковому житті Кам'янець-Подільського ІНО, активно сприяючи підготовці високопрофесійних педагогічних кадрів для шкіл Подільського регіону. Через попередню роботу в державних структурах УНР і активність щодо творення та діяльності УАПЦ зазнав більшовицьких репресій і пониження, відбув покарання як член неіснуючої антирадянської організації. Під час нацистського окупаційного режиму і на еміграції займався церковною діяльністю, залишився вірним УАПЦ. За високоякісні наукові праці вченого обрали до НТШ і УВАН.

Діяльність С. Гаєвського у Кам'янці-Подільському в 1919-1922 рр. потребує дослідження на основі нових архівних джерел.

Примітки:

1. Завальнюк О. М. Історія Кам'янець-Подільського державного українського університету в іменах (1918-1921 рр.). Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2006. 632 с.
2. Мицик Ю. А. Листи єпископа Сильвестра (Гаєвського) до митрополита Іларіона (Огієнка) // Храм святого великомученика Дмитрія Солунського. URL: <http://hram.in.ua/biblioteka/osnovy-viry/261-book261/3148-title3698>.
3. Юркова О. В. Гаєвський Степан Юхимович // Енциклопедія історії України / редкол.: В. А. Смолій та ін.; Інститут історії України НАН України. Київ: Наукова думка, 2004. Т. 2: Г-Д. С. 16.
4. Українська діаспора: літературні постаті, твори, біобібліографічні відомості / упорядк. В. А. Просалової. Донецьк: Східний видавничий дім, 2012. С. 16.
5. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 12. Спр. 1382. Арк. 1-4зв.

6. Там само. Арк. 3.
7. Там само.
8. Там само. Арк. 2.
9. Малюта О. В. «Просвіти» і Українська Державність (друга половина XIX – перша половина XX ст.) / НАН України. Інститут історії України; Всеукраїнське товариство «Просвіта» імені Тараса Шевченка. Київ: Вид. центр «Просвіта», 2008. С. 351.
10. Там само.
11. Левицький О. А. «Просвіта» на Полтавщині в добу Української Центральної Ради (березень 1917 – квітень 1918 р). Українізація церкви й освіти // Новини Полтавщини: обласне комунальне інформаційне агенство. URL: <https://np.pl.ua/2018/07/prosvitana-poltavschnyni-v-dobu-ukrajinskoji-tsentralnoji-rady-berezen-1917-kviten-1918-r-ukrajinizatsiya-tserkvy-j-osvity>.
12. Швидкий В. П. Олександр Лотоцький: учений, громадський діяч, політик (1890-1930-ті рр.). Київ: Ін-т іст. Укр. НАН Укр., 2002. С. 131.
13. Історія української бібліотечної справи в іменах (кінець XIX ст. – 1941 р.) : матеріали до біобібліографічного словника / авт.-уклад. Л. В. Гарбар; ред. кол.: Г. В. Боряк, Л. А. Дубровіна (голова), В. І. Попик та ін.; НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, Ін-т рукопису. Київ, 2017. С. 91.
14. Енциклопедія українознавства. Словникова частина / гол. ред. проф. д-р В. Кубійович; перевид. в Україні. Львів: НТШ, 2000. Т. 8. С. 2807.
15. Вістник державних законів для всіх земель Української Народної Республіки. 1919. 26 червня. Вип. 19. С. 133.
16. Вістник державних законів для всіх земель Української Народної Республіки. 1919. 28 червня. Вип. 20. С. 137-144.
17. Директорія, Рада Народних Міністрів Української Народної Республіки. Листопад 1918 – листопад 1920 рр.: документи і матеріали. В 2-х томах / упоряд.: В. Верстюк (керівник) та ін. Київ: Видавництво імені Олени Теліги, 2006. Т. 1. С. 319, 490.
18. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917-1920 рр.). Чернігів: КП «Видавництво «Чернігівські обереги», 2008. С. 265, 267.
19. Завальнюк О. М. Названа праця. С. 386.
20. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 50. Арк. 47, 83.
21. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Арк. 3-3зв.
22. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 35. Арк. 7.
23. Будзей О. В. Степан, що став Сильвестром // Подолянин. 2016. 7 січня. № 2 (1325). С. 4.
24. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 582. Оп. 1. Спр. 54. Арк. 6.
25. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 3. Спр. 4. Арк. 4-5.
26. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 51. Арк. 150зв.
27. Там само. Арк. 221.
28. Гаєвський С.Ю. Київські списки повісті «Александрія» // Записки Українського наукового товариства в Києві / ред. ком.:

- М. С. Грушевський, В. М. Перетц, М. П. Василенко. Київ, 1912. Кн. 10. С. 19-31.
29. Гаевський С. Ю. Теорія поезії: підручник для педперсоналу, старших груп трудової школи Соцвиху. 2-е вид., перероб. й доп. Київ: Державне видавництво України, 1921. 32 с.
 30. Гаевський С.Ю. До омонімів про Івана Франка // Нова громада. Київ, 1924. № 35. С. 14-23.
 31. Гаевський С.Ю. Задоволення книжкового голоду // Пролетарська правда. 1925. № 260. С. 2.
 32. Гаевський С. Ю. Літературна діяльність Ольги Кобилянської (Літературно-критичний огляд) // Україна: науковий двохмісячник українознавства. Київ: Державне видавництво України, 1928. № 1. С. 25-34.
 33. Гаевський С. Ю. «Александрія» в давній українській літературі // Пам'ятки мови та письменства давньої України. Т. III. Давня українська повість. Київ: ВУАН, 1929. 257 с.
 34. Гаевський С. Ю. (Єпископ Сильвестр). Церковний устрій в Україні. Новий Ульм: Українська газента, 1946. 65 с.
 35. Гаевський С. Ю. (Єпископ Сильвестр). Заповіть митрополита Петра Могили (1647). Корнберг: Видавництво «Криниця», 1947. 18 с.
 36. Гаевський С. Ю. (Єпископ Сильвестр). Франків «Мойсей» (Розвідка і текст поеми). Мельбурн: Друкарня Б. Ігнатова, 1956. 16 с.
 37. Гаевський С. Ю. (Єпископ Сильвестр). Берестейська Унія 1596 року. Вінніпег : Видавнича Спілка «Еклезія», 1963. 152 с.
 38. Шпильова В.О. Символ незламності нашого духу // Голос України. 2018. 10 листопада. URL: <http://www.golos.com.ua/article/97441>.
 39. Завальнюк О. М. Названа праця. С. 386.
 40. Історія української бібліотечної справи в іменах. С. 91.
 41. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України. Арк. 1зв.
 42. З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-КГБ: науковий і документальний журнал / упорядники: І. Бухарева, С. Кокін, І. Преловська та ін. Київ, 2005. № 1/2 (24/25). С. 331-332.
 43. Левицький О. А. Названа праця.
 44. Історія української бібліотечної справи в іменах. С. 91.
 45. Центральний державний архів громадських об'єднань України. Ф. 263. Оп. 1. Спр. 54892. Арк. 40-41 зв.
 46. Енциклопедія Української Діаспори. В 7 томах / гол. ред.: В. Маркусь. 1-е вид. Київ, «ІНТЕЛ», 1995. Т. 4 (Австралія-Азія-Африка). С. 59.
 47. Юркова О. В. Названа праця. С. 16.
 48. Українська діаспора. С. 86.
 49. Там само. С. 86.

The article describes the figure of philologist and literary critic, teacher of Kamianets-Podilskyi Institute of Public Education, Stepan Gayevsky. The basic components of his life path and pedagogical activity in the territory of Podillya are analyzed. His achievements and basic literary and scientific preferences are found out. An attempt was made to clarify the reasons for his detention, exile and emigration outside Ukraine. The question of his consecration to the bishop's spiritual rank was also clarified.

Key words: Stepan Gayevsky, philologist, literary critic, teacher, Kamyanets-Podilskyi Institute of Public Education, disciplines, department.

Отримано: 15.06.2020

Іван Боровець

м. Кам'янець-Подільський

**Громадянська освіта та методика її навчання:
підручник для студентів педагогічних закладів
вищої освіти / за загальною редакцією Т. В. Бакка,
Т. В. Мелешенко. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. 320 с. : іл.**

У червні 2019 р. побачило світ чергове видання вишівського підручника з громадянської освіти, ініційованого досвідченим авторським колективом Всеукраїнської спілки викладачів суспільних наук і громадянської освіти на чолі з кандидатом педагогічних наук, доцентом кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти історичного факультету Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Тамарою Володимирівною Баккою. Проект реалізовувався за підтримки Програми сприяння громадській активності «Долучайся!» (координатор випуску – програмний менеджер С. Супрун), що фінансується Агентством США з міжнародного розвитку (USAID) та здійснюється Раст в Україні.

На обкладинці біло-жовто-синьої кольорової гами поміщено схему головоломки, а всередині неї – фігурки людей складають пазли, окремі з яких означені назвами «Свобода», «Цінності», «Права», «Рівність», «Гідність». Очевидно, автор даного символічного зображення прагнув передати читачу смисловий код поняття «громадянська освіта», що є багатоманітним, різновимірним й всеохопним та потребує насамперед внутрішніх зусиль самої людини, якою вона бажає стати громадянином.

Макроструктура підручника достатньо проста й складається зі вступного «Напутнього слова» від члена-кореспондента НАН ректора Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова В. Андрущенка та семи розділів, а в рамках кожного з них навчально-методичний матеріал поділений на 3-7 ключових тем (всього в підручнику 31 тема). Як вагомий позитив слід відзначити, що назви розділів й тем максимально стислі, відображають концентровану суть цілей, на пояснення яких спрямований їх внутрішній зміст.

Розділ 1 «Особистість та ідентичність» включає такі теми: «Я – людина. Самоідентифікація», «Соціалізація особистості», «Само-реалізація людини». У розділі 2 «Права і свободи людини» акцентовано увагу на таких проблемних темах: «Людська гідність і права людини», «Еволюція прав людини»; «Людина і держава», «Права дитини», «Механізми захисту прав людини». Фокусом уваги розді-

ду 3 «Людина в соціокультурному просторі» є теми «Соціокультурна багатоманітність», «Ефективна комунікація», «Стереотипи та упередження. Дискримінація. Конфлікти». Розділ 4 «Демократичне суспільство та його цінності» поділений на: «Школа – простір демократії», «Дитячі й молодіжні громадські об'єднання», «Територіальна громада», «Громадянська участь у житті суспільства», «Громадянське суспільство», «Демократична держава». У межах найбільшнього розділу 5 «Взаємодія громадян і держави в досягненні суспільного добробуту» розглядаються питання: «Соціальні цілі економіки», «Сталий розвиток», «Ринкова економіка», «Економіка домогосподарства», «Підприємництво», «Ринок праці», «Лобювання інтересів та корупція». Розділ 6 «Світ інформації та мас-медіа» розглядає проблеми: «Комунікація, інформація, мас-медіа», «Медіа і демократія. Свобода, етикет, відповідальність», «Критичне сприйняття та протидія маніпуляціям мас-медіа», «Інтернет». Останній, сьомий, розділ «Україна, Європа, світ» вміщує теми «Інтеграція і глобалізація», «Міжнародні відносини та міжнародне право», «Україна – член європейського та світового співтовариства».

Глибоко продуманою і різноманітною є внутрішня структура тем з широким застосуванням різноманітних методик, «левова частка» з яких є інтерактивною. Вельми високої оцінки заслугове вдало реалізована ідея кольорової схеми на початку кожної теми, в якій знову ж таки в символічних образах і фігурах викладено основну суть розглядуваної проблеми. Такий підхід, безперечно, сприяє узагальненому асоційованому розумінню студентами змісту, що розкривається далі в тексті.

Вступний методичний блок до теми включає: коротко сформульовану мету заняття; перелік умінь і навичок, яких має набути студент; ставлення і цінності, на формування яких спрямована проблемна тема; ключові слова і поняття; мотивація до вивчення теми.

Важливим елементом в структурі теми є методичні прийоми до активізації пізнавальної діяльності. Так, складність тієї чи іншої проблеми та її різні оціночні бачення демонструють майстерно виписані «Міні-вистави» (с. 5, 15-16, 25, 97, 108-119, 126-127, 136-137, 148-149, 156-157), які завжди «кидають» читача в ситуацію когнітивного дисонансу й цим спонукають до прагнення ретельно розібратися в суті питання.

У теоретичному блоці навчального видання авторам вдалося подати виважений і збалансований інформаційний контент, який дозволяє зрозуміти головні аспекти проблеми у максимально стислому обсязі тексту. Реалізований підхід можна визначити принципом «словам – тісно, а думкам – простору». Автори всіх розділів послідовно дотримуються толерантності у викладі матеріалу, уникають будь-яких категоричних заперечень, пропагандистських висновків, де факто провокуючи у різних читачів широку палітру індивідуальних умовиводів. Наприклад, попри визнання позитивів ринкової економіки, автори п'ятого розділу не приховали її недоліків (с. 194).

Розмаїту функцію унаочнення ефективно виконують кольорові схеми, серед яких виділимо соціальну стратифікацію суспіль-

ства (с. 81), суть терміну «нація» (с. 86), соціальну взаємодію (с. 90-91), субкультури (с. 124), ринок товарів і послуг (с. 182-183). Особливо насичений такими схемами шостий розділ, у якому подано: компетенції з медіаграмотності (с. 246), стандарти інформації (с. 268), стандарти журналістики під час війни (с. 270), ключові принципи медіаграмотності (с. 275), алгоритми критичного мислення (с. 276), ключові питання для аналізу медіамеседжів (с. 279), основна шпаргалка для критичного мислення (с. 280).

З певністю можна стверджувати, що кожен студент та учень знайде в підручнику свій власний «улюблений» сюжет у загальному контексті викладу матеріалу. Особисто рецензент з великою цікавістю ознайомився зі структурованим переліком субкультур, у якому виявилось й кілька незнайомих йому, що спонукало до поглибленого пошуку інформації про straight edge, сасен, треккерів, фуррі (с. 124). Також він пройшов тест на наявність бізнесових здібностей й отримав відрадно оцінку щодо наявності шансів домогтися успіху в бізнесі (с. 214). Підвищену увагу, закономірно, викликали проблеми лобювання інтересів та корупція (с. 29-234).

Проте, на наш погляд, найбільш корисним для молоді є розділ 6 «Світ інформації та мас-медіа». Зважаючи на те, інформація у постіндустріальному суспільстві впевнено тіснить інші сфери життя соціуму, в т.ч. виробничу, та швидко стає інструментом маніпуляції свідомістю, саме медіаграмотність бачиться провідною компетенцією сучасного громадянина. Тож принципи свободи мас-медіа, проблема цензури, відносин влади та інтернету, функціонування шкільних медіа, суть термінів «джинса», «місінформація», «фейк», «кіберзлочин» є злободенними для сьогоdnішніх школярів та студентів.

У навчально-практичному компоненті підручнику використана широка палітра методик: «Займи позицію», «Що таке?», «Чому?», «Порівняйте», «Розподіли», «Поясни», «Аналіз епіграфа», «Дискусія», «Схема», «Реклама», «Лист», «Шкала думок», «Кроки», «Евристична бесіда», «Репортаж», «А як насправді?», «Позитивні чи негативні?», «Асоціації», «Мозковий штурм», «Рольова гра», «Картки», «Альтернатива», «Робота з електронним джерелом», «Естафета», «Експертна оцінка», «Диспут», «Аналогія», «Кейс-метод», «Карусель», «Дерево рішень», «Роздуми», «Вірно-невірно», «Робота із карикатурою», «Пазл», «Кроки», «Випадок з життя», «Обирай», «Інтернет», «Знак-символ», «Розслідування», «Піктограма», «Ментальна карта», «Мотиватор», «Пантоміма», «Робота з рекламою», «Дорожня карта», «Броунівський рух», «Акваріум», «Розвантаж корабель», «Маска», «Уявний мікрофон», «Відео», «Намалюй».

Окрему увагу варто акцентувати на рубриці (на жаль, не у всіх темах) «Афоризми» (с. 22, 39-40, 55, 162-163, 167-168, 177, 181). Висловлювання відомих людей привертають увагу своєю гострою влучністю, дотепністю, завдяки чому мимовільно запам'ятовуються та усвідомлюються підняті проблеми, розкривається їх внутрішня сутність.

Кожна тема завершується рубрикою «Рефлексія», питання якої спрямовані на узагальнення, структурування та актуаліза-

цію навчального матеріалу, та списком рекомендованих джерел для поглибленого вивчення тієї чи іншої проблеми формування громадянськості.

Серед «технічних» побажань, які хотілося б висловити, найперше таке – книгам такого змісту, формату й статусу необхідна тверда палітурка. Зрозуміло, що автори були обмежені у кількості сторінок обсягу, а сам зміст підручника охоплює масу сюжетів, які необхідно було якомога повніше розкрити, однак, все ж, на наш погляд, розмір шрифту надто малий для навчального видання. Бібліографічний опис рекомендованих джерел подано згідно старих вимог. Варто було б ознайомити читача не лише із загальним списком членів авторського колективу, а й конкретизувати, які розділи і теми підготовлені кожним з них.

Озвучувати якісь конкретні методичні рекомендації щодо форм роботи зі студентами або учнями немає сенсу, адже до кожної теми автори запропонували цілком достатньо різних варіантів, аби кожен вибрав методику на свій смак. Крім того, будь-яка з теоретичних порад-пропозицій мусить пройти практичну перевірку, після чого необхідно порівняти її підсумкову ефективність із продуктивністю запропонованих авторами схем. Лише після цього можна буде обґрунтовано щось радити, однак наразі слід лише ще раз підкреслити безперечний професіоналізм і високий рівень компетентності укладачів методичних компонентів підручника.

Потребує розширення текст останнього розділу підручника задля детальнішого висвітлення українських подій у сучасному світовому глобальному контексті. Необхідно хоча б схематично подати фактичний матеріал про Євромайдан, агресію Росії, анексію Криму та війну на Донбасі, євроінтеграційні успіхи України 2015-2019 рр., який є важливим у поясненні теоретичних аспектів другої та третьої тематик даного розділу. Таке доповнення бачиться важливим й у зв'язку з тим, що в курсі історії України для 11 класу цим проблемам присвячується мало уваги в умовах браку навчального часу наприкінці року та необхідності підготовки загалом до ЗНО. Простір для цього у підручнику можна було б «віднайти» шляхом зменшення тексту п'ятого розділу, адже деякі його теми можна скоротити через об'єднання (наприклад, соціальні цілі економіки та сталий розвиток, ринкова економіка та економіка домогосподарства). Не обов'язковою бачиться низка графіків і схем у цьому розділі на с. 186, 196-198, 223-224.

Щодо теоретичних аспектів, то зауважимо один дуже важливий, на наш суб'єктивний погляд, момент. Українське суспільство, на відміну від провідних західних держав, нині вирішує одночасно два мегазавдання – формування як національної, так і громадянської свідомості. Національна винесена першою не випадково, адже історія свідчить, що саме вона стає передумовою становлення другої і без неї громадянськість не має міцної світоглядної платформи, належного «стрижня» й залишається велими лабільним і нестійким елементом ідентичності особистості. Відтак, хоча зміст підручника спрямований насамперед на дру-

гу складову, але у його тексті мали би бути ширше представлені сюжети, спрямовані на виховання національного патріотизму. Тобто, вважаємо, що збільшення у теоретичних поясненнях і глумаченнях підручника національно спрямованого аспекту сприятиме досягненню загальної мети курсу «Громадянська освіта».

Таким чином, нове видання підручника «Громадянська освіта та методика її навчання» є вельми актуальним і необхідним, адже Україна на сучасному етапі має черговий історичний шанс здійснити переломні суспільні зміни у напрямку становлення омріяного розвинутого громадянського суспільства, а вплив на світогляд студентської й учнівської молоді є головним інструментом даної соціально-ментальної революції.

Отримано: 28.08.2020

Володимир Газін

м. Кам'янець-Подільський

Боровець І. І., Степанков В. В., Степанков В. С. Політична свідомість української політичної еліти (середина XVII – XVIII ст.). Методичні рекомендації для організації самостійної роботи студентів. Кам'янець-Подільський: Комп'ютерно-інформаційна лабораторія історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2020. 40 с.

Методичне забезпечення викладання навчальних дисциплін є одним з пріоритетних напрямків роботи викладацького складу історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Наявність посібників, практикумів, методичних рекомендацій значно полегшує студентам підготовку до занять та контрольних заходів, допомагає їм зорієнтуватися в навчальному матеріалі. З огляду на те, що курс «Політична свідомість української політичної еліти (середина XVII-XVIII ст.)» досі не був представлений подібною розробкою, методичні рекомендації авторського колективу у складі В. С. Степанкова, В. В. Степанкова та І. Боровця, викликають посилену увагу фахівців.

В основу рекомендацій покладено теми й плани семінарських занять, проведення яких передбачено в процесі вивчення вказаного курсу студентами-магістрантами спеціальності «Історія та археологія». Підкреслюємо, що акцентування окремої уваги на політичній свідомості тогочасної української еліти є оригінальним підходом, який, наскільки нам відомо, не має аналогів в інших закладах вищої освіти України.

Концептуальною підвалиною курсу загалом та методичних рекомендацій зокрема, стали дослідницькі розробки В. В. Степанкова, який запропонував ціннісно-владодостойний (аксіомеритократичний) підхід до визначення сутності поняття «політична еліта» (с. 6). Важливою також бачиться увага до концепту «словотворчої революції», висунутого Т. Чухлібом (с. 19), розкриття особливостей остан-

нього гетьманування Юрія Хмельницького (с. 27). Інші теми і питання пропонованих семінарських занять теж є не фактологічними, а проблемними, в окремих випадках навіть історіософськими. Тобто, попри невеликий обсяг, рекомендації мають теоретико-методологічний характер і спонукають магістрантів до аналітичного осмислення проблем запропонованого курсу.

Структура методичних рекомендацій, запропонована авторами, є традиційною й включає: формулювання проблемної теми (всього їх вісім); перелік з 4-5 питань до кожного семінарського заняття рекомендовані джерела, навчально-методична та наукова література. Власне у рекомендаціях подано алгоритм розкриття кожного питання теми, вказано моменти, на які необхідно звернути увагу при підготовці до заняття. Метою є спрямування підготовки студентів на обговорення ключових компонентів окресленої проблеми. Позитивною рисою рекомендацій вважаємо орієнтування студентів на роботу з джерельною базою та спрямування їх до порівняльної характеристики історичних фактів, подій, процесів, у цілому до аналітичної роботи. До кожної теми сформульовані також питання та завдання для самоконтролю. Позитивним вбачається те, що автори-розробники, формуючи список рекомендованої літератури, максимально врахували новітні дослідження (монографії та статті у спеціалізованих періодичних видань).

На наш погляд, у методичні рекомендації варто було б включити витяги з окремих документів з поясненнями щодо історичних обставин їх виникнення, підготувати термінологічний словник. Зважаючи, що постійно зростає кількість студентів, які користуються послугами інтернету, доцільно перелік рекомендованих джерел та літератури доповнити адресами сайтів та форумів, де можна знайти відповідну інформацію.

Загалом, наведені побажання не піддають сумніву безперечну навчально-методичну цінність даних методичних рекомендацій та необхідність їх видання і використання в освітньому процесі, а їх можна розцінювати як спонукання до подальшого наповнення методичним та навчально-практичним матеріалом для підготовки відповідного навчально-методичного посібника.

Отримано: 09.09.2020

*Володимир Дубінський,
Ольга Мельник
м. Кам'янець-Подільський*

**Основи правознавства: навчальний посібник /
Ю. А. Хоптяр, В. І. Адамовський, О. Л. Баженов,
А. А. Глушковецький, А. А. Лубчинський,
А. В. Семенюк-Прибатень. Кам'янець-Подільський:
ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. 298 с.**

Розбудова незалежної держави України, перехід до демократичних форм організації суспільного життя вимагає вирішення низки проблем, серед яких – створення міцного юридичного підґрунтя правової держави з урахуванням досвіду та вимог, вироблених свого часу розвиненими демократіями світової спільноти. Україна, ставши на шлях розвитку й становлення дійсно суверенної держави, неухильно орієнтуючись на визнані світовою практикою демократичні та гуманістичні за своїм змістом і спрямованістю міжнародні стандарти приступила до формування державних інституцій, місцевого самоврядування, системи вітчизняного права.

Для розбудови правової держави в Україні важливим є дотримання нового вищого рівня правосвідомості та правової культури. В зв'язку з цим великого значення набувають правове виховання і правова освіта. Без глибоких знань прав, свобод, чинного законодавства побудова правової держави, громадянського суспільства не відбудеться. Підвищення рівня правових знань, правосвідомості та правової культури молоді можливе лише за умов систематичного, професійно організованого правового виховання, здійснюваного з використанням усіх його форм, у тому числі й за допомогою найновіших юридичних підручників та посібників.

Особливої актуальності юридична освіта набуває з огляду на прийняття Верховною Радою України 28 червня 1996 р. нової Конституції та відповідно до неї багатьох законів. Прийняття і набуття чинності Конституції, в якій чимало принципових питань вирішується по-новому, суттєво змінило політичну систему нашого суспільства, піднесло на вищий рівень правовий статус громадян тощо.

Розуміння основ конституційного, трудового, цивільного, сімейного, адміністративного та інших галузей права, визначених у Основному Законі, стає необхідною умовою життєдіяльності кожного громадянина України.

Одним із шляхів формування правової культури є здобуття юридичних знань у межах навчального курсу «Основи правознавства». Підготовлене видання науковцями К-ПНУ імені Івана Огієнка будується на чинному законодавстві України, практиці його застосування та широкій джерельній базі. У ньому в формі лекцій – доступно та популярно подається визначення права і його системи, виникнення та сутність держави, розкриваються поняття правотворення, права реалізації, законності та правопорядку, юридичної відповідальності тощо.

Рецензоване видання складається із вступу, двадцяти восьми тем, які присвячені різним галузям права, додатків, питань

для контролю, обговорення та дискусій, списку рекомендованої літератури. Така структура видання, на нашу думку, дозволяє охопити основний матеріал для підготовки та проведення навчальних курсів «Правознавство», «Конституційне право», «Теорія держави і права» та інших галузей права. У посібнику поряд з традиційною тематикою, що залишається незмінною, запропоновано і ряд нових, модернових тем на кшталт: «Сучасні судові, правоохоронні, правозахисні органи України», «Туристичне право», «Міжнародне право» та інші.

Суттєво додає навчальний посібник у частині додатків, яких запропоновано до одинадцяти тем. За їх допомогою читачі легко зрозуміють сутність відповідної юридичної тематики, зуміють розібратися у лабіринтах права. Вдало розписані карти-схеми покликані роз'яснити вихованцям складні проблемні юридичні структури, організаційні системи юриспруденції.

Запропоновані питання для самоконтролю, обговорення та дискусій безумовно будуть слугувати поглибленому вивченню тих чи інших, ще не засвоєних питань, а також спрямовуватиме здобувачів вищої освіти на належний рівень підготовки до семінарських і практичних занять.

Навчальний посібник пройшов експертизу і був підтриманий трьома рецензентами: кандидатами юридичних наук Н. Лінником, В. Літкевичем та суддею Кам'янець-Подільського міськрайонного суду Хмельницької області А. Мініскевичем.

Видання відповідає навчальній програмі, підготовлене на належному навчально-методичному рівні із залученням сучасних інформаційних ресурсів і має чітко визначений практично спрямований характер змісту. Вивчення і засвоєння вихованцями контрольних питань сприятиме усвідомленню необхідності побудови правової держави та дотримання верховенства права у державі.

Пропонований навчальний посібник може рекомендуватися досить широкому загалу: викладачам історії та права, вчителям і студентам, абітурієнтам і учням. У цілому він відповідає сучасним вимогам, вміщує наукову новизну, пройшов апробацію, буде корисним і цікавим для всіх кому не байдужий історичний та державотворчий процеси в Україні.

Отримано: 03.09.2020

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бакка Тамара (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти історичного факультету Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, директор Всеукраїнської спілки викладачів суспільних дисциплін і громадянської освіти.

Білецька Тетяна (м. Хмельницький), кандидат соціологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Богомаз Оксана (м. Київ), аспірантка історичного факультету Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Боровець Іван (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедр всесвітньої історії, заступник декана історичного факультету з міжнародних зв'язків Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Борчук Степан (м. Івано-Франківськ), доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії факультету історії, політології і міжнародних відносин Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Верстюк Володимир (м. Кам'янець-Подільський), старший викладач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Газін Володимир (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, доцент кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Ганаба Світлана (м. Хмельницький), доктор філософських наук, професор кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Горбатюк Оксана (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Дубінська Анастасія (м. Кам'янець-Подільський), викладач кафедри іноземних мов 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.

Завальнюк Олександр (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Загребельна Ніна (м. Київ), кандидат історичних наук, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти історичного факультету Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, заслужений працівник культури України.

Ігнатенко Наталія (м. Тернопіль), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Камбалова Яніна (Київ), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти історичного факультету Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Коляда Ігор (м. Київ), доктор історичних наук, професор кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти історичного факультету Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Комарніцький Олександр (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, доцент кафедри історії України, заступник декана історичного факультету з наукової роботи та інформатизації навчального процесу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, голова Кам'янець-Подільської міської організації НСКУ.

Кравчук Олена (м. Рівне), вчитель історії Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради.

Мельник Ольга (м. Кам'янець-Подільський), вчитель історії та правознавства Кам'янець-Подільського НВК №3 у складі загальноосвітньої школи I-III ступенів і ліцею Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області.

Мисан Віктор (м. Рівне), заступник директора з навчальної роботи Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений вчитель України.

Осмоловська Ірина (м. Київ), студентка магістратури історичного факультету Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

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.

Семенова Анжеліка (м. Київ), студентка магістратури історичного факультету Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Степанков Валерій (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Чуткий Андрій (м. Київ), доктор історичних наук, доцент кафедри давньої та нової історії України Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Шевчук Зореслава (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови, методист вищої категорії навчального відділу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Шкурко Іван (м. Київ), доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Юга Олександр (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, старший викладач кафедри всесвітньої історії, заступник декана історичного факультету з виховної та профорієнтаційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Юрчак Тетяна (м. Хотин), вчитель історії Хотинського опорного ЗЗСО Хотинської міської ради Чернівецької області.

Яблонська Діана (м. Кам'янець-Подільський), аспірантка кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Якущенко Юрій (м. Київ), студент магістратури історичного факультету Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ
ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ**

<i>Степанков Валерій</i> . Проблеми формування методологічних засад концепту навчального курсу «Методика викладання історичних дисциплін у ЗВО» (з власного досвіду викладання).....	3
<i>Ганаба Світлана</i> . Стандартизація тестового контролю перевірки засвоєння знань як фактор якості історичної освіти	17
<i>Мисан Віктор</i> . Полікультурність у змісті шкільної історії: вимога часу, чи забаганка науковців?.....	24

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ
У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

<i>Борчук Степан, Санкович Марія</i> . Позанавчальна діяльність вчителя історії України: етнокраєзнавчий компонент	32
<i>Дубінський Володимир, Верстюк Володимир</i> . Україна в роки другої світової війни: інформаційний компонент.....	40
<i>Загребельна Ніна, Осмоловська Ірина</i> . Використання основних груп методів навчання в процесі навчання шкільного курсу історії.....	49
<i>Камбалова Яніна</i> . Навчальна дисципліна історії України у закладах загальної середньої освіти: культурологічний компонент змісту	56
<i>Камбалова Яніна, Семенова Анжеліка</i> . Туристично-краєзнавчі заходи як засіб патріотичного виховання.....	62
<i>Коляда Ігор, Якущенко Юрій</i> . Тестові технології засобами художньої літератури на уроці історії України	67
<i>Кравчук Олена</i> . Особливості використання ментальних карт на уроках історії	78
<i>Юрчак Тетяна</i> . Використання методу усної історії в учнівських проєктах на уроках історії в закладах загальної середньої освіти	81

**МАТЕРІАЛИ ІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ «ГУМАНІТАРНА ОСВІТА В ВИЩІЙ ШКОЛІ:
ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»**

<i>Шкурко Іван.</i> Еволюція підготовки вчителів у традиційх історичного факультету НПУ імені М. Драгоманова: педагогічний контент	86
<i>Комарніцький Олександр.</i> Навчальна та навчально-методична робота історичного факультету Кам'янець-Подільського педінституту у роки державної незалежності України (1991-1997 рр.)	100
<i>Завальнюк Олександр.</i> Проблеми становлення національної освіти в період Української революції 1917-1920 рр. як навчальна дисципліна	110
<i>Бакка Тамара, Богомаз Оксана.</i> Формування громадянської компетентності у студентів педагогічних закладів вищої освіти у процесі професійної підготовки	123
<i>Білецька Тетяна.</i> Використання тренінгових технологій під час викладання суспільних дисциплін у вищих військових навчальних закладах	129
<i>Горбатюк Оксана.</i> Формування та розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів історії	136
<i>Дубінська Анастасія.</i> Usage of Suggestopedia in ESP for Students Majoring in History	141
<i>Ігнатенко Наталія.</i> Методика застосування інноваційних дидактичних технологій при вивченні історичних дисциплін у закладі вищої освіти	148
<i>Паур Ірина.</i> Навчальна дисципліна «Музейна справа» для студентів художніх спеціальностей: з досвіду викладання	154
<i>Чуткий Андрій.</i> Митрофан Довнар-Запольський: новатор педагогічної справи в Україні	161
<i>Шевчук Зореслава.</i> Дотримання принципів академічної доброчесності та культури – дієвий інструмент формування компетентного фахівця закладу вищої освіти	167
<i>Юга Олександр.</i> Громадянська освіта в системі сучасної вищої освіти: актуальність, цілі і завдання	172
<i>Яблонська Діана.</i> Степан Гасвський – професор Кам'янець-Подільського ІНО, науковець і прихильник УАПЦ.....	178

РЕЦЕНЗІЇ

- Боровець Іван.* Громадянська освіта та методика її навчання: підручник для студентів педагогічних закладів вищої освіти / за загальною редакцією Т. В. Бакка, Т. В. Мелешенко. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. 320 с. : іл. 186
- Газін Володимир.* Боровець І. І., Степанков В. В., Степанков В. С. Політична свідомість української політичної еліти (середина XVII – XVIII ст.). Методичні рекомендації для організації самостійної роботи студентів. Кам'янець-Подільський: Комп'ютерно-інформаційна лабораторія історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2020. 40 с. 190
- Дубінський Володимир, Мельник Ольга.* Основи правознавства: навчальний посібник / Ю. А. Хоптяр, В. І. Адамовський, О. Л. Баженов, А. Л. Глушковецький, А. А. Лубчинський, А. В. Семенюк-Прибатень. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. 298 с. 192
- ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 194

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 11

Підписано до друку 03.12.2020 р. Гарнітура «Книжник».
Папір офсетний. Друк різнографічний.
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 11,7. Обл.-вид. арк. 14,3.
Тираж 100. Зам. № 912.

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.