Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 14

**НА ПОШАНУ ДОКТОРА ІСТОРИЧНИХ НАУК,
ПРОФЕСОРА СЕРГІЯ КОПИЛОВА**

Кам'янець-Подільський
2023

УДК 94:37.02(082)
ББК 63.3я43+74.202
П78

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

Друкується за ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 6 від 25 травня 2023 р.)

Рецензенти:

О. Лисенко, доктор історичних наук, професор, завідувач відділу Інституту історії України НАН України, м. Київ;

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)*;
І. Боровець, кандидат історичних наук, доцент;
П. Вербицька, доктор педагогічних наук, професор;
О. Добржанський, доктор історичних наук, професор;
І. Коляда, доктор історичних наук, професор;
В. Мисан, кандидат педагогічних наук, доцент;
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, 2023. Вип. 14: На пошану доктора історичних наук, професора Сергія Копилова. 264 с.

У збірнику розглядаються проблеми теорії та методології дидактики історії, викладання курсів вітчизняної та всесвітньої історії у закладах вищої освіти, а також окремі аспекти методики навчання історії у закладах загальної середньої освіти. Видання розраховане на науковців, педагогічних і науково-педагогічних працівників суспільно-гуманітарних дисциплін і здобувачів вищої освіти.

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, 32301.

© К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2023

УДК 930(477)Копилов:378.01

Степанков Валерій,
Дубінський Володимир
м. Кам'янець-Подільський

ПРОФЕСОР СЕРГІЙ КОПИЛОВ: ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ВЧЕНОГО-ПЕДАГОГА ТА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ЙОГО НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ДОРОБКУ

Стаття присвячена висвітленню трьох взаємопов'язаних чинників процесу становлення і самовдосконалення професора Сергія Копилова як особистості й проявів індивідуальності, професійної культури вченого-педагога та методологічних засад опублікованої навчально-методичної літератури. Підкреслюється важлива роль впливу на нього духовних традицій роду Копилових і сімейної аури, в якій зростав, розвивалася його індивідуальність, формувалася особистість. Зроблено спробу реконструювати цілісну картину становлення й розвитку професійної культури, набуття й вдосконалення методологічного інструментарію творення навчально-методичних праць.

Ключові слова: *Сергій Копилов, особистість, ЗВО, учений-педагог, професійна культура, методологія, освітній процес, студенти.*

У цьому році виповнюється 60-років відомому українському вченому, талановитому педагогу й менеджеру освітньої справи професору Сергію Копилову, котрий 35 років свого життя присвятив науково-педагогічній й адміністративній (на посадах декана історичного факультету (2002–2012) й ректора (2013 р. і до сьогоднішнього дня)) діяльності у стінах нашого університету, зробивши чимало для його розвитку. Традиційно і цілком слушно в Україні і не тільки, відзначаючи такі найважливіші віхи пройденого шляху, його колеги намагаються гідно поцінувати витворений на цей час доробок у різних сферах діяльності, реконструюючи таким чином цілісний образ постаті ювіляра у всій його розмаїтості. Автори цієї статті **метою** свого дослідження обрали з'ясування (зрозуміло у найголовнішому) тільки двох її аспектів: становлення й розвитку особистості С. Копилова саме як вченого-педагога та методологічних засад його навчально-методичної творчості.

© Степанков Валерій, Дубінський Володимир, 2023

Він народився 23 червня 1963 р. у м. Слов'янську (у минулому відоме козацьке поселення Тор) Донецької області у сім'ї педагогів – випускників Чернівецького університету (батько – Анатолій Олексійович – історик, матір – Олександра Прокопівна – російський філолог). Тут і планували облаштувати сімейне гніздо. Адже у місті проживали батьки Олександри Прокопівни – Прокіп Митрофанович Чевела́ і Марина Юхимівна Постельняк, котрі були вихідцями з с. Маяки – у минулому козацького містечка*. З джерел відомо, що воно, вочевидь, виникло десь у 20–30-х рр. XVII ст. і бл. 1644 р. було захоплене московськими вояками чугуєвського воєводи, а в 1663 р. харківський сотник Григорій Донець збудував тут на місці старої нову фортецю. Містечко заселяли як московити, так й українці («черкаси»); перші з них відвідували Троїцьку церкву, другі – Покровську[1]. 1685 року з Харківського полку виділяється Ізюмський полк з ініціативи уже харківського полковника Г. Донця, до складу якого ввійшли Тор й, вірогідніше всього, Маяки[2]. Хоча у списку козаків Маяцької сотні 1691 р. не знаходимо прізвищ Чевелѝ і Постельняка, восени 1759 р. серед маяцьких козаків Ізюмського Слобожанського козацького полку, що обслуговували бахмутських гармашів, які знаходилися у цьому містечку, перебував Чевела[3]. У списку прихожан 1846 р. Покровської церкви уже слободи Маяки Ізюмського повіту зустрічаємо прізвища Постельняк і Чевела[4]. Отож маємо усі підстави стверджувати, що по материнській лінії Сергій Анатолійович належав до спадкоємного козацького роду Чевел, який з середини XVIII ст. проживав у Маяках, а також, можливо, роду Постельняків.

До речі Прокіп Митрофанович був залюблений у літературу й історію (його бібліотека налічувала бл. 500 книг), брав участь у радянсько-німецькій війні – дослужився до звання майора й був демобілізований за інвалідністю, внаслідок важкого поранення в голову. І саме від нього Сергій, уже навчаючись у школі (під час літніх канікул сім'я щороку приїжджала до Слов'янська), вперше почув жваві оповіді від дідуся про козаків й останнього запорозького кошового отамана Петра Калнишевського, ув'язненого у Соловецькому монастирі. Досить часто, у супроводі батьків, дідуся чи бабусі відвідував Святогірську лавру.

По лінії батька дідусь Олексій Іванович походив зі збіднілої української родини, котра проживала на теренах Воронезької губернії у прикордонні з Харківщиною. У сповнені драматиз-

* Відомості про родоводи по батьківській і материнській лініях частково почерпнуті із розповідей про них Сергія Анатолійовича.

му й трагізму роки Української революції (1917–1921), піддавшись впливу більшовицької ідеології, поступив до лав «червоного козацтва». Вочевидь під час його серпнево–вересневого походу (1920 р.) до м. Стрий познайомився з Оленою Карпівною з Рогатина, з якою невдовзі одружився. Згодом став офіцером червоної армії, військова частина якої базувалася у Шепетівці, де вони після його демобілізації й оселилися. Саме тут 14 липня 1936 р. й народився батько Сергія Анатолій Олексійович, котрий став другою дитиною у сім'ї. Первістком був Валентин, старший від нього на 9 років[5]. Напередодні радянсько-німецької війни сім'я перебралася до м. Ізяслава. Під час його окупації він був вивезений на роботу до Німеччини, а після звільнення служив у радянській армії. Демобілізувавшись, працював на різних посадах дрібного службовця. Будучи інтровертом, відзначався самостійністю мислення, справедливістю вчинків, суворістю вдачі і замкнутістю. Натомість Олена Карпівна, домогосподарка, вирізнялася життєрадісністю, енергійністю, сильним характером, владністю, умінням господарювати, гумором і щирою вірою в Бога, яку доводилося приховувати. Саме вона прищепила її сину Анатолію, а також сформувала внутрішню потребу дотримуватися основних його заповідей[6]. Цілком свідомо приділили стільки уваги висвітленню родоводів С. Копилова, бо схильні вважати, що частіше всього визначальними чинниками розвитку індивідуальності й формування особистості тієї чи іншої людини слугують, по-перше, генетичний потенціал, переданий їй батьками, й, по-друге, витворена у перших 7–8 років життя сімейна атмосфера генерування особистості, виплекана не тільки татом і матір'ю, але й дідусями й бабусями.

Так, ось повернемося до з'ясування проблеми місця проживання сім'ї Копилових. Після її обговорення все ж ухвалили не залишатися у Слов'янську, а поїхати до Кам'янця-Подільського, куди Анатолій Олексійович отримав направлення на роботу на посаду асистента кафедри історії до місцевого педінституту (нині Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка). І в останній декаді серпня з кількамісячним сином перебралися до нього й поселилися на другому поверсі педінститутського студентського гуртожитку №2, де проживали студенти факультетів фізичної культури й філології та викладачі. З них сусідами по поверху були І. Козак та С. Сінгаєвський. Саме тут малий Сергійко й зробив перші кроки у своєму житті. Мати, Олександра Прокопівна (яку з дитинства батьки чомусь називали Аллою й це ім'я перейняв її коханий чоловік), на генетичному рівні передала йому, попри енергійність, спокійну вдачу, тож зростав тихим, розваж-

ливим й сором'язливим хлопчиком з рисами приналежності до психологічного типу інтровертності з її орієнтацією «всередину» – комфортністю самотності, внутрішнім світом переживань і роздумів й черпанні життєвої енергії власне з нього[7]. Цю особливість першим помітив доц. І. Козак: «Спочатку я дещо був збентежений тим, – зазначав він у своїх спогадах, – що у молодої сім'ї був хлопчик, присутність якого через стіну апріорі орієнтувала на неспокій. Але очікуване виявилося протилежним, бо Сергійко поставився досить уважно до мого сусідства й не давав шансів щодо гіпотетичних демаршів. Навпаки, і він, і вся сім'я вражали злагодженістю, культурою поведінки, миролюбством як усередині, так і назовні в стосунках із сусідами. Іноді здавалося, що поруч ніхто не проживає – повний штиль. Цьому максимально сприяла енергійно конструктивна Алла Прокопівна – дружина Анатолія…»[8]. Проживали у гуртожитку включно до 1967 р.

З осені 1965 р. почав відвідувати молодшу групу дитячого садка №2, оскільки матір пішла працювати на посаду методиста у заочному відділі педінституту. На його щастя, потрапив до групи діточок, котрих вела інтелігентна, надзвичайно доброзичлива і чуйна до них Роза Яківна, котру запам'ятав на все життя. Попри зайнятість, батьки приділяли велику увагу сімейному вихованню сина. Щоранку Анатолій Олексійович робив з ним прогулянку до дендропарку; запам'яталося Сергію Анатолійовичу й традиційне відвідування з ним магазину на цокольному поверсі гуртожитку з метою купівлі булочок з білої муки. Двічі на рік разом з батьком і матір'ю брав участь у складі святкової колони педінституту у демонстраціях на честь 1 травня й 7 листопада з нагоди відзначення так званої «великої жовтневої соціалістичної революції» (державного перевороту, вчиненого 7 листопада 1917 р. більшовиками у Росії), яка трактувалася у Радянському Союзі подією всесвітньо-історичного значення. На них вперше познайомився з рядом викладачів історичного й філологічного факультетів: Л. Коваленком, І. Винокуром, Б. Кушніром, В. Сапуном, П. Ткачуком, В. Тищенком та ін.

Особливо врізалася у пам'ять постать Леоніда Коваленка доктора історичних наук, професора, завідувача кафедри загальної історії, на якій працював батько. Він погодився стати його науковим керівником, а відтак допомагав готувати тексти наукових статей, переформатовувати дипломну роботу, написану Анатолієм Олексійовичем під час стажування у Софійському університеті, в «чорновий» варіант кандидатської дисертації. Будучи одним із кращих фахівців у сфері ук-

раїнської історіографії, він піддавався цькуванням з боку українофобських ідеологічних працівників за сповідування україноцентричного концепту тлумачення української історії. Як особистість, вирізнявся виваженістю, мудрістю, добротою, глибоким розумінням психології студентів, добропорядністю тощо. Дякуючи високій ерудиції й стратегічному складу розуму, відігравав роль генератора ідей, які на історичному факультеті втілювали у життя його молодші колеги. Власне йому випало долею стати фундатором не тільки кафедри загальної історії, але й факультету в цілому.

Так ось, в особі наукового керівника надзвичайно відповідально ставився до виконання своїх обов'язків. Часто приходив до «квартири» у гуртожитку, де зустрічався з Анатолієм Олексійовичем, і їхні розмови нерідко точилися майже до ночі. Й легендарною стала звичка Леоніда Антоновича приходити вранці, стукати у двері й, коли виходив Анатолій Олексійович, прохав показати йому те, що встиг зробити для написання дисертації за ніч! А під час перерв у розмовах, любив розчісувати своїм гребінцем волосся на голові Сергійка, котрий крутився по кімнаті. Дякуючи жорсткому контролю з його боку й працездатності Анатолія Олексійовича, останній взимку 1967 р. успішно захистив дисертацію у Київському державному університеті ім. Т.Г. Шевченка. Наступного року за пропозицією колективу новоствореного історичного факультету призначається його деканом[9].

У спадок від свого наукового вчителя Анатолій Олексійович прийняв як естафету сформульований ним один з важливіших принципів життя: «Поспішай робити людям добро – завтра людині це буде вже не потрібно, або ж ти не зможеш» і послугувався ним упродовж всієї кар'єри спочатку декана, а згодом ректора інституту / університету. Часто повторюваний у колі сім'ї як спосіб буття порядної людини, він вкарбувався у свідомості й емоційній пам'яті Сергія у дитинстві (до 12 років) аксіометичним підґрунтям духовного життя. До речі, саме сімейне виховання у ці роки, як на наш погляд, відігравало визначальну роль у формуванні особливостей його індивідуальності й становленні підмурку особистості. Зокрема, батьки, на щастя, не вдавалися до переформатування проявів властивому для нього поєднанню сангвістичного (в основі) типу темпераменту з рисами флегматичного (спокійності й врівноваженості). Водночас сприяли становленню на цій основі таких рис характеру як доброта, чуйність, працьовитість, сумлінність, відповідальність й наполегливість. Відповідно формувалися такі звички як бути чемним, пунк-

туальним, співчутливим, піклуватися про близьких (у 1970 р. у нього з'явився братик Андрійко, яким опікувався), охайність й любов до порядку тощо. Отож сім'я витворила оптимальні умови для становлення і розвитку його інтересів, особливо пізнавальних. Сприяла цьому й спокійно-доброзичлива атмосфера в уже згадуваному садку №2 та у 7 і 8-ій середніх школах, де навчався. Зі зміцненням індивідуальних рис приходило й становлення особистості Сергія, зокрема її індивідуальної культури (бажань, потягів, інтересів, нахилів, переконань, ідеалів й набуття особистого досвіду (знань, умінь, навичок, звичок)), у чому помітну роль відігравали успадковані генетичні властивості. Пришвидшується оформлення особливостей психічних процесів (функцій) таких як емоції, сприймання, відчуття, почуття, пам'ять, мислення й воля.

1970 р. пішов у 1-й клас 7-ої школи. Знову ж таки пощастило з першою вчителькою Пилип Еттєю Самійлівною – талановитим педагогом, залюбленою у вчительську професію, яку постійно згадує теплим щирим словом. Вона, неначе матір, плекала дитячі душі, демонструючи постійно повагу до них, навчала їх поважати особистість одне одного, поважати Людину. З 1974 р. продовжив навчання у 8-ій с/ш з російською мовою вивчення. Відносився до навчання дуже відповідально, старанно готувався до уроків з усіх навчальних дисциплін, але улюбленими для нього стали історія, іноземна й російська література (російська мова у ті часи де-факто на території СРСР виконувала функції державної (міжнаціонального спілкування), а відтак російська література не вважалася зарубіжною). Показово, попри те, шо тоді батьки могли звільнити свою дитину від вивчення української мови й у сім'ї Копилових домінувала російська, Сергій продовжував вивчати українську мову та літературу. Як зауважував у своїх спогадах проф. Володимир Газін, «Особисто знаю Сергія Анатолійовича з 1976 року (мабуть 1978 р. – Авт.). Тоді він був учнем 8-го класу середньої школи №8, де моя дружина викладала українську мову в російській школі. Чим це було тоді, вчителі української мови добре пам'ятають. Багато владних батьків просто звільняли своїх дітей від вивчення української мови. Якось я запитав її, а син Копилова вивчає українську мову. Відповідь була ствердна: не тільки вивчає, але й добре знає її. Додала також, що він дуже серйозний і сумлінний учень, що відзначали усі вчителі, які його навчали. Спокійний і чемний»[10].

Зі шкільних педагогів найбільший вплив на формування його індивідуальної культури та самосвідомості мала вчителька російської мови і літератури, а також зарубіжної літерату-

ри, двічі орденоносець Іскра Сергіївна Брик. Вона вкладала у проведення уроків не тільки всі свої знання, але й душу так, начебто це робила останній раз у житті. Тому кожне її слово знаходило стежину до учнівських сердець. Її глибока ерудиція, відвертість, щирість і чесність у стосунках з іншими, творче проведення уроків (їх спрямованість на пробудження думки, пошук істини, власні «відкриття») справляли незабутнє враження на підлітків, юнаків і юначок, викарбовуючи у них духовні цінності й світоглядні засади сприймання навколишнього світу[11]. Важливо відзначити, що саме вона започаткувала становлення в Сергія процесу оволодіння методикою написання письмових творів, що згодом, під час навчання в університеті, пригодилися йому у підготовці тексту написання рефератів, курсових і дипломної робіт та студентських наукових праць. Зокрема, навчила дотримуватися основних правил архітектоніки письмових творів, акцентувавши увагу на необхідності уже з першого речення «Вступу» до них, привертати увагу читача до їх тематики, актуалізуючи означену проблему. Домагалася суворого дотримання логічності викладу матеріалу, уникнення повторення уже висловлених міркувань тощо.

Саме під час навчання у школі сформувалася органічна потреба багато читати. Тим паче, що в батьків була чудова бібліотека й панував культ книги, як доречі і в дідуся Прокопа. Захоплювався не тільки художньою літературою (як і матір, переважно закордонних авторів), але й історією, здебільше зарубіжних країн (показово, що значно пізніше, коли Сергій Копилов став деканом, за його ініціативою на історичному факультеті розпочалося викладання інтегрованого курсу всесвітньої історії та зарубіжної літератури, читання якого забезпечувала проф. Ольга Рокаш). Чому? Можливо вплинули розмови з батьком-фахівцем з новітньої історії країн Європи та Америки. Почерпнуті знання породжували, особливо у старших класах, десятки запитань, а пошук відповідей на них спонукав до опрацювання змісту літератури й джерел. І саме у такий спосіб закладався підмурок самостійності мислення, без якого ніколи не викристалізується інтелектуальна творча особистість[12]. Висловимо ще кілька зауваг. По-перше, саме атмосфера сім'ї й родини в цілому прищепила йому «вірус» критичності погляду на радянську дійсність, якою він не захоплювався і яку не ідеалізував. По-друге, політичний лібералізм батька, котрий, будучи комуністом, де-факто сповідував соціал-демократичну ідеологію, допоміг уникнути зомбування Сергія марксистсько-ленінською ідеологією. Й, нарешті, по-третє, віруючі батько й бабусі, не нав'язуючи сво-

їх поглядів, уберегли його від догм атеїстичного обскурантизму. Відзначимо також захоплення ним нумізматикою й розвиток естетичного інтелекту – способу розуміння прекрасного й естетичного смаку, чому посприяли природжене тонке відчуття краси його матері, котра кохалася у розведенні квітів, зокрема роз, та знайомство й бесіди з відомим художником Дмитром Бриком – автором чудових акварелей з видами Кам'янця та його околиць.

Закінчивши школу зі золотою медаллю й успішно подолавши вступні випробовування, у вересні 1980 р. став студентом історичного факультету Київського державного університету ім. Т.Г. Шевченка. Навчання у ньому стало першим у його житті серйозним випробуванням для реалізації інтелектуального потенціалу й міцності уже сформованого в основних рисах осердя своєї індивідуальності та особистості. Адже велике місто завжди породжує й чималі солодкі спокуси з їх руйнівними для душі, особливо юної, наслідками. До його честі, за роки навчання він, дякуючи уже викристалізованим й утвердженим у дитячому, підлітковому і ранньому юнацькому (15–17 років) віці духовним цінностям та морально-вольовим якостям, спромігся успішно обійти без найменших втрат ці підводні рифи людського життя й орієнтувати свої здібності у русло інтенсивного розвитку, спрямованого на набуття компетентностей професії викладача-історика й науковця. Цьому посприяли два чинники: творча атмосфера (не тільки у науковій сфері, але і в комунікабельній) у викладацькому колективі факультету та високий фаховий рівень науково-педагогічних працівників – відомих учених і педагогів вищої школи. Йому пощастило слухати лекції таких професорів як К. Джеджула, болгарист А. Мартиненко, богеміст А. Кізченко, російськознавець В. Котов, медієвістка В. Маркіна, дослідник технічного перевороту в Україні Л. Мельник, джерелознавець В. Стрельський, археолог Д. Телегін, архівіст В. Яковлев і доцентів Б. Гончара, В. Крижанівського й Б. Шарафутдінова. Зокрема, В. Маркіна, А. Мартиненко, В. Стрельський та В. Яковлев сформували в нього повагу до історичного джерела як підвалини історичного дослідження, а лекції О. Крижанівського і Б. Шарафутдінова вперше наживо продемонстрували важливість візуалізації матеріалу, яка істотно емоційно збагачувала його й «олюднювала» історичні події, явища та процеси.

Обравши, мабуть, не без впливу батька, спеціалізацію по кафедрі історії слов'янських народів (завідувач К. Джеджула), після консультацій з науковим керівником доцентом В. Прокоф'євим (до речі, колишнім політв'язнем), зупинилися на темі

дипломної роботи у такій редакції: «Діяльність Болгарської комуністичної партії по зміцненню народно-демократичного ладу в Болгарії (9 вересня 1944 – 1947 рр.)». Цілком зрозуміло, що вона аж ніяк не могла не відповідати тогочасним принципам радянської марксистсько-ленінської методології, що перетворювали історичну науку у партійну прислужницю комуністичного тоталітарного режиму, який у 80-х рр. поволі еволюціонував у авторитарний. Проте її автор проявив самовіддану старанність у вивченні джерел, насамперед болгарських, та яскраво виражені здібності до наукової праці. Дипломна робота була у червні 1985 р. не лише захищена на «відмінно», але й визнана найкращою на курсі.

Тому подається від історичного факультету університету на республіканський конкурс студентських наукових робіт, що відбувався у Донецькому університеті, де виборола перше місце й отримала рекомендацію до участі в конкурсі студентських робіт у галузі гуманітарних дисциплін. Її високий фаховий рівень був відзначений рецензентами, котрі слушно звернули увагу на новизну кількох теоретичних положень, що торкалися висвітлення характеру взаємодії народно-демократичної та соціалістичної тенденцій у соціально-політичних перетвореннях тогочасної Болгарії. Згаданий конкурс став своєрідним інтелектуальним тріумфом Сергія Анатолійовича. Неочікувано для нього й викладачів кафедри, робота визнається найкращою з-поміж інших. І постановою Президії УРСР від 19 лютого 1986 р. її автор нагороджується золотою медаллю та премією для студентів ЗВО. Цю першу у своєму житті високу нагороду він одержав на щорічному засіданні Академії Наук із рук її президента, видатного вченого, академіка Бориса Патона, а кадри цієї події потрапили у новини українського телебачення[13].

Блискучий успіх випускника університету, як на наш погляд, став можливим і внаслідок опанування ним основ методики проведення наукових досліджень. Окрім знань у цій сфері, отримуваних під час навчання від викладачів, за визнанням Сергія Анатолійовича, вирішальну роль у набутті відповідних практичних навичок відіграв Руслан Постоловський (випускник Кам'янець-Подільського педінституту), котрий, навчаючись в аспірантурі, проживав у тому ж гуртожитку, що і Сергій. Саме він переконав його в оптимальності картkової форми фіксації джерел і виписок з літератури під час їх опрацювання в архівах і наукових бібліотеках у порівнянні над веденням записів у зошитах/блоках. З його ж легкої руки ознайомився з методичними рекомендаціями академіка М. Нєчкіної студентам Московського університету ім. М. Ло-

моносова щодо написання ними дипломних робіт. Взяв на озброєння висловлене нею міркування відносно особливої значимості для наукової роботи її системності, щоденності, які істотно сприяють розвитку власних ідей, логіки викладу матеріалу. Прислухався також до оцінки нею рівня продуктивності науковця (відштовхувалася від власного досвіду: написання за один день 1–1,5 ст. тексту наукової статті, монографії чи книги на ґрунті опрацьованих матеріалів – творчий успіх; 0,5 ст. – успіх як і одного абзацу). Їхній дружбі сприяла і любов до книг (нагадаємо, що її прививали Сергію і дід Прокіп, і батьки), які купляли в книгарнях, особливо в букіністичних. Ще один важливий нюанс: старший (на 12 років) і досвідченіший Руслан націлював його на придбання фундаментальних творів видатних російських ліберально зорієнтованих істориків, особливо тих, котрі торкалися з'ясування методологічних проблем. А через них ознайомлювався з ідеями зарубіжних учених, зокрема чи не найбільше представників школи «Анналів», що хоча й повільно, однак все ж вчиняли у другій половині 80-х – на початку 90-х рр. XX ст. вплив на переосмислення ним радянської методології історії.

Роки навчання в університеті стали важливою віхою у розвитку й утвердженні рис індивідуальності, формуванні її вдачі. Кидалась в очі його високорозвинута внутрішня культура (духовний аристократизм), холоднокровність, доброзичливість, виваженість, різнопланова ерудиція, цілеспрямованість, працелюбність, працездатність, наявність вольової енергії. У значній мірі вдалося дещо пом'якшити властиву інтровертам усамітнюваність, почав відчувати себе розкутіше і вільніше у спілкуванні із зовнішнім світом. У вузькому колі приятелів нерідко навіть проявляв веселість і жартівливість. Як характеризував свого друга Р. Постоловський, «Він приваблював до себе великою ерудицією, високою культурою та інтелігентністю, сповненим шармом живого та веселого спілкування. Взагалі Сергій дуже спокійний і розсудливий, справжній ерудит…»[14]. За спостереженням приятеля Сергія Анатолійовича проф. О. Волковинського, «У соціальній поведінці й адаптації людині нашої сучасності важко обійтися без почуття гумору. Таку рису сприймають як один з показників таланту. В одній з корпоративних вайберівських груп Сергій Копилов не перестає приємно дивувати різноманітними витівками, що мимоволі змушують посміхнутися. Доволі часто Сергій Копилов жартом розряджає напружену ситуацію, підбадьорює людей»[15].

Ці прояви розкутості аж ніяк не засвідчували розмитості у нього свого психологічного типу. Черпаючи свою психічну

(життєву) енергію у собі, у своему усамітненні (тиші і самотності), інтроверти, зазвичай, володіючи сильною волею, імунітетом супроти чужого впливу, незалежністю суджень і самостійністю мислення, проявляють особливу рішучість в обстоюванні особистого простору, а відтак не сприймають безцеремонно-нахабної поведінки[16]. Ці риси інтроверта сповна були характерними і для Сергія Анатолійовича. З цього погляду показовим є спогад однокурсника Ю. Писаренка про його поведінку, як курсанта, під час перебування влітку 1984 р. у Батуринському військовому таборі (закінчували навчання на військовій кафедрі), коли в караулі випало «охороняти майданчик військової техніки» (до речі вкрай застарілої). А трапилося так, що у 2-х прапорщиків, котрі у нічний час «поверталися з якоїсь частини, легковик застряг у глибоченній калюжі». Тому вирушили до цього майданчика, «аби позичити там танка, щоби ним витягнути з халепи свого залізного коня. Той, хто був якось дотичним до радянської армії, – слушно підкреслює автор, – знає, що прапорщик, старшина це був бог і цар, як за фактом, так і за своєю поведінкою». Тож коли вони завітали на цей майданчик, «як на свій приватний, то, цього разу, їх там чекала неприємна несподіванка – високого зросту караульний у погонах курсанта, який, у повній відповідності зі статутом караульної служби, поклав їх на землю (здається, під той самий танк), протримавши їх там аж до приходу начальника караулу зі зміною.

На наш превеликий подив, цим караульним, який проявив залізну витримку, виявився саме Серьожа Копилов – мовчазний, усміхнений, скромний. Для багатьох з нас реакція на цю подію нагадувала відому сцену з кінострічки ***«В бой идут одни старики»***, коли майже нікому не вірилося, що такий собі «Кузнєчик» збив фашистського мессера… Для нас же Сергій, безумовно, став героєм, адже він, в цілком законний спосіб, помстився за усіх нас місцевим батуринським тиранам»[17].

Після закінчення з відзнакою університету молодий історик за призначенням поїхав на роботу до Луцького педінституту ім. Лесі Українки на посаду асистента кафедри загальної історії. Під час співбесіди у першій декаді серпня 1985 р. з ректором, доцентом Нестором Бурчаком отримав від нього доброзичливе напучення щодо необхідності зосередитися на написанні кандидатської дисертації. І тут йому дуже пощастило – просто усміхнулася доля. За кілька тижнів ректор несподівано викликав Сергія і повідомив про можливість перевести його на посаду стажиста-дослідника кафедри й відрядити до якогось з університетів чи наукових установ Києва. Він вдяч-

но погодився і висловив побажання направити до Інституту історії АН УРСР, де з жовтня почав працювати у секторі міжнародних зв'язків України, очолюваному колегою-болгаристом батька, членом-кореспондентом АН УРСР Павлом Соханем. Його ж вчена рада Інституту й призначила науковим керівником написання дисертації на тему «Участь Робітничої молодіжної спілки Болгарії у зміцненні народно-демократичного ладу в Болгарії (1944–1947 рр.)».

За порадою наукового керівника відразу ж приступив до вивчення джерел (рукописних й опублікованих), а також наукової літератури, які зберігалися у центральних архівах та наукових бібліотеках, розпочавши з аналізу матеріалів болгарської періодики. А відтак старанно опрацював її колекції у Державній бібліотеці ім. В.І. Леніна (Москва) й Державній історичній бібліотеці іноземної літератури (Москва). Стали у нагоді й виписки, зроблені ним раніше для написання дипломної роботи. І все-таки відчувалася гостра нестача джерел. Й під час розмов з П. Соханем дійшли висновку щодо нагальної потреби опрацювання матеріалів центральних й окружних архівів Болгарії, без яких годі було очікувати повноцінного наукового дослідження. Долаючи різноманітні бюрократичні перешкоди, вдалося домогтися 6-тимісячного наукового стажування у Софійському університеті ім. Климента Охрідського, яке розпочалося у лютому 1987 р. Науковим консультантом призначається доцент В. Стоянов[18]. Із властивою йому вдумливістю, розсудливістю, ретельністю та яскраво вираженою схильністю до аналітичного мислення, добросовісно опрацьовував фонди Центрального державного архіву Народної Республіки Болгарії, окружних архівів у містах Софія, Пловдив, Плевен, Стара Загора, Хасково. Ґрунтовно вивчав періодику, опубліковані джерела й дослідження болгарських учених з проблематики дисертації. У комплексі спромігся зібрати багатющий фактологічний матеріал, використаний ним не лише для написання дисертації, але упродовж 1987–1988 рр. і 5-ти публікацій, включно з однією у Болгарії[19].

Весною 1988 р. написання тексту дисертації було завершено й у травні на засіданні відділу історії соціалістичних країн вона була рекомендована до захисту, а в кінці грудня – блискуче захищена на засіданні спеціалізованої ради Д 016.31.01 зі захисту дисертації в Інституті історії АН УРСР. Оцінюючи цей науковий дорібок молодого науковця, слід зважати на визначальний вплив на його концепт марксистсько-ленінської методології, за чітко окреслені й ідеологічно жорстко сформульовані її принципи дослідникам вийти не було найменшої можливості (до порушників відразу ж вживалися репресивні санк-

ції). З метою глибшого осмислення їх деструктивної ролі для розвитку радянської історіографії в цілому й, зокрема, висвітлення народно-демократичних перетворень у повоєнній Болгарії, окреслимо сутність основних із них. По-перше, принцип історизму був органічно прив'язаний до формаційної моделі стадій розвитку людства (суспільно-економічних формацій), згідно якої на зміну капіталізму неминуче має прийти перша стадія комунізму – соціалізм. По-друге, принцип об'єктивності замінюється принципом партійності, що визнавав існування виключно єдиного її виду – комуністичної. По-третє, абсолютизація детермінованості історичного процесу, обумовленої дією історичних закономірностей (законів історичного розвитку людства й окремих формацій). По-четверте, фетишизація визначальної ролі економічного базису, що начебто повністю визначала характер політичної надбудови у суспільстві. Й, нарешті, по-п'яте, принцип класової боротьби як рушійної сили розвитку формацій. Ця методологія істотно обмежувала методичний інструментарій проведення науковцями історичних досліджень. Легітимізовувалися лише ті з них, що вмонтовувалися у з'ясування проблем, органічно пов'язаних з теоретичними засадами формаційного концепту (порівняно-історичний, історико-генетичний, історико-системний та ін.). А такі як, наприклад, культурно-історичний, психологічний (у різних іпостасях), соціальної психології (трактувався виключно у формаційному дусі) й інші просто ігнорувалися.

Саме повне домінування марксистсько-ленінської методології й обумовило суттєві недоліки захищеної дисертації. А в тім інакше й бути не могло. Адже саме у її лоні уже змалечку формувалися його батьки, саме вона сповна проймала увесь виховний й освітній процес, художню літературу й публіцистику, пресу, радіо і телебачення, мистецтво й кіно, наукові дослідження й праці, особливо в гуманітарній сфері. Її ідеї у різних формах насаджувалися з дитинства у розум і душі громадян, плекалися у них і ставали невід'ємною складовою світогляду й духовності. Й не варто недооцінювати живучості цієї ідеології й витворених на цих скрижалях політичних й історичних міфів. Адже попри те, що вже понад 30 років Україна функціонує як незалежна держава, чимало з них продовжували не тільки зберігати своє існування, але й надалі визначати думки, настрої й соціально-політичні цінності значної частини українців. І тільки під впливом жахливих наслідків широкомасштабної війни Росії й масового героїзму патріотів як цивільних, так і воїнів ЗСУ, ця облуда зазомбованості почала втрачати у них свою силу й з'являється світло прозріння.

Автори нарочито зробили цей відступ від головної сюжетної лінії викладу матеріалу аби глибше розкрити згубність для розвитку історичної науки методологічної матриці марксизму-ленінізму, що яскраво простежується і під час аналізу основних положень автореферату дисертаційного дослідження С. Копилова. Саме реалізація ним уже згаданих раніше її принципів і методів призвела до спотворень трактування окремих процесів, явищ і подій. Наприклад, принципи партійності, детермінізму (дії історичних закономірностей) та класової боротьби, як рушійної сили формаційного розвитку, спонукали його, як і інших дослідників-болгаристів, стверджувати про неминучість переростання народно-демократичної революції у соціалістичну, провідну роль у цьому процесі робітничого класу й керівної ролі у ньому комуністичної партії, а діяльність опозиційних сил навіть з боку буржуазної демократії, оцінювалася реакційною й проти неї провадилася «безкомпромісна боротьба» з метою її ліквідації. Внаслідок чого період народно-демократичних перетворень уряду Вітчизняного фронту розглядався лише перехідним до соціалістичного будівництва. Саме у цій матриці дисертант й висвітлював роль Робітничого молодіжного союзу (РМС). При цьому, зрозуміло, замовчувався існуючий факт «експорту» концепту соціалістичної революції з боку КПРС і радянського уряду, який слугував ідеологічним лекалом для дій компартії Болгарії, а відтак і РМС. Не випадково підкреслювався той факт, що «інтернаціональні зв'язки і ділове співробітництво між ВЛКСМ і РМС відігравали важливе значення для зміцнення ідейно-політичної й організаційної єдності болгарського молодіжного руху»[20].

Водночас відзначимо й позитивні аспекти дослідження. Найперше звертає на себе увагу багата джерельна база, зібрана під час опрацювання матеріалів у фондах 13 болгарських і радянських архівів, ґрунтовний аналіз історіографії, в якому обійдено мовчанкою критику положень «буржуазних авторів» (вона у загальних рисах подана тільки в обґрунтуванні «політичної актуальності» досліджуваної проблематики тощо)[21]. Кидається у вічі спроба врахувати нові віяння, обумовлені політикою «перебудови» (своєрідної модернізації М. Горбачовим політичного й економічного життя радянського суспільства), частково спрямованої на демократизацію постулатів панівної методології досліджень. Так, автор засвідчив позитивне сприйняття запропонованої «ідеології оновлення й усвідомлення необхідності революційних змін…», відмови від практики у дослідженнях «догматичного коментування і некомпетентного втручання, залишаючись поза зоною нау-

кового осмислення з історичної дистанції»[22]. І поява у свідомості молодого дослідника таких ідей позначилася і на змістовій спрямованості роботи. У концептуальному відношенні він відмовився від потрактування подій 1944–1947 рр. як періоду становлення соціалістичного ладу, хоча визнавав, що повстання 9 вересня 1944 р. «відкрило шлях Болгарії до соціалізму». На його переконання, «…на етапі 1944–1947 рр. йшов процес паралельного розв'язання комплексу загальнодемократичних і соціалістичних завдань, коли спочатку переважали загальнодемократичні перетворення, а до кінця вони поступилися першістю перетворенням соціалістичного характеру». Мабуть, не випадково також у сформованих завданнях дослідження жодним словом не згадується про діяльність РМС у сфері проведення перетворень соціалістичного характеру[23].

Зауважимо також, що вже у 1985–1986 рр. Сергій Анатолійович вперше звертається до жанру розробок методичного спрямування. Так, 1985 р. у співавторстві підготував методичні поради лекторам для проведення ними бесід і виступів перед населенням Хмельницької області з проблеми історії українсько-болгарських зв'язків з доби середньовіччя до середини 80-х рр. XX ст. У наступному році опублікував для них же методичну розробку з метою допомогти налаштуватися до бесід і виступів з тематики, присвяченої висвітленню інтернаціональних зв'язків між радянським і болгарським комсомолом. Але, на відміну від дисертації, методологічні засади їх написання відзначалися принципами класичної марксистсько-ленінської методології[24]. Ще потрібен був час аби він спромігся осмислити значимість спроб перших кроків її модернізації М. Горбачовим та його угрупуванням у політбюро ЦК КПРС.

Трьохрічне перебування на посаді стажиста-дослідника в Інституті історії безперечно посприяло подальшій кристалізації основних рис особистості й формуванню підвалин фахових компетентностей історика-професіонала. І ще один дуже важливий аспект його впливу, ігнорувати який у жодному разі не можна. Йдеться про значимість впливу інтелектуального простору спілкування з науковцями на генерування в нього відчуття причетності до корпоративного «духу» фахової інтелектуальної спільноти, її культури, етики взаємовідносин, ментальних рис. Так, у нього склалися доброзичливі відносини з колегами по сектору О. Дзюбою і М. Варварцевим й подружився з О. Павлюченком. Друзями стала й більшість співробітників сектору історії Київської Русі, котрі працювали у сусідньому кабінеті: О. Шабульдо, О. Головко та однокурсник О. Толочко. По вівторкам і четвергам разом ходили на каву й

обід до ресторації «Динамо» чи «Столичний». Під час яких жваво обговорювалися не тільки футбольні матчі, але й наукові проблеми, окремі з яких згодом ставали тематикою наукових публікацій. За спогадами О. Головка, «Приміщення мого сектору і відділу Сергія знаходилися поруч, нам з ним часто приходилося брати участь у різних позанаукових, але досить частих заходах (спільних виходах на чергування в ДНД, участь як «додаткової робочої сили» на будівництві академічних споруд, суботниках тощо), а також дружніх прогулянках під час обідніх перерв до сусідніх закладів харчування… Мені було цікаво спостерігати за Сергієм: попри його комунікабельність і відкритість, в ньому подобалися його гарні риси характеру як уважне ставлення до колег, доброзичливість, зібраність, бажання прийти при необхідності на допомогу»[25]. Важливий вплив на набуття ним професійних компетентностей, за визнанням ювіляра, мало його залучення у відділі «до рецензування і обговорення текстів планових робіт, авторами яких були доктори і кандидати наук – це була чудова школа «молодого бійця». Тож назавжди усвідомив важливість внутрішнього і зовнішнього рецензування наукових текстів із залученням якомога більшого їх числа. Завжди вдячний рецензентам за витрачений час і висловлені поради!».

Упродовж 1986–1988 рр. відбулися важливі події в особистому житті, що істотно вплинули на його подальшу науково-дослідну кар'єру. 1986 р. одружився з коханою дівчиною Іриною (теж істориком за фахом) і в 1988 р. у них народилася донечка Марина. У жовтні цього ж року молода сім'я переїхала на життя до Кам'янця-Подільського. Сам же Сергій Анатолійович влаштувався на посаду асистента на кафедрі всесвітньої історії місцевого педінституту, де і розпочався процес його формування у висококваліфікованого викладача. Так трапилося, що десь за тиждень по приїзді відбулися перша кількахвилинна зустріч і перше спілкування одного з співавторів цієї статті В. Степанкова з новим членом кафедри на другому поверсі центрального корпусу інституту, неподалік приймальної ректора. Як пізніше він згадував, «Я піднімався по сходах і помітив молодого чоловіка, котрий стояв на коридорі з паперами у руках, схожого на ректора Анатолія Копилова. Уже знаючи з чуток, що його син має влаштовуватися на роботу, підійшов і запитав: «Ви до нас?» У відповідь почув: «Так». «А на яку кафедру?» – поцікавився. – Загальної історії». «Тоді на нашу», – констатував я і додав: «Ну і добре. Колектив хороший і Ви швидко відчуєте себе своїм». «Буду старатися», ледь усміхнувшись, промовив Сергій. У цій коро-

тенькій розмові мене приємно вразило кілька моментів. По-перше, те, що син ректора особисто, а не через батька, займався оформленням паперових формальностей; по-друге, абсолютна відсутність зарозумілості, вельми поширеної серед дітей начальства; по-третє, спокійність вдачі і скромність, які проявлялися у манері спілкування (доброзичливий тон, інтонаційна м'якість, відсутність «нав'язувальної» манери утвердження власного «я» тощо)[26].

Такі ж риси особистості у цей же час помітив тодішній декан факультету проф. Л. Баженов. «Для мене, як тодішнього декана історичного факультету, що давав згоду на прийняття С. Копилова на кафедру всесвітньої історії, де я працюю з 1969 року й до сьогодні, – згадував він у 2018 р., – важливо було знати, що це за людина, фахівець, спеціаліст, науковець, як впишеться в колектив самої потужної кафедри в інституті та факультету. Спочатку в мене, колективі панували певні острахи. Адже його батьком був знаний на всю Україну ректор нашого вишу Анатолій Олексійович Копилов. Проте ми швидко переконалися в тому, що його син, вибудовуючи своє місце на кафедрі, факультеті й інституті, не ховався за спину свого батька, не прагнув у цьому плані якось виокремитися, визначити свій особливий статус. З перших днів роботи на факультету Сергій Анатолійович вів себе пристойно, скромно, поважливо до викладачів і студентів, дисципліновано, сумлінно виконуючи посадові обов'язки, наполегливо опановуючи складні визначальні лекційні курси…»[27].

Відзначимо його старанність і наполегливість у розробці доручених йому для читання нормативних курсів «Нова історія країн Європи і Америки (1870–1918 рр.)», «Джерелознавство нової і новітньої історії країн Європи і Америки» й спецкурсу «Історія країн Латинської Америки». Лібералізація політичного життя в СРСР, його розпад й отримання Україною незалежності стали потужним поштовхом для переосмислення (повільного у часі – розтягнувся до кінця 90-х рр. XX ст.) методологічних засад як наукових, так і навчально-методичних праць. Зміст лекцій й теоретичні аспекти обговорюваних зі студентами питань під час семінарських і практичних занять зміщалися в сторону відмови від використання принципів партійності, класової боротьби тощо; утверджувалися принципи об'єктивності, історизму, системності, щоправда поки що у матриці формаційного концепту. Проте важливі зсуви у сприйнятті історичного процесу уже відбувалися.

Й студенти не могли не звертати уваги на новизну для них висловлюваних Сергієм Анатолійовичем міркувань, суджень,

гіпотез тощо; зацікавлювали сформульовані ним ті чи інші висновки, які відзначалися нерідко оригінальністю, відрізняючись від тих, з якими вони ознайомлювалися, опрацьовуючи підручники, посібники, монографічну літературу, статті у часописах. У цьому аспекті цікавість викликають спогади проф. С. Вонсовича, одного зі студентів, з якими працював молодий викладач. «Одного дня після дзвоника в аудиторію увійшов молодий, симпатичний викладач і відрекомендувався: «Сергій Анатолійович Копилов, буду на вашому курсі вести заняття із нової історії Європи і Америки», – згадував він. – Ми, студенти, були схвильовані і напружені – невідомо, як ми владнаємо із сином ректора, як складуться подальші відносини. Але час показав, що ця людина є доступною у спілкуванні і не демонструє свою зверхність чи елітарність. Згодом ми вже з нетерпінням чекали нових зустрічей, старанно готувалися до занять, «гризли граніт» історичної науки, вивчали нову історію та джерелознавство країн Америки і Європи, оскільки з цим викладачем було цікаво на заняттях (лекціях, семінарах); залюбки сприймалися його нестандартні підходи щодо вирішення проблемних ситуацій, дивувала широта його інтелекту і світогляду. Для більшості з нас Сергій Анатолійович став Людиною, спілкування з якою приносить інтелектуальну насолоду, розширює горизонти світобачення. Він поважав кожного студента, щиро ділився багатством знань із гуманітаристики, власною життєвою мудрістю, влучним і дотепним гумором. Цікавими були теми, на яких Сергій Анатолійович використовував міжпредметні зв'язки, наводячи приклади із зарубіжної та української літератури. Пригадуються і семінарські заняття, на яких відбувалися жваві дискусії, порушувались надзвичайно важливі теми не тільки з історії, але й різноманітних сфер життя.

Повага, справедливість, незламність, мудрість… Саме ці чесноти асоціюються з Сергієм Анатолійовичем. Зі студентських років запам'яталась така риса його характеру, як справедливість… У Сергія Анатолійовича як викладача мене вражало вміле поєднання гідності і простоти, принциповості і доступності»[28].

У перші 5-7 років викладання у нього сформувався притаманний для нього стиль лектора – спокійний, типово академічний темп, глибокий аналіз історичних подій, процесів і явищ, прагнення завжди акцентувати увагу студентів на виокремленні головнішого; не зосереджуючись на фактології й жонглюванні яскравими прикладами, прагнув подавати матеріал як процес роздумів на шляху до з'ясування тієї чи іншої проблеми, не обходячи при цьому дискусійних в історіографії

питань, не замовчуючи існування нез'ясованості окремих аспектів й не уникаючи висловлення власного розуміння гіпотетичних шляхів їх розв'язання. Постійне вдосконалення методичної майстерності педагогічного ремесла, яке швидко опановував, дало підстави для обрання його у квітні 1992 р. на посаду доцента кафедри.

Розпад СРСР та європейської соціалістичної системи, здобута Україною незалежність, а відтак поява нагальної потреби витворення власне українського концепту національної історії й відмови від узвичаєних методологічних принципів радянської історіографії тлумачення історії країн Заходу й Сходу, вчинили суттєвий вплив як на об'єкт наукових досліджень Сергія Анатолійовича, так і на переосмислення ним власних світоглядних засад їх проведення. Адже відбувся розрив наукових зв'язків з болгарськими установами, припинилося надходження наукової літератури, з'явилися незборимі перешкоди для проходження у Болгарії науково-дослідного стажування. Як наслідок, довелося відмовитися від задумів продовжувати вивчення повоєнної політичної історії цієї країни, тим паче, що у ній самій розпочався процес відмови від її комуністичної концепції. Однак, з іншого боку, не хотів порівати зі славістичною тематикою. Пошук оптимального варіанту увінчався успіхом. За порадою П. Соханя, молодий дослідних вирішив зайнятися вивченням історії української історичної славістики XVIII – початку XX ст. Так, уперше в українській історіографії ним започатковується комплексне дослідження її витоків, особливостей становлення і розвитку як науки у XIX ст. І вже у першій половині 90-х рр. світ побачило понад 20 робіт, присвячених розробці цієї проблеми. У другій половині 90-х рр. з'являється ще 14 статей, включаючи й закордонні видання. Саме у цей час окреслюється й тематика докторської дисертації, науковим консультантом якої погодився стати директор Інституту історії України НАН України, академік НАН України Валерій Смолій.

Так розпочався, як на наш погляд, у нього переломний етап процесу повного розриву, по-перше, із засадами радянської методології й, по-друге, основами російської парадигми (пройнятої імперськими ідеями російського великодержавного шовінізму) тлумачення як місця й ролі Росії у всесвітньому співтоваристві країн, так і їхньої історії у минулому і сьогоденні, що завершився у середині першого десятиріччя XXI ст. До його честі, він не просто формально прилучився до ідеї гранд-наративу національної (української) історії, а органічно пройнявся нею. А відтак, на відміну від ін-

тенсивно поширюваних в інтелектуальній гуманітарній спільноті ідей постмодерністської філософії історії, спрямованих на утвердження космополітизму, десцієнтизацію науки й «рішуче і безапеляційне руйнування національної історії, зокрема тих націй, які у XIX ст. визначили неісторичними»[29], зосереджує свій талант науковця на подоланні «катастрофічної» («травматичної») кризи історичної свідомості й пам'яті українського народу, зумовленої тотальною репресивною політикою російського окупаційного комуністичного режиму, сприяючи таким чином формуванню й розвитку його історичної культури. Як зазначав відомий німецький дослідник Й. Рюзен, «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 організовувати свою діяльність так само, як і самих себе в контексті своєї ідентичності. Ця культурна функція історії – орієнтації у практичному житті і маніфестації ідентичності – сутнісна…»[30].

Ця переорієнтація з підвалин радянського (де-факто російського) концепту новітньої історії в цілому й, зокрема, болгаристики на концепт україноцентризму виявилася для нього не просто модифікацією світоглядних поглядів на догоду зміні політичної ситуації в країні. Вона відзначалася складністю, тривалістю й можливо у чомусь і болісністю, внаслідок розриву ідеологічного зашморгу з усталених понять, уявлень і переконань. Але, як показали прийдешні події, це був єдиний вірний крок на шляху засвоєння нового методологічного інструментарію необхідного для творчого розвитку власного інтелектуального потенціалу й досягнення якісно вищого фахового рівня, спроможного забезпечити адекватну реконструкцію історичного минулого як українського, так й інших народів.

Сповна поділяємо таке міркування академіка В. Смолія, висловлене ще в 2017 р., з приводу оцінки значимості націєцентричності як одного з найважливіших принципів методологічного характеру: «… події сучасної історії, себто після 2014 р., переконливо свідчать, що національні спільноти зарано списувати «в архів». Та й рецепти мультикультурності, глобалізму на повірку 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 минувщини, неможливо реалізувати успішний суспільний, національний, державний проект. Адже на сьогодні споглядаємо не лише кардинальну кризу політики мультикультурності, кризу ідентичності, кризу загальнолюдської толерантності, а й бачимо низку інших доленосних викликів** (виділено нами – Авт.)»[31].

І воно виявилося надзвичайно актуальним (а в чомусь і пророчим) для сьогодення – на 16-му місяці широкомасштабної війни українців за збереження незалежності власної держави й своєї національної ідентичності проти рашистської агресії Московії, спрямованої на ліквідацію України. Саме тому на чільне місце вийшли як національна консолідація суспільства, так і необхідність повного й повноцінного представлення нашої країни на державній, політичній і національно-культурній «мапі світу», що було б не можливим, якби інтелектуальною елітою не було, всупереч потугам постмодерністів, витворено самобутнього історичного образу українського народу, витоки якого сягають VIII – XI ст. й сформовано почуття патріотизму.

Не можна обійти мовчанкою й помітного впливу на формування й розвиток особистості Сергія Анатолійовича, його світоглядних і методологічних засад старшого колеги, друга батька, професора, доктора історичних наук Володимира Газіна, відомого германіста України. Це була надзвичайно цілісна, начебто виточена з граніту, особистість. Наріжним каменем її фундаментальних світоглядних засад, морально-етичних цінностей й норм поведінки слугували інстинкт свободи й високо розвинуті на цій підвалені почуття власної гідності, справедливості, незалежності й чесності. Упродовж усього життя залишався надзвичайно порядною, принциповою, правдолюбною й шляхетною особистістю, повністю чужою гордині, інтригам, кар'єристським устремлінням, владолюбству й славолюбству, інстинкту збагачення. Холоднокровний, стриманий в емоціях, виважений і розсудливий у діях, непохитний у вірності принципам, не без тонкого почуття гумору (замішаного часто на сарказмі) в чомусь нагадував витворений у художній літературі образ англійського аристократа XVIII – XIX ст.[32] Він направду був аристократом духу і цей аристократизм не тільки вельми імпонував молодому Сергію Анатолійовичу, але й сприяв утвердженню в його індивідуальній культурі власне таких же рис, які формувалися у ній у роки юності.

Особливо відчутно позначалося спілкування з Володимиром Прокоповичем на кристалізації у нього нових методологічних принципів дослідження минулого. Адже він, дотримуючись постулатів марксизму-ленінізму, де-факто, у глибинах свого єства, не сприймав їх, не вважав єдино вірним ключем до розв'язання наукових проблем у галузі історії, не приховував симпатій до європейських демократичних цінностей, політичних ідеалів західної соціал-демократії. Як слушно зауважував професор Віталій Нечитайло, «За умов радянського режиму звичайним явищем були не лише репресії, образи та приниження людської гідності з боку партійно-державного класу номенклатури, а й пристосування до цієї системи, звикання до неї значної частини залежних людей. Професор Газін не тільки не пристосовувався до методів діяльності авторитетного режиму, а й узагалі не сприймав їх…»[33].

А в добу незалежності України чи не єдиний в інтелектуальному колі колег університету відверто і в розмовах, і в публіцистичних публікаціях засвідчував своє несприйняття російської зовнішньополітичної доктрини, підкреслював смертельну небезпеку з боку Кремля для збереження української незалежності[34]. Так, наприклад, під час захисту докторської дисертації на спеціалізованій вченій раді у Чернівецькому університеті 2001 р., коли сміливо порівняв з імперською політикою Німеччини (у 30-х рр. XX ст. – Авт.) зовнішньополітичну діяльність Росії стосовно України й інших колишніх радянських країн, то окремі поважні науковці, не приховуючи свого невдоволення, менторським тоном «поправляли» дисертанта, мовляв, такі порівняння є недоречними, бо «братня» Росія ніколи не вдається до агресивних дій супроти «братньої» України[35]. Й власне на біду останньої саме такі настрої панували як і серед науковців, так і серед так званої «політичної еліти» (що нагадувала радше какістократію), і серед більшості українського населення, котра ще «не доросла» до громадянського суспільства й перебувала у полоні «москвофільства» та ідеї «месіанської» ролі «братньої» Росії щодо України.

Гостро відчуваючи нагальну необхідність зміни методологічних засад викладання історичних навчальних дисциплін у ЗВО, й перед усім новітньої історії країн Європи і Америки, В. Газін підготував й опублікував 1995 р. навчальний посібник «Новітня історія країни Європи та Америки 1945–1994 рр.», який став «чи не першим навчальним виданням для вишів у незалежній Україні, в якому відбулася ревізія марксистських підходів щодо характеристики повоєнного розвитку країн так званого соціалістичного табору»[36]. Й С. Копилов, ознайомив-

шись із його змістом, переконався у співзвучності тональності і змістової спрямованості власних поглядів із висловленими автором посібника новими реформаторськими підходами. Вони обидва усвідомлювали, що навчально-методична література є чи не визначальною у формуванні в студентів засад історичної пам'яті і свідомості майбутніх учителів і викладачів, змістового рівня їх фахової підготовки, почуттів національної гідності й патріотизму. Обох бентежила і вводила в інтелектуальний ступор така освітньо-виховна проблема: як можна підготувати українського історика на основі російської навчально-методичної літератури, пройнятої імперським духом національної винятковості і культурно-політичного месіанства у світі. Для них не залишався таємницею той факт, що в російській історичній концепції не було окремішнього місця для самостійної історії українського народу, котрий трактувався якщо не штучним етнічним новоутворенням, то гілкою єдиного «русского народа». Саме це співпадіння базових методологічних принципів, що засвідчували розрив з традиційно усталеною у навчальній літературі радянською концепцією (щоправда, у дещо модернізованій (підмальованій) з ідеологічного погляду обгортці) й дозволило їм утворити творчий дует з написання посібників і підручників з новітньої історії країн Європи й Америки. Цього ж 1995 р. вони взялися за розробку посібника з її першої частини, що охоплювала 1918–1945 рр. Він побачив світ 1997 р. Сергій Анатолійович підготував у ньому тексти розділів, що торкалися історії Центрально-Східної й Південно-Східної Європи: всі майбутні країни соціалістичного табору й Австрія.

Аналіз його змісту однозначно промовляє про використання обома співавторами єдиних методологічних принципів потрактування навчально-методичного матеріалу, кардинально відмінних від традиційно використовуваних (що в основі своїй продовжували залишатися у межах положень радянської / російської матриці). Як відзначали у «Передмові», намагалися у посібнику, «наскільки це дозволяють матеріали і джерела,... суворо дотримуватися історичної правди, дати оптимально достовірне трактування подій і явищ 1918–1945 рр., зняти з них пелену заідеологізованості і партійно-класової вузькості»[37]. І це не була пустопорожня декларація намірів, бо справді вони з порога відкинули такі важливі для марксистсько-ленінської методології принципи як партійність, класовий підхід (рушійна сила розвитку формацій (суспільств) – класова боротьба) й визначальна роль економічного базису (економічний детермінізм). Адже сформульований К. Марксом формаційний підхід передбачав, що «вирішальну роль у розвитку

суспільства відіграють матеріальні (економічні) чинники, тому що, відповідно до принципу економічного детермінізму, встановлюється причинна обумовленість всіх явищ, в кінцевому рахунку, рівнем розвитку продуктивних сил»[38]. Внаслідок чого це де-факто, як слушно зазначала В. Космина, «… вело до виключення з об'єкту дослідження всього того в історії людей і людства, що не сприймалося як логічне й раціональне, особливо з огляду на «природно-історичний» закон зміни формацій». А тому й пропонувалися методи дослідження, що перебували в «колі» формаційної теорії[39].

Аналіз змісту розділів, написаних С. Копиловим (Австрія, Болгарія, Польща, Румунія, Угорщина, Чехословаччина, Югославія, міжнародні відносини в 1918–1939 рр. й друга світова війна 1939–1945 рр.), дає підстави стверджувати, що він не обмежився формальною відмовою від постулатів радянської методології, а перебував у творчому пошуку нових теоретичних засад пізнання, які можна було віднайти лише за умови опанування здобутків західних учених у розробці їх актуальних проблем, починаючи з середини XIX ст. і до кінця XX ст. На жаль, як відомо, абсолютна більшість їхніх праць була недоступна українським науковцям того часу. Якщо з кінця 80-х рр. й деякі з них друкувалися, то, як правило, російською мовою і в російських видавництвах. Тим не паче Сергій Анатолійович спромігся (за його інформацією) опрацювати основні твори основоположників школи «Анналів» М. Блока й Л. Февра. Чимало цінних ідей почерпнув з доробку таких відомих радянських істориків (котрі не були ортодоксальними марксистами) як М. Барг, А. Гурєвіч, М. Ковальченко й ін.

У цілому ж, як на наш погляд, на розвиток його світоглядних засад, найбільший вплив вчинили погляди школи «Анналів». Власне на цій основі й започатковується процес сприйняття лише деяких (і то не конститутивних) принципів цивілізаційного підходу. В силу чого не вбачаємо вагомих підстав вести мову про започаткування у нього усвідомленого вибору на користь цього інноваційного концепту методологічного характеру, а відтак переформатування на його основі змістового матеріалу навчального матеріалу як даного посібника, так і наступних. Радше йдеться про поєднання окремих положень формаційного та цивілізаційного підходів. Так, наприклад, у висвітленні названих тем спостерігається і лінійна спрямованість розуміння автором процесу історичного розвитку, і підсвідома абсолютизація сутності поняття «прогресу», що сприймалося незворотним плином історичних подій та явищ в усіх сферах буття людства. У той час, як відомо, цивілізаційний

підхід передбачає висунення на чільне місце «духовної сфери», що формує цінності, «духовну свободу людини» та періодичну заміну «прогресу» «регресом»[40]. І ще один аспект: спостерігається дотримання ним постулатів доктрини європоцентризму, породженої у значній мірі духом формаційного підходу[41].

Заразом не можна не відзначити і якісного урізноманітнення, і якісного змістового збагачення методологічного підмурку висвітлення згаданої тематики у посібнику. Очевидно з метою «очищення», пропонованого студентам, викладачам і вчителям курсу «Новітньої історії Європи та Америки» від радянських / російських ідеологем, основна увага у ній приділялася з'ясуванню політичної сфери життя суспільств країн Європи і Америки. Подібний підхід вважаємо раціональним, бо, по-перше, у західній історіографії, не без впливу школи «Анналів», явно недооцінювалася значимість політичної історії, яку відносили до «негожих», щоправда, на її захист ще на початку 70-х рр. виступив видатний історик Ж. Ле Гофф, котрий вбачав у ній не стільки «становий хребет», скільки «ядро» історії», особливо у вивченні природи і значимості влади, політичної ментальності тощо[42]. По-друге, політична історія у тлумаченні радянської історіографії завжди розглядалася вторинною і супровідною (своєрідним епіфеноменом) історії виробничих відносин у суспільстві й виконувала неприглядну функцію ідеологічно-політичної служниці комуністичного режиму. Як наслідок, чи не вперше у країнах пострадянського простору з'явився посібник, в якому було зроблено вдалу спробу на основі використання таких класичних принципів методології як історизму, об'єктивності, системності, всебічності, опори на історичні джерела реконструювати більш-менш цілісну картину державного життя, функціонування владних інституцій, політичної боротьби, міждержавних відносин у країнах Європи та Америки у період між двома світовими війнами.

Чи мали місце модернізаційні вкраплення (під кутом зору інтелектуальних зусиль українських гуманітаріїв 90-х рр. у сфері вдосконалення методологічних засад проведення досліджень) з боку Сергія Анатолійовича у розуміння змістовного наповнення сутності використовуваних принципів? Віднайти їх далеко не просто, це вимагає окремого спеціального дослідження. А в нашому випадку обмежимося окресленням найголовнішого. Наприклад, вдаючись до застосування принципу **історизму**, чи не найважливішого з-поміж інших, він зробив перший очевидний крок для розриву його органічної прив'язаності до формаційного підходу, відмовившись при цьому від теоретичних положень історичного матеріалізму. Як це помітно у викла-

ді матеріалу з історії Австрії, Румунії, Польщі, Югославії міжнародних відносин 1918–1939 рр. та Другої світової війни, автор трактував його таким, який має враховувати увесь процес змін, що відбувається, конкретно-історичні умови ситуацій, в яких і проходить розвиток, розкривати взаємні зв'язки фактів подій, явищ і процесів з іншими. Саме такий підхід і дозволив йому збагнути тенденції історичних процесів[43]. Адже, як стверджував навіть один із основоположників філософії постмодернізму Ф. Анкерсміт, що «завжди був переконаним захисником історизму у тому його вигляді, який був розвинутий Ранке і Гумбольдом. Їх історизм, насправді, – єдина історична теорія, яка коли-небудь була розроблена самими історикаами для вивчення історіописання… історизм завжди функціонує для мене як свого роду «принцип реальності» і «як тільки всі вступите у відкритий конфлікт з історизмом, вам необхідно насторожитися: щось десь повинно бути не так»[44].

Відзначимо й важливість використання ним принципу **об'єктивності**, що у радянській методології був замінений принципом партійності. Не даремно обидва співавтори посібника у «Передмові» саме на цьому звертали увагу[45]. Не є таємницею той факт, що даний принцип і сьогодні продовжує залишатися у центрі дискусій істориків і філософів. Адже значна їх частина (особливо постмодерністи) продовжує заперечувати його наукову значимість у з'ясуванні історичної істини чи навіть факт її існування в цілому. І, що не може не викликати поваги, це те, що і В. Газін, і С. Копилов інтуїтивно наблизилися до сучасного у методології розуміння цього принципу: вбачаючи його не у безсторонності дослідників – формалізованому витлумаченню, сформульованого Л. Ранке знаменитого ідеального завдання історикам писати «так, як це було насправді» (чого по суті досягнути не можливо), а з урахуванням поглядів власне самих науковців та інших обставин. «Хоч би як рішуче ми прагнули уникнути упереджень, пов'язаних з кольором шкіри, віросповіданням, класом чи статтю, – як справедливо стверджував відомий представник сучасної «нової історії» П. Берк, – нам не уникнути розуміння минулого під певним кутом зору. Культурний релятивізм безпосередньо відображається в історичних творах. Наш розум не відбиває реальності безпосередньо; ми сприймаємо світ скрізь мереживо звичаїв, схем і стереотипів»[46]. На переконання батька сучасної польської методології історії Єжи Топольського, «Об'єктивність – це протиставлення будь-якому ідеологічному насильству і переконуванню, спрямованому на реалізацію цілей лише однієї суспільної групи чи однієї нації на шкоду ін-

шим. Об'єктивність – це розуміння «інших» і водночас солідарність, що охоплює якомога ширші групи людей»[47].

Висвітлюючи політичну історію кожної з країн, міжнародні відносини у міжвоєнний період й Другу світову війну, С. Копилов частково скористався й принципом **системності**. У цьому не важко переконатися, проаналізувавши структуру змісту кожної з тем. Він, як і В. Газін, відмовився від спокуси піти легшим шляхом, а саме: подавати у них матеріал одним блоком, не виділяючи вузлових проблем, насичуючи його щедро фактами й описом другорядних чи дріб'язкових подій та явищ. Вони структурували їх, акцентуючи увагу не на переліку й змалюванні, а на з'ясуванні визначальних складових компонентів функціонування політичних систем. Якоюсь мірою торкнулися й показу їх спроможності до внутрішньої самоорганізації. На жаль, ігнорування економічного фактору розвитку країн й недостатня увага до висвітлення соціальних аспектів, що звичайно є очевидним недоліком використання цього методологічного принципу, не дозволило реконструювати цілісність систем історичного розвитку суспільств у досліджуваний період кожної з країн, виявити роль цих компонентів у самоорганізації цих систем, а також непередбачувальності й напруг у їх функціонуванні.

У зв'язку з чим констатуємо також відсутність повноти у застосуванні принципу **всесторонності**, яка мала місце лише у сфері політичного життя. Що ж до згаданого принципу **опори на історичні джерела**, то С. Копилов сповна реалізував його. При чому він, як і його співавтор, відмовилися від витвореного традиційного міфу, що, мовляв, чим більше використано джерел, тим точніше реконструюємо історичну правду. Тож, як це видно зі змісту матеріалу, особливо уважно підходив, по-перше, до їх відбору, а, по-друге, до критичного аналізу прихованої у ній інформації аби досягнути максимуму її достовірності. Склалося також враження, що вони обидва сприймали ці «джерела крізь призму своїх знань та цінностей» і отримані результати ставали у певній мірі для них же важливим чинником формування своїх власних систем цінностей[48]. Й це було важливим кроком вперед у подоланні стереотипів методологічних засад як класичного позитивізму, так особливо радянського джерелознавства.

Принагідно висловимо кілька міркувань щодо використаних методів науково-методичного дослідження. Оскільки йшлося про навчальний посібник для студентів, то цілком слушно автори в основу викладу матеріалу поклали наративний (описово-розповідний) метод, який передбачає насам-

перед послідовність і чіткість подачі навчального матеріалу, аби у їхній свідомості формувався логічний ланцюжок перебігу подій, явищ та процесів. Він сприяв також за допомогою їх систематизації, класифікації, характеристик і встановлення причинно-наслідкових зв'язків з'ясуванню їхньої сутності. Сповна виправдало себе широке застосування органічного поєднання між собою проблемно-хронологічного й історико-генетичного методів. Адже перший з них спрямовувався на виокремлення в історії країн найважливіших проблем та їх висвітлення у хронологічному порядку або по шляху розвитку, або по шляху занепаду. Другий – убезпечував висвітлення історичних явищ, процесів і тенденцій у їх зародженні, становленні й відмиранні. Глибоке знання навчального матеріалу, поданого у посібнику, й обумовило вдале послугування методом періодизації, внаслідок чого, виокремлені С. Копиловим ті чи інші етапи розвитку чи занепаду історичного процесу, є обґрунтованими, бо вони сконструйовані на основі однакових критеріїв, а також правил ієрархії й рівнозначності етапів одного й того ж рівня поділу, що потребує однакової повноти їх характеристик. Порівняльний метод дозволив визначити, що особливо важливо для студентів, загальні (спільні) й особливі процеси, закономірності й тенденції у політичному розвитку країн Центрально-Східної й Центрально-Південної Європи. Помітно менше апелював автор до використання структурного й системного методів.

Відомо, що науково-педагогічна громадськість України високо оцінила посібник, тираж якого як «гарячі пиріжечки» швидко був розкуплений. Цей успіх надихнув авторів до розробки навчального посібника з другого періоду новітньої історії, що охоплював її хронологічні межі, починаючи із завершення Другої світової війни й до сьогодення. Взявшись за роботу, враховуючи певні недоліки попереднього, автори спромоглися підготувати матеріал й опублікувати 2000 р. «Новітню історію країн Європи та Америки. 1995–2000 рр.». Зробимо спробу виявити ті нові зрушення, котрі окреслювалися чи уже розвивалися й утверджувалися у складному процесі формування в автора власного концепту методологічного підмурку навчально-методичних праць, який продовжував відбуватися упродовж 1997–2000 рр. Зазначимо, що у ньому він продовжив висвітлення історії країн Центрально-Східної й Південно-Східної Європи, хоча і з істотними змінами. Адже з'явилися такі незалежні країни як країни Балтії, Білорусія, Росія, Чехія і Словаччина, а також ті, що виникли після розпаду Югославії. Разом з тим випали теми з історії Австрії та міжнародних відносин.

З'ясуємо найголовніше. Передусім відзначимо факт повної відмови як від усіх стрижневих засад радянської методології, так і власне російської, що інтенсивно формувалася на двох підвалинах: дещо модифікованої радянської та великодержавної імперської ідеології, круто замішаної на концепції месіанства Росії у геополітичному просторі Євразії. Значно помітнішими стали й запозичення ним з цивілізаційного підходу ідей про визначальну роль духовних цінностей, зокрема демократичних, а також «духовної свободи людини» як критеріїв суспільного процесу[49]. Що це власне так – переконливо промовляє велика увага до висвітлення деструктивних наслідків для суспільств країн, які займалися розбудовою соціалізму за радянським політичним лекалом, не лише для їх соціально-політичного і духовного життя в цілому та цінностей, прав і свобод громадян, але й для економічних процесів, що продовжували переживати кризи і застійність, позбавляючи перспектив економічного зростання й процвітання. І заразом прямо чи опосередковано торує ідею особливої значимості демократичних цінностей у проведенні у цих країнах демократичних революцій у кінці 80-х рр. XX ст. і наступних перетворень в усіх галузях життя їхніх суспільств. І студентам не важко збагнути ту визначальну істину, що саме духовні цінності громадян та рівень їх особистої «духовної свободи» і є реальними критеріями суспільного процесу, а не матеріальне виробництво з його розвитком продуктивних сил, що передбачає формаційний підхід[50].

З'явилися й позитивні зрушення у застосованих для написання тексту методологічних принципів. Скажімо, принцип **історизму** трактується уже у значно слабшому зв'язку з формаційним підходом. Висвітлюючи розбудову й утвердження тоталітарних й авторитарних соціалістичних режимів, політику їхніх панівних комуністичних партій та урядів, перебіг демократичних революцій й наступних перетворень у суспільствах, Сергій Анатолійович прагнув подавати події, явища й процеси в конкретно-історичному контексті, враховуючи зміни, що відбувалися у них, а також у ментальності поколінь людей. При цьому враховував й наявність різноманіття не лише у їхніх традиціях, а навіть «душевного і духовного життя індивіда і суспільства»[51].

Вдалося збагатити й змістовне наповнення принципів **системності** й **всесторонності**. Достоту було зроблено помітний крок уперед у справі врахування економічного чинника й значною мірою поглиблено висвітлення ролі соціального. Тож у структурах тем з'явилися чи відповідні ліхтарики спеціально присвячені розгляду економічних проблем, чи вони ста-

ли подаватися складовою змісту інших. Наприклад, у викладі історії Латвії виокремлено «Економічні перетворення 90-х років»; Естонії – у контексті з'ясування перетворень на шляху «до громадянського суспільства»; чимало уваги приділено розгляду економічних процесів у Білорусі, Болгарії, Польщі, Росії та інших країн[52]. Помітно об'ємніше й точніше у порівнянні з попереднім посібником прояснено соціальні відносини та їх значущість у суспільному житті й вплив на діяльність державних інституцій у проведенні ними внутрішньої політики.

Власне такий підхід й дозволив автору вперше не тільки помітити, але й окреслити внутрішні механізмі функціонування у країнах «соціалістичного табору» кількох суспільних систем. Перша з них, яка щоправда перебувала лише у зародковому стані, відзначалася внутрішньою крихкістю і кволістю взаємин між її складовими елементами. Мається на увазі процес демократичних перетворень становлення народно-демократичного ладу у 1944/1945 – 1947/1948 рр.[53]. Одначе на окупованих радянськими військами територіях комуністичне керівництво СРСР, як слушно підкреслював В. Газін у розділі «Країни Центральної та Південно-Східної Європи в системі тоталітаризму», свою перемогу над фашизмом розглядало «як тріумф соціалістичного ладу і мало на меті закріпити її шляхом поширення соціалізму радянського типу як подальшого вияву переможної ходи світової комуністичної революції»[54]. Саме тому з 1948 р. воно пішло на насильницький злам цієї системи й утвердження в них іншої системи – системи соціалістичного тоталітаризму. Внаслідок чого розпочалося інтенсивне знищення демократичних начал у сферах суспільного, соціального, економічного й духовно-ідеологічного життя. Й Сергій Копилов спромігся сповна розкрити становлення, розвиток, появу кризових явищ і глибокий занепад даної системи в країнах соціалістичного табору. Її, як на перший погляд, добре структуровані, упорядковані складові елементи й підсистеми, що виглядали досить-таки сталими й відзначалися стійкістю, динамічністю й живучістю до самоорганізації, направду виявилися за своєю суттю напускними й крихкими.

Наведений ним навчальний матеріал підштовхує студентів до наступного самостійного висновку: єдиним цементуючим інгредієнтом, який забезпечував цілісність цієї системи та її існування була політична, мілітарна й економічно-фінансова потуга СРСР. І, коли в кінці 80-х рр., внаслідок «горбачовської перебудови», вона суттєво послабилася, зміни у настроях демократично зорієнтованих груп населення (на що автором звертається увага) зіграли роль політичних флуктуа-

цій (відхилень, збурень) й точок біфуркації (зміна усталеного функціонування системи) в усіх без винятку соціалістичних країнах. Внаслідок чого у них відбуваються безкровні демократичні революції, ліквідовуються тоталітарні режими й започатковується формування нових систем демократичних перетворень і демократичного розвитку. Відзначимо також ефективніше використання принципу **всесторонності**, оскільки уже значно більше враховувалася роль економічного й соціального чинників в історичному розвитку суспільств. Через що вдалося об'ємніше, а відтак й адекватніше, реконструювати історичні події, явища й процеси, ґрунтовніше аргументувати висловлювані міркування, судження й висновки. Констатуємо й факт вельми вдалого використання принципів **об'єктивності** й **опори на історичні джерела**.

Похвальним виявився крок, спрямований на вдосконалення методів навчально-методичного дослідження. Так, відзначимо, що при використанні наративного методу поліпшилася якість інтерпретації причинно-наслідкових зв'язків між подіями, явищами й процесами, що допомагало студентам глибше проникнути у розуміння їхньої сутності. Слушним виявилося й переважно самостійне застосування історико-генетичного методу, що дозволило ґрунтовніше висвітлити витоки процесів становлення комуністичного тоталітаризму в країнах Центрально-Східної та Південно-Східної Європи. Частіше використовувалися й елементи порівняльно-історичного методу, за допомогою якого вдалося визначити спільне і відмінне у «розбудові» соціалізму у різних країнах. Помітну користь для оптимальнішого засвоєння матеріалу здобувачами вищої освіти принесло використання історико-типологічного методу. Значно більше уваги приділено застосуванню методів історико-системного та структурно-функціонального аналізу. Вони надали змогу повніше розкрити цілісність згаданих систем, характер взаємозв'язку її складових, розбалансованість під час занепаду й появу точок біфуркації. Синхронний метод допоміг у висвітленні автором подій, явищ і процесів, які відбувалися у названих країнах одночасно у періоди демократичних перетворень 1944–1947 рр., утвердження, розвитку й кризи комуністичного тоталітаризму, його занепаду та краху, діахронний – посприяв виділенню тих чи інших етапів у їх історії тощо.

Кінець 90-х рр. XX – середина нульових років XXI ст. започаткували період розквіту якостей особистості Сергія Анатолійовича та його талантів як ученого, педагога й менеджера вищої освіти й зрілості українського громадянина-патріота, який триває до сьогодення. Так, весною 2000 р. він

обирається на посаду професора кафедри всесвітньої історії. З метою завершення написання монографії й докторської дисертації у вересні 2001 р. переводиться на посаду провідного наукового співробітника кафедри, але плин життя вніс суттєві поправки в його особисті плани. Річ у тому, що на початку 2002 р. на посаду ректора університету обирається декан історичного факультету доцент Олександр Завальнюк. На вакантну посаду потенційно могло претендувати кілька осіб. Негласно обговорюючи їх, члени колективу зійшлися на його кандидатурі, враховуючи високі професійні та морально-етичні якості вдачі (характеру).

Очоливши факультет, попри постійну заклопотаність і зайнятість, він продовжував скрупульозно опрацьовувати фонди архівів і рукописних відділів наукових бібліотек Києва, Кракова, Санкт-Петербургу й ін. міст та інтенсивно займатися написанням тексту монографії й дисертації. Перша з них побачила світ у 2005 р. під назвою «Проблеми історії слов'янських народів в історичній думці України (остання третина XVII – початок XX ст.)» об'ємом майже у 20 др. арк. (464 с.) й стала помітним науковим здобутком у вивченні історіографії слов'янознавства у країнах Центрально-Східної й Центрально-Південної Європи. Наступного року завершив написання докторської дисертації «Українська історична славістика нового часу: витоки, становлення і етапи розвитку», яку успішно захистив в Інституті історії України НАН України (26 травня 2006 р.)[55]. Проявлені менеджерські здібності у керівництві упродовж 10 років факультетом і 6 років кафедрою, помножені на його заслужений високий авторитет в університетській спільноті, стали вирішальними чинниками його обрання у січні 2013 р. конференцією трудового колективу ректором університету. Успіхи навчального закладу під його керівництвом обумовили переобрання Сергія Анатолійовича на ректорську посаду 2020 р.

Виконання службових обов'язків не перешкодило творчій співпраці з В. Газіним продовжувати продуктивно займатися вдосконаленням змісту посібників. Тож 2003 р. вони опублікували на основі попереднього посібника підручник (рекомендований МОН України) для студентів вищих навчальних закладів «Новітня історія країн Європи та Америки 1918–1945 рр.», а наступного року побачив світ посібник «Новітня історія країн Європи і Америки 1945–2002 рр.», який став логічним продовженням висвітлення першої частини курсу. Так, в Україні з'явилося фундаментальне навчально-методичне видання у 2-х частинах (61,7 др. арк.) з новітньої історії 1918–2002 рр.,

в якому автори спромоглися реконструювати її цілісну панораму, щоправда головним чином на основі уже раніше опублікованих текстів. Тому їх змістова складова залишалася майже незмінною у висвітленні першого періоду новітньої історії (1918–1945 рр.) (можна пошкодувати, що С. Копилов обмежився лишень кількома важливими доповненнями). Що ж до змісту матеріалу у посібнику з другого періоду (1945–2002 р.), то (як і «своїх» розділах В. Газін) він помітно збагатив його за 1999–2002 рр. Вніс також необхідні різноманітні уточнення у виклад подій за попередній час.

Взявши до уваги масштаби запроваджень новацій до змістовності розділів, спочатку торкнемося вияснення використаних методологічних принципів і методів дослідження у підручнику, а потім – посібнику. Затим, що зміст першого з них, мабуть, на понад 90% повторює майже слово в слово текст посібника «Новітня історія країн Європи та Америки 1918–1945 рр.» (1997), спеціально зупинятися на їх характеристиці не бачимо сенсу, тим паче, що нами вже проаналізовано їхні сильні й недосконалі сторони. Через те виокремимо тільки кілька позитивних зрушень у вдосконаленні застосування деяких принципів. Насамперед це стосується принципу **історизму**, на основі якого, окрім всього іншого, автор прагнув епізодично, кількома штрихами, спрямувати мислення студентів на потребу усвідомлення ними важливості постійно мати на увазі пертурбації, що відбуваються у формах буття суспільства[56]. Так, скажімо, акцентував увагу на історичних умовах виникнення ідеології прометеїзму у Польщі; особливостях появи, формування й сутності національної проблеми у Королівстві сербів, хорватів і словенців та цілей сербської ідеї югослов'янізму; необхідності трактування радянсько-німецького договору 1939 р. як імперіалістичної політики двох тоталітарних режимів «ліквідації незалежних держав і переділу території Центральної та Східної Європи в своїх інтересах»; комплексного підходу до з'ясування такого характерного явища Другої світової війни як колабораціонізм та розмаїття його проявів тощо[57].

Дещо ефективнішим стало використання принципів **об'єктивності**, **системності** й **всесторонності**. Щодо двох останніх, то цьому посприяло вкраплення у зміст окремих розділів фактологічного матеріалу, суджень і висновків автора. Наприклад, підводячи підсумки Другої світової війни, вніс абзац про її особливо руйнівні наслідки для фінансово-економічної системи Європи, яка постраждала найбільше з континентів[58]. Трохи розширилася сфера застосування прин-

ципу **опори на історичні джерела**. Що ж стосується використання методів навчального дослідження, то вони залишилися у попередньому трактуванні.

Відзначимо також, що методологічні підвалини концепту висвітлення відповідних тем у посібнику «Новітня історія країн Європи та Америки 1945–2002 роки» (2004), то вони не зазнали видимих змін у порівнянні з посібником, опублікованим у 2000 році. Враховуючи, що нами уже зроблено їх більшменш ґрунтовний огляд, зосередимося на характеристиці головніших новацій у цій сфері. Зокрема, впадає в око намагання Сергія Анатолійовича утвердити чи навіть трішки вдосконалити механізм використання раніше вже апробованих методологічних принципів й методів дослідження. Аналіз використаної ним джерельної бази й з'ясування історичних подій та явищ упродовж кінця 90-х рр. XX ст. і початку XXI ст. дав підстави, по-перше, чіткіше окреслити тенденції політичного й соціально-економічного розвитку країн Центрально-Східної й Південно-Східної Європи (особливо тих, які з'явилися після розпаду СРСР та Югославії), а, по-друге, що не менш важливо, сприяв істотному послабленню впливу формаційного підходу й посиленню прояву цивілізаційного.

Дякуючи використанню принципу **історизму**, вдалося поглибити осмислення ряду складних і водночас вкрай актуальних проблем, котрі вже існували чи тільки окреслювалися. У чомусь вони виявлялися тотожними для ряду країн, а в чомусь істотно відмінними. Так, наприклад, у Прибалтійських країнах – це проведення економічних і політичних перетворень з метою досягнення високорозвинутої економіки, громадянського суспільства, стандартів західної демократії й вступу у перспективі до ЄС і НАТО; Білорусі – подолання економічної кризи, уникнення загрози утвердження авторитарного режиму, ліквідації політичних свобод й втрати реального суверенітету; Болгарії – досягнення соціально-економічної і політичної стабілізації, вступу до ЄС та НАТО; Польщі – подолання найважчої кризи процесів системно-економічної трансформації суспільства з часів «повалення комуністичної системи в 1989 р.» та вступу до ЄС; Румунії – переборення труднощів економічного розвитку, що відзначався нестабільністю, й досягнення вступу до ЄС; Угорщині – збереження високих темпів економічного зростання й вирівняння добробуту населення східних областей країни із західними[59].

Іншими окреслювалися проблеми у Росії, країнах, що виникли після розпаду Югославії, а також після утворення Союзної Республіки Югославії (СРЮ). Скажімо, у першій

з них після фінансової кризи 1998 р. головними проблемами поставали збереження тенденції до економічного зростання, а в політичній сфері – демократичних завоювань, які згорталися внаслідок реалізації концепту «керованої демократії», запобігання утвердженню авторитарного режиму В. Путіна й розв'язання чеченської проблеми[60]. Що ж до таких нових країн як Хорватія, Словенія, Македонія, Боснія й Герцеговина – то у них першорядними виявилися проблеми зміцнення незалежності, успішного економічного розвитку (за винятком Словенії), подолання авторитаризму та його наслідків (Хорватія), розв'язання албанської проблеми (Македонія), врегулювання відносин між мусульманською, сербською й хорватською громадами (Боснія та Герцеговина). У СРЮ – збереження її цілісності чи остаточного розмежування та вирішення проблеми Косова[61].

Зроблені уточнення окремих раніше висловлених міркувань з приводу політичних і соціально-економічних процесів 90-х рр. й осмислення подій і тенденцій розвитку кінця ХХ – початку нульових років ХХІ ст. дають підстави стверджувати про хоча незначні, однак все ж видимі, елементи вдосконалення дієвості використання суб'єктивного чинника, **опори на історичні джерела** (особливо у пошуці найціннішої інформації), **системності** (окреслено тенденції, як ті, що сприяли зміцненню у новоутворюваних державах систем демократичних перетворень і функціонування ринкової економіки, так і деструктивних, які руйнували їх) та **всебічності** (включення до навчального матеріалу нових тем, які торкаються висвітлення історичного розвитку посталих держав та їх найгостріших політичних і національних проблем). Відзначимо також факт подальшого поліпшення ефективності використаних у попередньому посібнику методів дослідження. Як підсумок зазначимо, що дане видання у двох частинах «Новітньої історії країн Європи та Америки» 1918–2002 рр. користувалося великим попитом у студентів, вчителів та викладачів ЗВО й високо оцінювалося у колі науковців і педагогів. Невипадково його перша частина на І Всеукраїнському конкурсі видань для ВНЗ «Університетська книга 2010» одержала Диплом переможця у номінації «Краще навчальне видання із соціально-гуманітарних наук»[62].

Останнім навчальним посібником творчого дуету авторів стала «Новітня історія країн Європи та Америки на початку ХХІ ст.», опублікована 2015 р. Якщо не помиляємося, він став першим у навчально-методичній літературі України, спеціально присвяченим висвітленню подій, явищ і процесів, які відбувалися у розвитку країн названих материків у період з 2001 по

2014 рр. включно, що звичайно істотно допомагало студентам опановувати знання сучасного етапу новітньої історії. Його методичним вдосконаленням стало розташування у кінці кожного розділу списку рекомендованих для самостійного опрацювання джерел і літератури та контрольних запитань для перевірки об'єму і глибини засвоєних знань навчального матеріалу. Водночас суттєвим недоліком його змісту є відсутність (з невідомої причини) історії Російської Федерації[63], в якій саме у цей час спостерігалося утвердження авторитаризму путінського режиму на неоімперській російській ідеології «русского мира» (російського фашизму – рашизму), котрий розпочав 2014 р. загарбницьку війну проти України з метою знищення її незалежності шляхом етноциду української нації, яка у лютому 2022 р. переросла у широкомасштабну. Щоправда під час висвітлення інших тем автори опосередковано звертали увагу на з'ясування деяких аспектів цієї проблематики. Адже і в «Передмові» цілком доречно підкреслювали прагнення «окремих суб'єктів міжнародного права, наляканих майбутнім, повернути назад колесо історії шляхом нехтування прийнятих правил міжнародного співжиття, прав народів на вибір свободи і незалежності, що є власне реанімацією імперської практики тоталітаризму (недвозначний натяк на Росію – Авт.)»[64].

Попри яскраво виражену змістову новизну посібника в цілому, й, зокрема, тем написаних С. Копиловим (на жаль, у «Передмові» не зазначено їх переліку, написаних тим чи іншим автором, а відтак відштовхувалися при їх ідентифікації зі змісту видання «Новітньої історії…» за 2004 р.), цього не можемо сказати про методологічні засади їх розробки. Та й, найвірогідніше, було б і помилкою очікувати на якісь істотні новації у даній сфері дослідницької творчості автора. Адже, по-перше, як нами уже відзначалося, він та В. Газін, уже у другій половині 90-х рр., на відміну від багатьох істориків, порвали з постулатами радянської методології; по-друге, на початку нульових років у них в основних рисах завершився процес становлення якісно нових методологічних засад, характерним для яких стало поєднання формаційного підходу з цивілізаційним. А відтак спостерігаємо тенденцію або вдосконалення їх, або почасти модернізацію окремих аспектів принципів і методів дослідження.

У першу чергу вони стосувалися принципів **всесторонності** й **системності**. Тепер у всіх темах висвітлювалися практично всі найважливіші (хоча все ж переважно у світлі формаційного підходу) чинники розвитку, стагнації чи занепаду/деструкції подій, явищ і процесів у таких сферах бут-

тя суспільств країн як політична, соціальна, економічна, міжнародні відносини, включаючи у них обов'язково й Україну. Це дозволило домогтися цілісності у реконструкції історичного поступу країн Центрально-Східної та Південно-Східної Європи, що в свою чергу помітно посприяло повнішій реалізації принципу системності. Адже чіткіше окреслено сукупність взаємозв'язаних складових елементів і підсистем, які й входили до існуючих систем, а також відкривався шлях до з'ясування характеру відносин між ними, уточнення часу та причин появи флуктуцій і точок біфуркації. Такий підхід допомагав студентам, наприклад, глибше збагнути спільне і відмінне у функціонуванні систем демократичних перетворень у країнах, які стали на шлях опанування західної моделі трансформації життя суспільства.

Набув нового відтінку і застосований принцип **об'єктивності**. Адже особливість джерельної бази сучасної історії полягає, по-перше, в тому, що джерельна інформація тісно переплітається з чисто політичною; по-друге, її чи не найважливіша складова ще не «відлежала» терміну, передбаченого законодавством, в архівах і не є доступною для науковців; по-третє, засуб'єктивізованість наративних джерел. За таких обставин вкрай складно «пересівати» наявний масив матеріалу у пошуку достовірної інформації, тим паче враховуючи неминучий вплив власних поглядів, переконань і цінностей на процес цієї творчої роботи. Долаючи вище згадані труднощі, Сергій Анатолійович спромігся домогтися об'єктивності шляхом зведення до мінімуму значимості ролі суб'єктивного чинника автора висвітлених тем, глибокого аналізу різноманітного джерельного матеріалу, відмови від претензійності на доконечну істину висловлюваних міркувань й зроблених висновків. У зв'язку з існуванням зазначених проблем помітно зросла актуальність ефективності використання принципу **опори на джерела**, які мають слугувати надійним підмурком для одержання з їх аналізу максимально можливої об'єктивної інформації. Й, нарешті, відзначимо напрочуд вдале використання принципу **історизму**, завдяки якому автор змістом викладеного матеріалу формує у системі знань студентів усвідомлення важливості значимості розуміння ними наступних аспектів історичного поступу країн згаданих регіонів:

- трансформаційні процеси, які відбуваються у них, зазнають змін і за своєю сутнісною спрямованістю, і за плином часу, тож, якщо говорити про розвиток, слід включати в його розуміння не тільки прогрес і регрес, а всі зміни, що відбуваються, в основі яких має лежати визначальний критерій – це

поява нових якостей, властивостей, особливостей тощо. Коли ж, наприклад, у Білорусі цього не спостерігалося, то й не має підстав стверджувати про наявність у неї розвитку;

- необхідність неодмінного врахування конкретно-історичних обставин проведення/непроведення тих чи інших перетворень у різних сферах життя суспільств. Й розглядати їх важливо у контексті попереднього розвитку чи регресу з урахуванням його бачення очима сучасників;
- обов'язковість сприймання тих чи інших процесів не як механічного сполучення подій чи явищ, а як таких, що перебувають у різнобічних зв'язках, які і формують з них смислові ланцюжки, поєднані між собою;
- формування переконання першорядної значущості набуття фахової компетентності як для виявлення тенденцій політичного, соціального, економічного й духовного розвитку суспільства та суперечностей між ними, так і винесення уроків з позитивних і негативних подій, явищ і процесів, що мають носити конструктивний характер[65].

Виявилися й дещо модернізованими окремі методи дослідження й відбору змістового матеріалу посібника. Зокрема, чіткіше простежується послідовність викладу матеріалу у ліхтариках тем, яка допомагає студентам глибше збагнути логіку подій і процесів. При з'ясуванні трансформаційних процесів у напрямі утвердження західної моделі ринкової економіки й ліберальної демократії, а також розв'язання вкрай складних міжнаціональних відносин цілком доречно приділяється значна увага використанню історико-генетичного методу, за допомогою якого робляться успішні спроби вияснення коренів появи труднощів, часто відмінних у різних країнах. Помітно рельєфнішим стало застосування проблемно-хронологічного методу. Адже у кожній темі виокремлюються найголовніші проблеми їх розвитку, аналіз яких здійснюється у суворо хронологічній послідовності, що сприяє міцнішому засвоєнню навчального матеріалу.

Відзначимо також послугування автором елементами «ретроспективного» («реконструктивного») методу, який передбачає використання джерел (включаючи історіографічні) більш раннього чи пізнішого часу у порівнянні з періодом, який розглядається у посібнику, з метою повнішої реконструкції явищ і процесів. Хоча у висвітленні тем С. Копилов зрідка вдається до безпосереднього вжитку порівняльно-історичного й історико-типологічного методів, все ж опосередковані дані змісту тем, по-перше, відкривають студентам можливості при підготовці до семінарів чи практичних занять по-

рівнювати трансформаційні процеси у різних країнах й у такий спосіб визначати їхні особливості, а, по-друге, на основі виявлення набору сутнісно-однорідних ознак перетворень у політичній, соціальній й економічній сферах класифікувати типологію досліджуваних країн. Затим що хронологічні межі вивчення їх історії впродовж 2001–2014 рр. містили у собі чималий, як для новітньої історії, шмат часу, а відтак й необхідний об'єм фактологічного й теоретичного матеріалу для такої мислительної операції. Реалізація принципів всесторонності і системності посприяли раціональному використанню таких важливих методів як історико-системного та структурно-функціонального аналізу, без яких неможливо було б сповна розкрити (як для посібника) формування й розвиток політичних і соціально-економічних підсистем й окремих елементів у системах трансформаційних перетворень та їхнього функціонування. Помітну позитивну роль відігравали також й застосовані синхронний і діахронний методи.

Окрім участі у підготовці підручників й посібників, Сергій Анатолійович не обійшов увагою й розробку методичних рекомендацій студентам 4-го курсу для підготовки семінарських занять з «Новітньої історії країн Європи і Америки (1918–1945 рр.)» (2006, 2014 рр.)[66]. Обидві підготовлені за єдиним алгоритмом: «Передмова» («Пояснювальна записка»), тематика занять, методичні поради щодо підготовки до них, список основних джерел і літератури, а також питання й завдання для самоконтролю. Враховуючи зміст опублікованих підручника й посібників, автор цілком доречно присвятив їхній зміст з'ясуванню студентами однієї з найважливіших проблем того часу – це міжнародним відносинам між двома світовими війнами (1918–1939 рр.) та в ході Другої світової війни (1939–1945 рр.). У зв'язку з чим автор отримав на основі використання методологічних принципів, насамперед історизму, всесторонності й системності, можливість підібрати 8 тем, які представляли собою, з одного боку, цілісну систему становлення, розвитку й краху витвореної суспільної моделі міжнародних відносин, з другого – кожна з яких де-факто являла собою окремішню підсистему, що функціонувала у взаємодії з іншими. Вони дозволяли, як зауважував Сергій Копилов, «… глибше опанувати навики аналізу міжнародних відносин з урахуванням історичного досвіду, факторів об'єктивного та суб'єктивного характеру, національних інтересів кожного актора міжнародних відносин; отримати знання основних теорій, доктрин світової політики, загальної міжнародної проблематики, регіональної специфіки»[67]. Розроблені питання плану

до тем і методичні поради до їх підготовки, спрямовувалися на пошук у міжнародних відносинах тих вразливих місць, які могли породжувати й породжували направду політичні флуктуації і точки біфуркації, що у кінцевому підсумку й зруйнували з середини саму систему, обумовивши другу світову війну. Й показово, що власне до такого висновку й підводили студентів запропоновані поради.

Ще один важливий, саме методичний, аспект рекомендацій. «Важлива мета семінарських занять, – зазначав автор, – полягає у вдосконаленні умінь і навичок студентів роботи з джерелами, науковою літературою та історичними картами. Їх відповідь на всі без винятку питання повинна обов'язково опиратися на аналіз джерел, монографій, наукових статей, підручників, словників, опрацювання яких має фіксуватися відповідними записами у спеціальних зошитах»[68]. Така методика організації роботи сприяла формуванню у майбутніх бакалаврів фахових компетенцій, розвитку критичного мислення, суттєвій активізації самостійної пізнавальної діяльності. Вона спрямовувалася також і на набуття ними, що особливо значуще, цілісної системи інтегрованих професійних умінь і навичок.

Окрім розробки посібників і підручників з «Новітньої історії країн Європи і Америки», Сергій Анатолійович чимало уваги приділив навчально-методичному забезпеченню курсу «Історіографія всесвітньої історії», який розпочав читати з 1992 р. Він виявився для нього не зовсім «чужим», оскільки активно працював над докторською дисертацією й монографією, присвячених історії української славістики. Зрозуміло, що осмислення ним історіографічної проблематики не могла не позначитися позитивно й на розробці теоретичних, а тому й методологічних підвалин цієї навчальної дисципліни, хоча процес опанування її основ виявився далеко не простим. Проте, уже опублікована для студентів тематика практичних занять у 2007 р., попри наявні недоліки (відсутність «Пояснювальної записки» й хоча б загальних порад їм для підготовки зазначеної тематики), засвідчила її актуальність[69]. Адже вона присвячена з'ясуванню 9-ти вузлових проблем світової історіографії: антична історіографія, західно-європейська середньовічна історіографія, візантійська історіографія, історіографія романтизму, основні напрямки і школи позитивістської історіографії, школа «Анналів» та її вплив на історичну думку ХХ ст. та ін. Чіткість формулювання питань їх плану й вдало підібрані списки джерел і наукової літератури до них безперечно допомагали студентам реконструйовувати цілісну панораму поступу світової історіографії тощо.

Через 2 роки (у 2009 р.) автор підготував уже «Методичні рекомендації» студентам до семінарських занять, дещо переінакшивши тематику окремих з них. Так, наприклад, назву «Гуманістична історіографія» змінено на «Історіографія раннього нового часу», що дозволило внести істотні доповнення до структури змісту теми шляхом розширення смислового спрямування запропонованих питань. У ній з'явилися такі: «Риторична школа та історичні праці її працівників» і «Політична школа: предмет історії – боротьба політичних партій за владу». Було модифіковано й окремі питання як, наприклад, «Ерудитсько-критична школа» (Флавіо Біондо, Лоренцо Валла) та нова «політична» школа (Нікколо Макіавеллі і Франческо Гвіччардіні) гуманістичної історіографії» отримало наступне важливе уточнення: «Ерудитська критична школа: відкриття першоджерел, збір і обробка матеріалу, раціональна критика і введення наукового апарату». А питання: «Німецька історіографія періоду Відродження, Реформації та Контрреволюції» у новій редакції зазвучало так: «Історіографія Реформації і Контрреформації в Німеччині та у Франції».

Глибоке осмислення фундаментальних концептів світової історіографії дало змогу внести суттєві корективи до змістової спрямованості питань чи навіть їх заміни не тільки у цій темі, але і в деяких інших. Зазначимо також, що зміст «Пояснювальної записки», методичних рекомендацій до кожного питання та «Термінологічного словника» слугують переконливим доказом сформування у Сергія Анатолійовича власного погляду як на доцільність використання тих чи інших методологічних принципів, так і методів проведення історіографічних досліджень у чомусь відмінних від власне історичних, які вживалися ним у створенні навчально-методичної літератури з «Новітньої історії країн Європи та Америки»[70]. Своє концептуальне розуміння особливостей значимості курсу історіографії автор розкрив у «Пояснювальній записці», свідомо звертаючи на них увагу здобувачів вищої освіти. На його переконання, разом із джерелознавством, вони у «певній мірі» є «вершинами історичної освіти, оскільки навчають критичному, тобто аналітичному, ставленню до свідчень про минуле, що складає основний зміст головного методу історії як науки…». Саме історіографія «навчає не переказувати історичні праці з сліпою вірою у непогрішимість і святість змісту написаного, а аналізувати їх та аналітично думати. Тому курс є своєрідним інтелектуальним трампліном до набуття навичок історико-аналітичного мислення, без якого не може бути справжнього історика». Адже «дозволяє глибше зазирнути в

історичний процес, краще усвідомити його закономірності й орієнтуватися у складних питаннях конкретної історії, даючи їм наукову оцінку, систематизувати здобуті знання в єдине ціле. Відтак студіювання проблем історіографії всесвітньої історії є найбільш ефективним засобом синтетичного пізнання і методологічного зростання фахівця-історика». Воно ж «дає змогу з наукових позицій узагальнювати та оцінювати нагромаджену попередніми поколіннями учених історичну спадщину, визначати не вивчені або недостатньо досліджені питання, накреслити шляхи їх подолання»[71].

Відштовхуючись від нього, з-поміж методологічних принципів, які стали підґрунтям теоретичного осмислення курсу, виділимо провідні: історизму, об'єктивності, всесторонності та системності. За назвою вони повторюють принципи історичного дослідження, які вже нами проаналізовані, проте у цьому випадку несуть у собі дещо інакше смислове наповнення, шо потребує прояснення. Так, відбір назв усіх 9 тем й змістове спрямування запропонованих до них питань (3–6) і методичних рекомендацій, однозначно засвідчують факт основоположного використання Сергієм Копиловим принципу **історизму**. В історіографічному аспекті саме він вимагає від дослідника обов'язкового дотримання таких засад: по-перше, вивчення існуючих концептів як у їх постанні й розвитку, так і тих конкретних історичних обставин за яких вони з'являлися і, по-друге, оцінювати їх у порівнянні з попереднім станом розвитку історичної науки, що, власне, й дозволяє виявляти спадкоємність у її розвитку[72]. І всі запропоновані теми сформовані на цих основах, як до речі й змістова структура кожної з них і розроблені методичні рекомендації до висвітлення поставлених питань[73].

Для прикладу проаналізуємо 9-ту тему «Школа «Анналів» та її вплив на історичну думку новітнього часу». Для її з'ясування студентами автор сформулював 5 питань, до кожного з яких подано методичні рекомендації. Зокрема, перше з них присвячене виясненню власне процесу становлення організаційних і методологічних засад її формування. Через те їм рекомендовано розпочати підготовку «з характеристики суспільно-політичних умов діяльності наприкінці XIX ст. покоління істориків «методичної школи», чи істориків-позитивістів, а також традицій і механізмів спадковості, що зв'язали рух «Анналів» з їх безпосередніми посередниками і вчителями». Слушно звертається їхня увага на той очевидний факт, що «історичний рух «Анналів», створений у подальшому, уявляється закономірним етапом розвитку, свідченням «зрілості» наукової парадигми, що дала французькій історіографії статус інтелектуальної тра-

диції світового значення». Друге питання цілком справедливо спрямовується на розкриття ними сутності концептуального бачення історії засновниками школи «Анналів» М. Блоком і Л. Февром. При цьому висловлюється автором порада насамперед «схарактеризувати соціально-політичний контекст (тобто історичні обставини – Авт.) розвитку історичної науки у Франції початку XX ст.», коли традиційна історична наука потрапила у круговерть глибокої стагнації й кризи. В силу чого наставляє студентів зосередитися на аналізі концепції засновників журналу «Аннали економічної і соціальної історії», що передбачала заміну оповідальної історії «проблематизуючою»; пріоритет соціальної й економічної проблематики та міждисциплінарний синтез». Дякуючи використанню цього принципу, спромігся визначити основні періоди еволюції концептуальних засад школи «Анналів» («другі» – «четверті» «Аннали»), а також окреслити найголовніші їхні ознаки, що дає змогу студентам скласти цілісну картину уявлень про сутність даної школи та її вплив на розвиток світової історичної думки[74].

Наступним важливим принципом, яким автор цілеспрямовано послугувався, став принцип **об'єктивності**. З цього приводу справедливо зауважував, що саме наприкінці XIX ст. «в історичній науці сформувалася нова концепція об'єктивності наукового знання, в якому «істиним» визнається дослідження, верифіковане експериментально; створюється уявлення про професійне наукове товариство і колективний характер наукової діяльності»[75]. Передусім у галузі історіографії він передбачає звільнення (свободу) дослідника від соціального чи політичного замовлення, від його упередженості (заангажованості)[76] на користь тих чи інших концептів, як правило, не позбавлених суб'єктивних уподобань, насамперед особистих світоглядних (переважно політичних) переконань, інтересів, шкали цінностей чи пристосування до домінуючих у суспільстві ідеологем. З цього погляду зміст тексту рекомендацій може слугувати гідним прикладом для наслідування його колегами-науковцями як, власне кажучи, реалізовувати на практиці цей принцип й своєрідним зразком для здобувачів вищої освіти в опануванні ними його сутності. Позаяк формулювання питань й методичні рекомендації до їх висвітлення засвідчують його прагнення максимально суворо й точно дотримуватися перелічених вище усталених в історичній науці інтелектуальних «заповідей», втілених у практиці конкретного навчально-методичного дослідження у формі «Методичних рекомендацій».

Автор вміло скористався й принципами **системності** та **всесторонності**. Стосовно першого з них, то він дав наго-

ду домогтися, за допомогою вдало підібраних тем і розроблених до них методичних рекомендацій, витворення структури цілісної картини розвитку історіографічних знань у процесі вивчення всесвітньої історії. Водночас вважаємо доречним висловити застереження наступного змісту: Сергій Анатолійович дотримується утвердженого у сучасній українській навчально-методичній літературі поняття «**всесвітньої історії**», яке сформувалося у другій половині XIX – першій половині XX ст. на основі ідеологем європоцентризму. Відомо, що останні трактували історію країн європейської цивілізації ні чим іншим як всесвітньо-історичним процесом. З огляду на що, воно і тепер нерідко продовжує розумітися виключно як історія країн Європи та Америки (ареалу поширення європейської цивілізації, залишаючи коли-не-коли за її бортом навіть країни Центральної і Південної Америки), повністю нехтуючи при цьому історію Азії та Африки. Відповідно в історіографічному дискурсі ігноруються здобутки азійських та африканських дослідників у з'ясуванні насправді всесвітнього історичного процесу існуючих людських цивілізацій. Вада подібного методологічного ґатунку властива не тільки цим методичним рекомендаціям, але й навчально-методичним посібникам (уже у співавторстві зі ст. викладачем Володимиром Верстюком), опублікованим у 2012 та 2019 рр.[77], в яких вживається поняття як «всесвітня історія» так і «**світова історіографія**». Й вона зумовлена не стільки власними науковими переконаннями автора, стільки інтелектуальною даниною домінуючій історіографічній традиції ототожнення європейського сегменту історіографії зі власне кажучи, світовою.

З врахуванням висловленої зауваги щодо вживаної дефініції «всесвітня історія», ще раз констатуємо факт вельми успішного застосування принципу **системності**, який дав змогу, по-перше, виявити й осмислити першопочаткові етапи становлення європейської історіографії (антична, візантійська та західноєвропейська); по-друге, визначити вузлові теми і проблеми їх розвитку впродовж другої половини XVIII–XX ст.; по-третє, розкрити взаємозв'язок і взаємовплив сформульованих ідей, теоретичних положень і концептів як складових елементів витвореної цілісної системи історії історичної науки й нарешті, по-четверте, що не менш важливо, показати роль у її функціонуванні творчості дослідників, діяльності тих чи інших наукових і навчальних закладів, опублікованих праць тощо. Ба більше, даний принцип став одним з головніших й у розробці змістової структури обраних тем. Адже формулювання питань до усіх них без винятку, а відтак й зміст

рекомендацій достоту розроблялися як органічні елементи цілісної системи історіографії. Водночас кожна з них являла собою внутрішню смислову єдність, що в свою чергу складалася з пов'язаних між собою змістових компонентів. Іншими словами, виконували функцію підсистем. Для прикладу розглянемо питання теми «Історіографія раннього нового часу»:

«1. Гуманістична історіографія: раціоналізація погляду на минуле, культурна програма відродження минулого.

2. Риторична школа та історичні праці її представників.

3. Ерудитська критична школа: відкриття першоджерел, збір і обробка матеріалу, раціональна критика і введення наукового апарату.

4. Політична школа: предмет історії – боротьба політичних партій за владу.

5. Історіографія Реформації і Контрреволюції в Німеччині та у Франції»[78].

Як на перший погляд студентів, у них відразу ж могло скластися хибне уявлення, що запропоновані питання плану аж ніяк у смисловому відношенні не становлять собою певної органічної єдності змістовного контенту. Проте він був би помилковим, що переконливо довів Сергій Анатолійович у методичних рекомендаціях до їх з'ясування. Уже при підготовці до першого з них, звернув їх увагу на специфіку епохи Ренесансу, «що ознаменована суттєвими змінами в сфері культури і соціального життя…». А у сфері історичних творів з'явилися нові риси «в системі уявлень про історію, методи роботи історика і тематику», що особливо яскраво проявилися лише в італійській історіографії, а в інших «не отримали повноцінного втілення в історичних творах, створених за межами Італії», особливо в Німеччині доби Реформації[79]. У такий спосіб спромігся суворо дотриматися принципу системності, що завжди вимагає врахування усіх складових елементів будь-яких систем, включаючи існуючі у сфері історіографії.

Позитивні плоди принесло й застосування принципу **всесторонності**. Зокрема, він спонукав автора дуже скрупульозно підійти до визначення того переліку тем, який би виявився спроможним охопити ті вузлові проблеми, що дозволяли б всесторонньо реконструювати (зрозуміло, виключно у найважливіших рисах) суперечливі процеси становлення й розвитку європейської історіографії. Мало цього, відповідним чином враховувався цей принцип і при розробці питань кожної з тем й особливо у методичних рекомендаціях, спрямовуючи увагу здобувачів вищої освіти на їх всебічне висвітлення. За таких обставин абсолютно резонно зосереджував її не

на проясненні різного роду подієвих аспектів, а на з'ясуванні особистостей дослідників та їх творчого доробку, виділяючи принагідно витворені ними концепти та їх провідні ідеї. Як наслідок, кожна тема, за умови належної підготовки відповідей на поставленні питання, неминуче набувала цілісного, всестороннього змістового наповнення тощо.

Кидається у вічі й послугування Сергієм Анатолійовичем різноманітними методами історіографічного дослідження, переважній більшості з яких притаманні деякі істотні відмінності від тих, до яких звично вдаються вчені при вивченні властиво історичної тематики, обумовлені фаховою специфікою історіографії. Ведучи про них мову, важливо мати на увазі, що у даному випадку йдеться не про підручник чи ґрунтовний навчальний посібник, а лише «Методичні рекомендації». Через те застосування методів носить, по-перше, не системний, а вибірковий характер, й, по-друге, не у своїй довершеній/викінченій формі, а радше у формі конституювання основної ідеї їхньої сутності. Одним з провідних з-поміж них став метод історіографічного (як різновид логічного) аналізу, що дозволив виявити своєрідність й особливості історіографічного факту, передусім концепцій того чи іншого автора або наукових шкіл, співвідношення з іншими історіографічними теоріями чи системами поглядів, рівень наукової новизни й звичайно можливості подальшого розвитку сформульованих у них ідей тощо.

Не менш важливим виявилося використання хронологічного методу, за допомогою якого розкрито спрямованість розвитку європейської наукової думки від часів античності до сьогодення як зміну поглядів, ідей та концептів у хронологічній послідовності. Його осмислення студентами стане їм у нагоді в майбутній педагогічній діяльності у школах й ЗВО в процесі осягнення тенденцій і певних закономірностей у процесах накопичення й зиґзаґ поступу історіографічних знань. Органічно пов'язаним з ним є метод періодизації, що став для автора дієвим інструментом для виявлення визначальних етапів у розвитку наукової думки істориків у кожному проміжку «історіографічного часу», а також виокремлення навіть у середині одних і тих же історіографічних пластів нових явищ, які урізноманітнюють й збагачують їх (наприклад, у школі «Анналів» виділяє діяльність «чотирьох поколінь з їх відмінними ідеями і концептами»[80]). Проблемно-хронологічний метод дав нагоду у кожній темі (нагадаємо, що їх налічується дев'ять) не лише виділити першорядні актуальні проблеми, але й вияснити їх у хронологічній послідовності, що розкриває плин зародження, розвитку, занепаду й припинення існу-

вання тих чи інших ідей, теорій і концептів. Й нарешті відзначимо значущу роль застосування порівняно-історичного методу, який єдиний відчиняє двері дослідникам аби «…проводити історичні порівняння, співставлення, встановлювати паралелі…». Його вживання дає можливість вивчати «історіографічні факти як у тісному зв'язку з історичною обстановкою, в якій вони виникли і діють, так і в якісній зміні на різних етапах розвитку». А конкретніше й прагматичніше кажучи, проводити «…необхідні порівняння різних історичних концепцій з метою виявлення їх спільних рис, особливостей і ступеня запозиченості»[81]. Що й успішно реалізував Сергій Анатолійович у «Методичних рекомендаціях».

У співавторстві з В. Верстюком 2012 р. він опублікував навчально-методичний посібник для студентів історичного факультету «Світова історіографія новітньої доби», спрямований допомогти їм глибше збагнути суперечливі метаморфози, що відбувалися у ній після завершення Першої світової війни й до початку XXI ст. Як справедливо зауважував С. Копилов, «У катастрофічних потрясіннях цього століття, які наука не змогла передбачити, історія позбулася колишнього статусу «вчительки життя» і поки не утвердилася в іншій, еквівалентній за своїм значенням, ролі»»[82]. З огляду на що, поява посібника саме такого змісту була нагальною потребою успішного викладання навчальної дисципліни «Історіографія всесвітньої історії». Адже без нього, на основі лише змісту прочитаних лекцій й самостійної підготовки семінарських занять, здобувачам вищої освіти надзвичайно складно було б зрозуміти сутність дискусій в історіографії, що спалахнули навколо ролі класичних методологічних засад дослідження історії, призначення історичного наративу й особливо концептуальних засад постмодернізму в останній третині XX – початку XXI ст. У порівнянні з попереднім посібником він збагатився новими методичними компонентами: джерелами до кожної з 5-ти тем, тематикою рефератів і порадами щодо їх написання та 5-ма варіантами модульної контрольної роботи й знову ж таки методичними порадами до її виконання.

Обрана структура визначається не проблемним підходом (спрямованістю на з'ясування провідних тенденцій розвитку світової (де-факто європейської та американської) історіографії, а національно-державним (по країнах), в чому вбачаємо як позитивний аспект, так і негативний. Перший з них полягав у реконструкції стану вивчення новітньої історії найвідомішими представниками різних шкіл і напрямів національних історіографій (французької, англійської, американсь-

кої, німецької та російської), другий – у роздрібленості їхніх поглядів (ідей, концептів, «філософії історії») за національною приналежністю, що розмивало цілісність сприйняття сутності теорій, вимагало повтору одних і тих же положень дослідниками різних країн тощо. Помітною прогалиною змісту запропонованих тем вважаємо відсутність розгляду в останніх питаннях її планів проблематики, пов'язаної з висвітленням процесів зародження й швидкого поширення в останній третині XX – початку XXI ст. в американській та європейській історіографії ідей «лінгвістичного повороту» й філософії постмодернізму, опанування яких дається студентам (і не лише їм) з великими труднощами. Висловимо також побажання аби у наступних перевиданнях цього посібника обов'язково вмістити до його змісту «Українську історіографію новітнього часу», котра, попри всі несприятливі політичні обставини, включаючи жорстокі репресії російського комуністичного тоталітаризму, продовжувала функціонувати й була складовою світової історіографії. Водночас, як на наше переконання, явно потребує поглиблення з'ясування сутності «нової історичної науки», її різновидів та основних ідей. Тим паче, що серед завдань посібника сформульоване наступне: «розкрити етапи і головні досягнення «нової історичної науки» в країнах Європи»[83].

Методологічні засади посібника 2012 р. мало чим різнилися від методологічних засад 2009 р., адже упродовж кількох років істотних змін у розумінні й тлумаченні Сергієм Копиловим методологічних принципів й методів історіографічного дослідження не відбулося. Чогось нового у них не вніс і його співавтор. Через що не вбачаємо доцільності у перефразуванні вище висловлених суджень щодо цього. Обмежимося тільки-но висловленням жменьки доповнень й уточнень. Передусім констатуємо факт підвищення уваги до висвітлення теоретико-методологічних концепцій/засад французької, англійської, американської, німецької й російської історіографій[84], що безсумнівно стало кроком вперед. При послугуванні принципом **історизму** вважаємо цілком резонним зміщення (хоча й не особливо помітного) акценту в бік трохи детальнішого вияснення конкретно-історичних умов появи тих чи інших концептів й ідей та їх впливу на формування поглядів дослідників. Вимогливе ставлення до дотримання принципу **об'єктивності** дало нагоду сповна домогтися уникнення упередженості й ролі «судді» в оцінці існуючих в історіографії ідей, теорій, концепцій, а також наукової творчості дослідників.

Що ж до принципів **системності** й **всесторонності**, то маємо підстави засвідчити існування у нас сумнівів у їх дотри-

манні у запропонованих рекомендаціях до підготовки останніх питань усіх тем, в яких, по-перше, майже не згадуються здобутки у національних історіографій 90-х рр. XX – першому десятиріччі XXI ст., й, по-друге, обходяться мовчанкою, як уже згадувалося раніше, концепти «лінгвістичного повороту», філософії постмодернізму, четвертого покоління школи «Анналів» та представників наукового напряму «нової історичної науки». Існуючі лакуни у реалізації принципу всесторонності обумовили відсутність витворення цілісної системи розвитку «світової історіографії». Власне кажучи, зосередження уваги лише на позитивних зрушеннях, що відбувалися у російській історіографії упродовж кінця XX – початку XXI ст., не дозволили побачити у її функціонуванні як системи тенденцій відродження й зміцнення неоімперської шовіністичної ідеології у формі «русского мира» й початок підпорядкування їй історичної науки[85]. Торкаючись висвітлення стану застосування методів історіографічних досліджень, то зазначимо наступне: всі ті з-поміж них, які використовувалися для розробки попереднього посібника, такою ж мірою застосовано і в цьому. Окрім них частково залучено й метод ціннісного підходу[86].

Найбільш об'ємним і водночас досконалим з погляду його методичної складової виявився посібник «Історіографія всесвітньої історії» опублікований 2019 р. (162 с.). Практично становить собою цілком резонне об'єднання змістових компонентів уже названих раніше «Методичних рекомендацій» 2009 р. та навчально-методичного посібника 2012 р., яке нагально напрошувалося логікою необхідності навчально-методичного забезпечення курсу «Історіографія всесвітньої історії», що потребувало цілісного завершення у межах єдиного посібника, оскільки це було б вельми зручно для здобувачів вищої освіти. Як на наш погляд, для нього характерною є розробка оптимальної моделі методичного компоненту, що складається з планів семінарських занять; текстів джерел (виїмок з праць відомих істориків, починаючи з античних часів до сьогодення); питань для самоконтролю рівня опанування навчального матеріалу кожної з тем; оновлених списків джерел, навчальної й наукової літератури, які налічують по 30–50 одиниць (з метою якомога ширшого вибору для потреб студентів); методичних рекомендацій; тем есе (а не рефератів, як раніше) й методичних порад щодо їх написання; тестів (замість модульної контрольної роботи) до всієї навчальної дисципліни, при чому згрупованих до кожної з тем; суттєво доповненого змісту глосарію та істотно розширеного списку джерел і літератури (до 450 одиниць), включаючи найновіші (2018 р. видання). З не-

відомої нам причини у «Пояснювальній записці» переліку до «Методичних елементів» посібника не включено тем есе і методичних порад щодо їх написання, тестів з навчальної дисципліни й списку рекомендованих джерел і літератури до неї, а «глосарій» чомусь названо «термінологічним словником»[87].

Назви тем (всього 13), як і питання планів до них, майже не зазнали змін. Деякі правки косметичного характеру, як, наприклад, у 5-й темі «Просвітницька історіографія» 3-тє питання «Історична думка англійського просвітництва» зазвучало так: «Англійська просвітницька історіографія»»; 8-ма тема, яка носила назву «Обличчя історіографії першої половини ХХ століття», отримала назву «Представники історіографії першої половини ХХ століття»; назва 9-ої теми була «Школа «Анналів» та її вплив на історичну думку новітнього часу» переінакшена на «Школа «Анналів» – феномен європейської історіографії», змінилося й формування 5-го питання плану з «Четверті Аннали»: переосмислення історіографічних практик і нові експерименти в історії» на «Переосмислення історіографічних практик і нові експерименти в історії творчості представників «четвертих «Анналів»»[88].

Дещо помітніші пертурбації сталися в окремих назвах питань 11-13 тем (у нумерації посібника «Світова історіографія новітньої доби» (відповідно теми 3-5), які, одначе не внесли очікуваних змін до методичних рекомендацій у посібнику опублікованому в 2012 р., про недоліки яких нами уже згадувалося раніше). І, якщо на той час ці огріхи явно не кидалися у вічі, то на 2019 р. вони стали вже очевидними й авторам бажано було б на основі аналізу сучасних джерел і літератури внести як до назв поданих тем й окремих питань (особливо останніх) планів до них відповідні корективи, так і відповідно до змісту методичних рекомендацій – змістове оновлення. Наведемо кілька промовистих прикладів. Приміром, план 12-ої теми «Німецька історіографія новітнього часу» передбачає у 3-му питанні з'ясування історичних досліджень науковців Східної Німеччини (1949–1990 р.), а в 4-му – висвітлення проблематики досліджень «**західнонімецьких істориків у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.** (виділено нами – Авт.)». Але ж у жовтні 1990 р. відбулося об'єднання Східної і Західної Німеччини в єдину державу (країну) й невже упродовж наступних майже 30 років німецькі історики продовжувалися поділятися на східно- і західнонімецьких?[89] Звичайно, цей формальний недогляд слід виправляти. Чи торкнемося теми №13 «Російська історіографія новітнього часу», план якої майже дослівно повторює 1-3 питання плану відповідної теми

посібника 2012 р. (№5). Змінилася тільки назва 4-го питання, яке у попередньому посібнику звучало як «Основні напрями досліджень проблем всесвітньої історії після 1991 р.», а в редакції 2019 р. – «Основні школи і проблематика досліджень всесвітньої історії в сучасній російській історіографії». На превеликий жаль, ідентичними виявилися за своїм змістом і методичні рекомендації студентам[90].

Отакий формальний передрук й став своєрідною інтелектуальною пасткою, яка законсервувала існуючі давні упущення й таким чином позбавила авторів можливості звернути увагу на той факт, що з початку 90-х рр. XX ст. й до завершення другого десятиріччя XXI ст. російська історіографія пройшла шлях деградації від наукового плюралізму методологій до трансформації у «слухняну прислугу» путінського авторитарного режиму з його імперською ідеологією «русского мира», що еволюціонував у доктрину російського фашизму (рашизму), котрий ще у 2014 р. розпочав війну проти України з метою знищення її незалежності.

Подібні погрішності не могли не позначитися негативно на ефективності застосування тих чи інших методологічних принципів і методів у посібнику. Через те, що його зміст де-факто майже нічим не різнився від двох попередніх, які виявилися об'єднаними у ньому (за винятком уже згаданих компонентів чисто методичного характеру), то в цілому вона, на що нами вже зверталася увага у зроблених характеристиках, відзначалася високим рівнем. Тож повторюватися не вбачаємо сенсу. Окреслимо тільки породжені ними основні хиби у використанні деяких принципів і методів. Зокрема, вони виразно спостерігаються виключно як у формулюванні останніх питань 9-13 тем, так і в методичних рекомендаціях до них, оскільки верхня хронологічна межа висвітлення історіографічних процесів практично обмежується кінцем 90-х рр. XX ст. (у кращому випадку – першими нульовими роками XXI ст.). Але ж у «Пояснювальній записці» посібника за 2019 р. зазначено, що «Хронологічні рамки курсу «Історіографії всесвітньої історії» охоплюють період від зародження і становлення історичних знань у найдавніших центрах світової цивілізації **до сьогодення...** (виділено нами – Авт.)»[91]. Ясно, що «сьогодення» у 2019 р. аж ніяк не могло вичерпуватися межами 90-х рр. XX ст. – першими роками XXI ст., а щонайменше – серединою другого десятиріччя. Більшменш доречним воно могло б виглядати при його використанні у середині – другій половині першого десятиріччя XXI ст., як, наприклад, ці ж автори цілком резонно стверджували про «сьогодення» у «Методичних рекомендаціях» 2009 р.[92]

Властиво недогляд формально-механістичного перенесення виїмки з тексту «Пояснювальної записки» 2009 р. до «Пояснювальної записки» посібника 2019 р. й спричинив це непорозуміння з усіма його деструктивними наслідками у застосуванні принципів історизму, об'єктивності, системності й всесторонності для осмислення історіографічного процесу, що відбувався у Франції, Англії, США, Німеччині й Росії упродовж кінця XX – перших десятиріч XXI ст. Відсутність необхідних історіографічних фактів і джерел не дозволила сформулювати конкретні рекомендації студентам щодо вияснення історичної долі школи «Анналів»: призупинила вона своє існування чи на зміну «четвертого» покоління прийшло «п'яте»?; сутності концептів «постмодерністичної філософії історії», їх розквіту та глибокої кризи; історіографічних здобутків представників «нової історії» тощо. Саме ця недоладність й зумовила згадувані недоречності при висвітленні останніх питань тем, присвячених розгляду німецької й російської історіографій, й недоліки у застосуванні методів дослідження раніше згадуваних питань планів 9-13 тем, передусім порівняно-історичного, історіографічного аналізу, проблемно-хронологічного, перспективного аналізу й актуалізації.

Заразом підкреслимо, що висловлені нами зауваги носять виключно конструктивний характер. За умови їх усунення авторами, як на наш погляд, невідкладною постане актуальність перевидання посібника, особливо враховуючи наявність у нього майже ідеально розробленого методичного компоненту. Його нова удосконалена версія стане для здобувачів вищої освіти надійним навчально-методичним опертям у процесі практичного засвоєння курсу. Гадаємо, що внести корективи до змісту посібника не складе особливих труднощів за тим, що Сергій Анатолійович у 2020 р. започаткував читання на третьому освітньо-науковому рівні «доктор філософії» навчальної дисципліни «Теорія і практика «нової соціальної історії» в сучасній історіографії країн Європи та Америки», який безперечно відкриває нові евристичні перспективи поглиблення аспірантами своїх знань у сфері осмислення сучасних (першої чверті XXI ст.) тенденцій й особливостей розвитку європо-американської історіографії та інтелектуальних плодів наукових дискусій між різними історіографічними школами і напрямками.

Окреслимо, хоча б пунктирно (у найголовнішому) прикметні риси методологічних засад цього важливого курсу. Як відзначено в його силабусі (люб'язно наданого нам у користування автором), мета навчальної дисципліни полягає в наступному: «сформувати у здобувачів вищої освіти всебічні

знання теорії та методології «нової соціальної історії», зокрема, до вивчення предметних полів: ментальності, соціальної антропології, соціорелігійної історії, історії ідентичностей, історії тілесності й сексуальної поведінки, історії повсякдення, гендерних студій, жіночої історії, світу уявлень; виробити уміння і навички аналізу різноманітних історичних джерел крізь призму соціального». Безсумнівно, враховуючи складнощі її реалізації, Сергій Анатолійович змушений був не тільки глибоко проштудіювати всі доступні (включаючи електронні носії) історіографічні джерела й факти, що стосуються з'ясування його змісту, але й, осмисливши змістовну складову, визначитися з провідними методологічними принципами й методами, аби на їх підвалені розробити цілісну структурну композицію як тем навчальної дисципліни в цілому, так і плану питань до конкретно кожної з них. Їх аналіз дав підстави для висловлення міркування, що у цьому процесі провідну роль відігравали власне принципи **історизму** й **системності**. Адже перший з них якраз і вимагає від фахівця історичної науки суворо дотримуватися наступних основних правил. Серед них:

- всебічно вивчати конкретно-історичні обставини появи тих чи інших історіографічних джерел і фактів;
- визначати масштаби впливу на формування світоглядних засад дослідників суспільно-політичних обставин життя й власної наукової творчості;
- з'ясовувати цінність наукового доробку вченого у вивченні досліджуваної ним проблеми;
- обов'язково аналізувати історичну концепцію у її розвитку у тих умовах, в яких вона сформувалася;
- характеризувати будь-яку історичну концепцію тільки у порівнянні з попередніми й не допускати її оцінювання з поглядів сьогодення тощо.

Принцип **системності** в історіографії, як відомо, спрямовується на вияснення стану дослідженості окремих чи кількох тем, а також віднайдення в них ключових елементів, що перебувають у взаємозв'язку й створюють систему. У даному випадку автор обрав предметом вивчення студентами один з найважливіших напрямів розвитку європо-американської історіографії останньої третини XX – перших десятиріч XXI ст. – «нової соціальної історії». Причому, розглядаючи її як цілісну систему (див.: теми №1-2) обрав методологічно умотивований шлях з'ясування усіх її провідних підсистем, а саме: висвітлення умов зародження «нової соціальної історії» та їх розвитку в умовах історіографічного простору окремішніх країн (Франції, Британії, США, Німеччини та ін., включаючи Україну. Теми

№ 3-9). Принцип **всесторонності** спонукав його розробити оптимальні моделі планів тем, які направду охоплювали з'ясування усіх ключових аспектів напрямів досліджень «нової соціальної історії» у національних історіографіях та вияснення у них її ролі і місця. Також змістова структура планів засвідчує дотримання ним вимог принципу **об'єктивності**. Питання сформульовані так, що утверджують ідеї максимальної свободи історика від «соціальних замовлень», заангажованості, виконання ролі інтелектуального «судді» й «ката» своїх попередників й врахування національних історіографічних традицій. Основними методами реалізації названих принципів стали метод історіографічного аналізу, актуалізації, періодизації, проблемно-хронологічний, порівняно-історичний, цілісності й ціннісного підходу.

У навчально-методичній творчості ювіляра не може не звертати уваги на себе її багатоплановість. Окрім уже згаданих навчальних дисциплін, йому випало в його викладацькій долі й читати лекції й проводити семінари зі «Джерелознавства нової і новітньої історії країн Європи і Америки». Річ у тому, що в 1997 р. з ініціативи кафедри всесвітньої історії (завідувач д.і.н., проф. Микола Кукурудзяк) на факультеті започатковується читання студентам 5-го курсу спецкурсу під цією назвою, розробку якого й було доручено тоді доц. Сергію Копилову. Не без його ініціативи через 4 роки у 2001 р. ця дисципліна з варіативної частини навчального плану переводиться до циклу нормативних дисциплін. Відповідно кількість аудиторних годин зросла з 24 до 46, що, зрозуміло, вимагало внесення кардинальних змін до її змісту й структури.

У процесі цієї реконструкції й перших 5-7 років її викладання (необхідного мінімального терміну для осягнення будь-яким викладачем високопрофесійного рівня творчого оволодіння теоретичним навчальним матеріалом й набуття майстерних методичних (практичних) компетентностей читання лекцій й проведення семінарів/практичних занять) в нього сформувалося власне (в багато чому новаторське) концептуальне розуміння наукового й методологічного призначення даного курсу в системі інших історичних дисциплін, яке згодом він обґрунтував в опублікованій статті «Про викладання курсу джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки», де-факто започаткувавши в українському джерелознавстві з'ясування даної проблематики[93]. Сповна поділяємо висловлене ним власне кредо, що «Опанування основами цієї науки допомагає історику (незалежно від сфери його конкретної діяльності) набути навички роботи з історичними джерелами, забезпечує їх

раціональний пошук, кваліфікований відбір, науковий аналіз і використання. Іншими словами – **професіоналізм історика визначається рівнем його джерельної культури** (виділено нами – Авт.). На жаль, у навчальних планах історичних факультетів більшості українських університетів вивченню джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки **відводиться невиправдано мало часу, або ця дисципліна взагалі відсутня. Чи є раціональним подібний підхід? Відповідь очевидна** (виділено нами – Авт.)»[94].

Плідне довготривале співробітництво Сергія Копилова з проф. Володимиром Газіним у царині навчально-методичного забезпечення вивчення новітньої історії країн Європи та Америки істотно посприяло генеруванню в нього підвалин власної методики організації навчально-методичної роботи зі студентами у вивченні не тільки цього курсу, але й курсів з історіографії всесвітньої історії та джерелознавства нової і новітньої історії країн Європи та Америки. Її прикметними рисами стали принципи науковості, студентоцентризму й професійної практичної спрямованості. Підтвердженням цього слугують підготовлені й опубліковані у 2006 і 2007 рр. (тотожні за змістом) навчально-методичні посібники з «Джерелознавства нової і новітньої історії країн Європи і Америки». Вони обидва стали першими в історії українського джерелознавства нової і новітньої історії країн Європи і Америки, й підготовлені за єдиним алгоритмом: пояснювальна записка, зміст навчальної програми курсу, тематика семінарських занять, плани до них і методичні поради щодо до сформованих питань, перелік джерел і літератури до кожного заняття, теми рефератів і методичні поради до їх написання, питання до заліку й поради щодо підготовки до його складання, термінологічний словник, й, нарешті, список основних джерел і літератури. Така структура посібників, на нашу думку, є доцільною, бо фокусує увагу здобувачів освіти на основних проблемах, які розглядаються в кожній темі. Вона спрямовує студента на опрацювання різноманітних джерел і літератури, що виробляє в них професійні компетенції роботи з історичними джерелами, формує критичне мислення та активізує їх самостійну пізнавальну діяльність. Запропонована методика організації роботи сповна відповідала тогочасним вимогам МОН України щодо розвитку у здобувачів вищої освіти системи інтегрованих і професійних умінь і навичок[95].

Висловимо кілька міркувань з приводу змістового наповнення посібників (покликання робитимемо на видання 2007 р.). Як наголошував автор, «Опрацювання на старших курсах джерелознавства, як і історіографії, увінчує підготов-

ку історика фахівця й у відомому сенсі вони є вершинами історичної науки. Обидві дисципліни вчать критичному, тобто аналітичному, ставленню до свідчень про минуле, що складає основний зміст головного методу історії як науки: лише джерелознавство вчить критичному відношенню до джерел, а історіографія – і до праць істориків, що є історіографічним джерелом». У зв'язку з чим викладання курсу «Джерелознавство нової і новітньої історії країн Європи та Америки», на його переконання, «передбачає вивчення закономірностей утворення джерел з історії країн Європи і Америки нового і новітнього часу, відображення в них реального історичного процесу, ознайомлення з практикою використання історичних джерел у спеціальних історичних дослідженнях з проблем всесвітньої історії»[96]. Тому й тематика курсу завбачала опрацювання тем з методу джерелознавства й різних видів джерел з всесвітньої історії (зображальні й фонічні, дипломатичні документи, статистичні матеріали, періодична преса, мемуари, епістолярії та ін., включаючи, що особливо важливо, й твори художньої літератури як історичного джерела). Позитивним, як на нашу думку, аспектом організації навчальної роботи студентів стало включення до змісту навчальної програми, тематики семінарських занять і рефератів, списків джерел, посібників і підручників та наукової літератури українознавчих джерел, праць українських авторів (І. Войцехівської, Я. Кіся, Я. Калакури, В. Підгаєцького та ін.), що дають нагоду розглядати розвиток вітчизняного джерелознавства в контексті зарубіжного. Безперечно такий крок сприяє реалізації принципу міжпредметних зв'язків у практику викладання цієї навчальної дисципліни.

На основі ретельного аналізу посібників та змісту вище згаданої статті маємо можливість охарактеризувати в основних рисах методологічні засади курсу, окреслені ним, переважно у 2-х перших лекціях: «Джерелознавство як особливий метод пізнання реального світу» й «Метод джерелознавства». Залишаючись вірним науковому сумлінню, чесно засвідчив власне розуміння значимості віднайдення оптимального варіанту для подачі студентам теоретичних проблем джерелознавства. На його переконання, при цьому необхідно «виявляти особливу турботу про те, щоб вони були **дохідливими, не перевантажені занадто спеціальною термінологією і дефініціями, які погано сприймаються студентами...** Чи настільки важливо, щоб студент міг відтворити ті або інші визначення, відносно яких **навіть фахівці-джерелознавці не завжди погоджуються між собою і часто досить активно**

дискутують. Значно важливіше, щоб студент навчився правильно застосовувати зрозумілі йому і усвідомлено сприйняті методологічні та методичні принципи аналізу джерел у практиці історичного дослідження»[97]. І з цим доречним застереженням важко не погодитися!

Складається переконання, що Сергій Анатолійович на чільне місце висунув до себе як безальтернативну вимогу неухильно дотримуватися двох методологічних принципів: **історизму** й **об'єктивності** звичайно у контексті особливостей їх застосування у джерелознавстві. Перший з них, як це логічно випливає зі структури навчальної програми курсу, формулювань питань планів тем і методичних рекомендацій студентам для їх підготовки, а також висловлених міркувань у згаданій статті, спрямовується на постійне врахування необхідності вивчення носіїв джерельної інформації. Як слушно зауважували Я. Калакура та С. Павленко, «дотримання принципу історизму дає можливість відповісти на класичну тріаду: коли і як виникло джерело; які етапи свого розвитку воно пройшло і яких змін зазнало; чим стало це джерело сьогодні»[98].

Другий принцип також проходить червоною ниткою через зміст посібника й статті, адже тільки дотримання об'єктивності у роботі з носіями джерельної інформації може слугувати гарантом отримання максимально достовірного, неупередженого знання[99]. Саме «Він зобов'язує історика сприймати джерело як об'єктивну реальність і відкриває можливість виявити за допомогою джерелознавчої критики об'єктивно-істинний зміст джерельних відомостей, отримати в кінцевому рахунку достовірні наукові факти»[100]. Без неї неможливо здобувати наукові знання. Як підкреслював відомий французький філософ П. Рікьор, «Відтворювати, опираючись на документи, подію чи, швидше, ланцюг подій, чи ситуацію, чи інститут означає дотримуватися об'єктивності особливого роду, а втім, від цього не менш незаперечної, ніж будь-яка інша: адже таке відтворення припускає, що документ піддається запитливості, його спонукають говорити… таке дослідження одночасно піднімає слід до рівня документа, що володіє означальною силою, і минуле – до рівня історичного факту»[101].

Не залишалося поза увагою й застосування принципу **системності**, що передбачає домагатися створення багаторівневої конструкції інформаційного ресурсу джерельної бази дослідження з різноманітних видів джерел з метою уникнення одностороннього вивчення процесів, явищ, подій тощо[102]. Він реалізується також і на рівні класифікації джерел, що яскраво продемонстровано автором у навчально-методичних посібниках.

У них проводиться ідея й необхідності дотримуватися принципу **всесторонності** й **цілісності** джерел аби уникати ситуацій, «коли до уваги береться не весь документ або їх група, а тільки та частина, яка необхідна для підтвердження заздалегідь висунутої автором концепції»[103]. При розробці курсу, як маємо підстави стверджувати, С. Копилов вдався до вжитку таких методів як критичний, евристичний, археографічний, термінологічного аналізу та історико-політичного аналізу.

У своїй творчості як учений-педагог інколи підіймав й проблеми, що торкалися осмислення стану організації освітнього процесу на історичному факультеті з метою віднайдення шляхів поліпшення його ефективності. Вперше це трапилося 2007 р., коли у співавторстві зі ст. викладачем Володимиром Дубінським опублікував статтю «Практична підготовка студентів-істориків до інноваційної діяльності (з досвіду роботи історичного факультету Кам'янець-Подільського університету)». У ній відзначалося, що «У процесі освоєння інноваційних технологій від майбутнього викладача вимагаються розуміння новизни, нетрадиційного підходу до структурування навчального процесу, вміння творчо вирішувати питання, які виникають у практичній роботі»[104]. З огляду на що саме «формування інтересу до інноваційної педагогічної діяльності серед студентів ВНЗ є ознакою сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх викладачів»[105]. Воно зумовлюється і змінами в шкільній історичній освіті, що потребують «практичної готовності майбутніх викладачів до реалізації нових підходів як у змісті, так і в прийомах організації пізнавальної діяльності учнів»[106]. Як наслідок, на факультеті, залежно від специфіки тем та рівня підготовленості здобувачів вищої освіти, заняття нерідко проводяться у нетрадиційній формі: діалог, дискусія, дебати, «мозговий штурм» тощо, які «допомагають набути студенту досвід і необхідні практичні вміння, які виконуються з позицій різних технологій». Важливим напрямом такої роботи й стала практична участь студентів у семінарах і проєктах, які проводилися під егідою громадських організацій та асоціацій. Прикладом може слугувати участь студентів у молодіжному проєкті «Молодь –школа – громада», який організували Асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба» і Центр громадянської освіти (Польща). В основі його діяльності – групові заняття з проблем інноваційної діяльності у школі, що підтверджувалося й відповідною тематикою: «Ефективна комунікація – перший крок до громадянської освіти», «Активні, пасивні та інтерактивні методи навчання», «Соціальне проєктування як педагогічна техноло-

гія» тощо. І на сьогодні, як зазначали автори статті, продовжує зберігатися «актуальність практичної інноваційної підготовки студентів-істориків, необхідність комплексного підходу до неї та урізноманітнення її форм»[107].

Вже у згадуваній статті «Про викладання курсу джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки» вперше у вітчизняному джерелознавстві не тільки порушив важливе питання актуальності цієї проблеми в університетському освітньому просторі України, але й запропонував низку заходів для поліпшення рівня його викладання. До них відніс:

- «залучення до викладання даного курсу висококваліфікованих професорів (доцентів), оскільки без широкого діапазону знань предмету, чималої ерудиції, вмінь і навичок роботи з джерелами вирішити поставлене завдання неможливо;
- розширення зв'язку академічної і вузівської науки у справі викладання джерелознавства, зокрема, доцільно передбачити читання низки спеціальних курсів (палеографія, усна історія) відповідними фахівцями Інституту історії України НАН України та професорами вітчизняних національних університетів…
- встановлення тісних зв'язків між факультетами і кафедрами, з одного боку, й архівами, бібліотеками та музеями (з їх рукописними відділами), з іншого, оскільки сьогодні історичні факультети виявилися невиправдано віддаленими від установ, що зберігають історичні джерела»[108].

Нещодавно (2019 р.), як керівник навчальної лабораторії «Дидактика історії», що функціонує у складі кафедри всесвітньої історії, голова редколегії й науковий редактор збірника «Проблеми дидактики історії» з нагоди його 10-річного ювілею у статті в співавторстві з доц. Віктором Мисаном проаналізував його здобутки. Найперше відзначили той прикрий факт, що «жоден із педагогічних університетів, як здійснюють підготовку вчителів та викладачів історії, не спромоглися на реєстрацію подібного збірника наукових праць і його системний випуск»[109]. У підсумку, на відміну від української шкільної дидактики, в історичній дидактиці вищої школи спостерігаємо, як констатували автори, «відсутність спеціалізованих історичних видань і відповідно публікацій, зосередження наукового інтересу винятково на підготовці збірників із серії «Історичні науки», нехтування методикою викладання як предметом, що дозволяє розв'язувати сучасні проблеми освітньої галузі та допомагає в підготовці майбутніх фахівців»[110]. Важливим здобутком редколегії збірника стало сформування основних тематичних напрямків матеріалів (всього 7 рубрик)[111]. Зміст публікацій

«дозволяє стверджувати, що вони присвячені актуальним проблемам історичної дидактики як окремої галузі педагогічної науки і є важливими в умовах трансформації змісту сучасних історичних предметів, міждисциплінарних зв'язків, методологічних засад шкільної та вузівської історій, методики викладання, розвитку критичного мислення тощо»[112]. А саме головне, робиться обґрунтований висновок, що «За роки функціонування наукового збірника «Проблеми дидактики історії» сформувався колектив авторів, які залишаються не лише його постійними дописувачами, але впевнено тримають руку на пульсі історичної освіти й долучаються до її змін»[113].

Скрупульозний аналіз процесів формування особистості Сергій Копилова та якостей вченого-педагога дає підстави підсумувати наступне. **По-перше**, визначальний вплив на становлення особливостей його індивідуальності і на їх підмурку прикметних рис розвитку особистості вчинили сімейний/родинний осередок та інтелектуальні співтовариства під час навчань в університеті й аспірантурі. **По-друге**, на кінець 80-х рр. припадає завершення генези його індивідуальності, особистості й вдачі. На підвалині органічного поєднання у своїй основі сангвістичного темпераменту з деякими рисами флегматичного (спокійності й врівноваженості) викристалізувався інтровертний тип особистості з такими притаманними йому рисами характеру (вдачі): духовний аристократизм, холоднокровність, виваженість, вольова енергія, різнопланова ерудиція, доброзичливість, працелюбність, працездатність, цілеспрямованість, скромність, почуття власної гідності, прагматизм, схильність до усамітнення тощо. **По-третє**, формування Сергія Анатолійовича у талановитого вченого-педагога завершилося у кінці 90-х рр. XX – середині нульових років XXI ст. й відбулося під впливом проф. Володимира Газіна. Саме їх дует вперше в українській історіографії започаткував творення посібників і підручників для студентів ЗВО з новітньої історії країн Європи та Америки й рішуче порвав з радянською (комуністичною) методологією історичних досліджень. Можна тільки пошкодувати, що українська інтелектуальна спільнота, котра цілком справедливо високо оцінює його наукові досягнення як талановитого історіографа, а також адміністративні здібності менеджера вищої освіти, донині не спромоглася належним чином осягнути значимість його творчого доробку як не менш обдарованого вченого-педагога – одного із новаторів утвердження в Україні сучасної європейської парадигми методологічних засад творення навчально-методичної літератури для здобувачів вищої осві-

ти, вчителів і викладачів історичних дисциплін. Своє 60-річчя Сергій Копилов зустрів у розквіті творчих сил й зеніті наукових, педагогічних та адміністративних досягнень. Від імені кафедри всесвітньої історії, редколегії «Проблеми дидактики історії» й колективу всього історичного факультету щиро вітаємо його з Ювілеєм і зичимо міцного здоров'я, щастя, любові, посмішки Долі, довгих років життя, творчої наснаги, нових звершень у царині науки й педагогічної творчості!

Примітки:

1. 1857 год. Историко-статическое описание Харьковской епархии. Отд. 1–5. Москва, 1851–1858. Отд. 5. С. 1/6–2/6.
2. Панашенко В.В. Ізюмський полк. *Енциклопедія історії України.* Т. 3. Київ: Наукова думка, 2005. С. 428–429.
3. Российский государственный архив давних актов, ф. 580. оп. 1, д. 123 (1728/1765 гг.), л. 1125.
4. Державний архів Харківської області, ф. 40, спр. 14, арк. 152; спр. 15, арк. 10.
5. Степанков В.С. Особистість у вимірі епохи. *Анатолій Олексійович Копилов: Особистість у вимірі епохи: Дослідження. Спогади. Документи. Бібліографія* / відп. ред. В.С. Степанков. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2011. С. 5.
6. Дмитрієв С.М. Спогади про Анатолія Олексійовича Копилова. *Анатолій Олексійович Копилов: Особистість у вимірі епохи: …* С. 43–45; Степанков В.С. Творча особистість «життєвого пориву». *Анатолій Олексійович Копилов: Особистість у вимірі епохи: Спогади. Дослідження*: зб. матер. наук.-практ. конф. / відп. ред. В.С. Степанков. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 2. С. 6–7.
7. Інтроверсія – екстраверсія. URL: https://uk.m.wikipedia.org/wiki/ Інтроверсія_–_екстраверсія (дата звернення: 23.04.2023).
8. Козак І.Й. Динамічна незмінність. *Анатолій Олексійович Копилов: Особистість у вимірі епохи:…* С. 58.
9. Степанков В.С. Особистість у вимірі епохи… С. 11.
10. Газін В. Так тримати, Сергію Анатолійовичу! *Сергій Копилов очима колег, друзів, учнів. До 55-річчя від дня народження та 30-річчя науково-педагогічної діяльності в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка.* Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2018. С. 57–58.
11. Степанков В.С. Копилов Сергій Анатолійович: погляд зблизька. *Професор С.А. Копилов*: біобібліографічний покажчик. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. С. 4.
12. Там само. С. 4–5.
13. Його ж. Сергій Анатолійович Копилов. *Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка в особах.* Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2008. Т. 3. С. 295.
14. Постоловський Р. Мій Друг Сергій Копилов. *Сергій Копилов очима колег…* С. 28.

15. Волковинський О. Людина вдумливих дій, спрямованих на творіння добра. *Сергій Копилов очима колег…* С. 49–50.
16. Інтроверт: Психологічна характеристика типу особисті. URL: https://busines.in.ua/introvert-psyhologichna-harakterystyka-typu-osobystosti (дата звернення: 08.05.2023).
17. Писаренко Ю. Вартовий з посмішкою Джоконди. *Сергій Копилов очима колег…* С. 77–80.
18. Степанков В.С. Сергій Анатолійович Копилов. С. 296–297.
19. Його ж. Копилов Сергій Анатолійович… С. 7.
20. Копылов С.А. Участие рабочего молодежного союза в укреплении народно-демократической власти в Болгарии (1944–1947 гг.): автореф. дисс. … канд. ист. наук: 07.00.03. Киев, 1988. 17 с.
21. Там же. С. 2–7.
22. Там же. С. 1.
23. Там же. С. 7–8, 16.
24. Копилов А.О., Копилов С.А., Кукурудзяк М.Г. З історії українсько-болгарських зв'язків: методична розробка. Хмельницький, 1985. 32 с.; Копылов С.А. Созидательная сила братской дружбы: методическая разработка. Хмельницкий, 1986. 30 с.
25. Головко О. Коротко про дружбу довжиною у третину століття. *Сергій Копилов очима колег…* С. 52.
26. Степанков В. Сергій Копилов: учений, педагог, менеджер (кілька особистих спостережень до портрета особистості). *Сергій Копилов очима колег…* С. 31.
27. Баженов Л. Шляхом співпраці з професором Сергієм Анатолійовичем Копиловим. *Сергій Копилов очима колег…* С. 44–45.
28. Вонсович С. Слово про Ювіляра. *Сергій Копилов очима колег…* С. 69–70.
29. Дашкевич Я. Постмодернізм та українська історична наука. *Дашкевич Я. «Учи неложними устами сказати правду»: історична есеїстика.* Київ: Темпора, 2011. С. 335–346.
30. Доманска Э. Философия истории после постмодернизма / пер. с англ. М.А. Кукарцевой. Москва, 2010. С. 208.
31. 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. 12–13.
32. Степанков В. Володимир Прокопович Газін: кілька штрихів до портрета Людини, вченого, педагога (до 80-річчя від дня народження Володимира Прокоповича Газіна). *Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 5. С. 7–8.
33. Нечитайло В. Три уроки професора Газіна. *Подолянин.* 29.10.2021. С. 4.
34. Див.: Газін В.П. Історія в дзеркалі журналістики. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2019. С. 22–50.
35. Степанков В. Володимир Прокопович Газін… С. 15–16.

36. Віднянський С., Боровець І. Історія Центрально-Східної Європи у творчому доробку професора В.П. Газіна. *Проблеми історії країн...* Вип. 5. С. 35.
37. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки 1918–1945 рр. Кам'янець-Подільський: К-ПДПУ, 1997. С. 4.
38. Б.а. Основні критерії формаційного та цивілізаційного підходів до вивчення історичного процесу. URL: https://bookster.com.ua/osnovni-kryteriyi-formatsijnogo-ta-tsyvilizatsijnogo-pidhodiv-vyvchennya-istorychnogo-protsesu/ (дата звернення: 15.05.2023).
39. Космина В.Г. Про здобутки в радянській методології історії. *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету*. 2021. Вип. 19. С. 327.
40. Основні критерії…
41. Див.: Козловец Н.А. Европоцентризм как идеологический феномен и общественно-политическая практика. *Евразийство и мир.* 2018. №1. С. 36–46.
42. Див.: Гофф Жак Ле. Является ли все же политическая история становым хребтом истории. *Thessis*. 1994. Вып. 4. С. 177–190.
43. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки 1918–1945 рр. С. 36–53, 151–183, 259–276, 296–370.
44. Доманска Э. Философия истории… С. 122.
45. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія… С. 4.
46. Берк П. Вступ. Нова історія: її минуле і майбутнє. *Нові перспективи історіописання* / за ред. Пітера Берка. Київ: Ніка-Центр, 2004. С. 13–14.
47. Топольський Є. Як ми пишемо і розуміємо історію. Таємниці історичної наратії. Київ: К.І.С, 2012. С. 367.
48. Там само. С. 331–335.
49. Див.: Б.а. Основні критерії…
50. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки. 1945–2000 рр.: навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2000. С. 78–89, 209–228, 251–259, 304–318, 346–361, 368–404.
51. Мейнеке Ф. Возникновение историзма / пер. с нем. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004. С. 6.
52. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія… С. 53–54, 59–64, 75–79, 84–89, 203–204, 210–215, 223–228, 234–237, 249–254, 256–257, 306, 312–318, 343–344, 347–350, 353, 364–367, 371–373, 376–378, 385–388, 399, 403, 408–409.
53. Там само. С. 45–48, 50–51, 53, 55–56, 59–60, 65–68, 69–72, 74–79, 83–84, 88–89, 202–203, 205–206, 209–216, 220–223, 227–228, 203–231, 236, 246–250, 254–257, 300–302, 304–316, 341–342, 344, 346–349, 354–355, 363–365, 371–373, 379.
54. Там само. С. 33.
55. Степанков В.С. Копилов Сергій Анатолійович… С. 10–11.
56. Мейнеке Ф. Возникновение историзма. С. 6.

57. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки 1918–1945 рр. 2-ге видання, доповн. і перероб. Київ: Слово, 2003. С. 189, 314–316, 395–396, 424–425.
58. Там само. С. 445.
59. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки (1945–2002 роки). Київ: Либідь, 2004. С. 56–58, 61–63, 65–66, 70–72, 78–83, 289–291, 328, 403–406.
60. Там само. С. 300–309.
61. Там само. С. 494, 498–502, 508–510, 514–516, 521–525, 530–535.
62. Степанков В. Володимир Прокопович Газін… С. 20.
63. Див.: Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки на початку XXI ст.: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2015. С. 20–23, 56, 166–167, 173, 192, 207–210, 214–245, 251, 260, 262–263, 266, 270–273, 275.
64. Там само. С. 6.
65. Див.: Арзамаскин Ю.Н. Принцип историзма в научном исследовании. *Вестник Военного университета.* 2011. №3 (27). С. 7–11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-istorizma-v-nauchnom-issledovanii.pdf (дата доступу: 8.03.2018); Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки на початку XXI ст. С. 27–37, 52–56, 111–116, 135–145, 161–192, 212–219, 234–251.
66. Копилов С.А. Новітня історія країн Європи і Америки (1918–1945 рр.): методичні рекомендації до семінарських занять для студентів 4 курсу спеціальності 6.030300 – історія. Кам'янець-Подільський, 2006. 38 с.; Його ж. Новітня історія… Кам'янець-Подільський, 2014. 38 с.
67. Копилов С.А. Новітня історія… Кам'янець-Подільський, 2014. С. 3.
68. Там само.
69. Копилов С.А. Тематика практичних занять з історіографії всесвітньої історії для студентів 5 курсу історичного факультету. Кам'янець-Подільський, 2007. 18 с.
70. Копилов С.А. Історіографія всесвітньої історії: методичні рекомендації до семінарських занять для студентів денної та заочної форм навчання. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2009. 42 с.
71. Там само. С. 3.
72. Див.: Каменин В.Д. Методологические основания современных историографических исследований. URL: https://elar.urfu.ru>bitstream (дата звернення: 24.05.2023). С. 55.
73. Див.: Копилов С.А. Історіографія всесвітньої історії. С. 6–35.
74. Там само. С. 30–35.
75. Там само. С. 32.
76. Методологические принципы и методы историографии. URL: https://studfile.net/preview/2365407/page:7/

77. Див.: Копилов С.А., Верстюк В.В. Світова історіографія новітньої доби: навчально-методичний посібник для студентів історичного факультету. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2012. 51 с.; Їх же. Історіографія всесвітньої історії: навчально-методичний посібник для організації самостійної роботи студентів історичних факультетів. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2019. 162 с.
78. Історіографія всесвітньої історії. С. 14–17.
79. Там само. С. 15–16.
80. Там само. С. 30–35.
81. Историография как научная дисциплина. Принципы и методы историографического познания. URL: https://studfile.net>preview (дата звернення: 24.05.2023); Методологические принципы и методы историографии…
82. Копилов С.А., Верстюк В.В. Світова історіографія новітньої доби… С. 4.
83. Там само. С. 4.
84. Там само. С. 8–9, 13–14, 19–20, 25, 31–32.
85. Там само.
86. Там само. С. 9, 14, 20, 25–26, 32.
87. Копилов С.А., Верстюк В.В. Історіографія всесвітньої історії: навчально-методичний посібник… С. 6.
88. Там само. С. 34, 55, 62.
89. Там само. С. 90, 93–94.
90. Там само. С. 98, 101–102; Їх же. Світова історіографія новітньої доби. С. 29–32.
91. Їх же. Історіографія всесвітньої історії… С. 5.
92. Їх же. Історіографія всесвітньої історії. Методичні рекомендації… С. 4.
93. Копилов С. Про викладання курсу джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки. *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2009. Вип. 1. С. 22–29.
94. Там само. С. 22–23.
95. Копилов С.А. Джерелознавство нової і новітньої історії країна Європи і Америки: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2006. 60 с.; Його ж. Джерелознавство… Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, редакційно-видавничий відділ, 2007. 47 с.
96. Його ж. Джерелознавство… Кам'янець-Подільський, 2007. С. 6.
97. Його ж. Про викладання курсу… С. 25–26.
98. Історичне джерелознавство: підручник / Я.С. Калакура, І.Н. Войцехівська, С.Ф. Павленко та ін. Київ: Либідь, 2002. С. 34.
99. Кодан С.В. Понятие методологических принципов юридического источниковедения и их место в формировании источниковой базы научного исследования. *Юридическая техника*. 2020. №14: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-

metodologicheskih-printsipov-yuridicheskogo-istochnikovedeniya-i-ih-mesto-v-formirovanii-istochnikovoy-bazy-nauchnogo (дата звернення: 18.05.2023).
100. Історичне джерелознавство… С. 34.
101. Рикер П. История и истина / пер. с фр. И.С. Вдовина, А.И. Мачульская. Санкт-Петербург: Алетейя, 2002. С. 37–38.
102. Кодан С.В. Понятие…
103. Історичне джерелознавство… С. 34.
104. Копилов С.А., Дубінський В.А. Практична підготовка студентів-істориків до інноваційної діяльності (з досвіду роботи історичного факультету Кам'янець-Подільського державного університету). *Освіта, наука і культура на Поділлі*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. Т. 10: Матеріали шостого круглого столу «Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі». С. 495.
105. Там само.
106. Там само. С. 499.
107. Там само. С. 504–505.
108. Копилов С. Про викладання курсу… С. 28.
109. Копилов С., Мисан В. Десять літ у товаристві «Історичної дидактики». *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2019. Вип. 10. С. 3.
110. Там само. С. 4.
111. Там само. С. 4, 7–21.
112. Там само. С. 4.
113. Там само. С. 6.

The article is dedicated to the coverage of three interrelated factors of the process of formation and self-improvement of Professor Serhii Kopylov as a personality and manifestations of his individuality, the professional culture of a scientist-pedagogue, and the methodology of creating educational and methodological literature. The paper emphasizes the important role of the influence of spiritual traditions of the family of Kopylov and the family aura in which he grew up, developed his individuality, and formed his personality. An attempt is made to reconstruct a holistic picture of the formation and development of professional culture, the acquisition of its improvement of methodological tools for creating educational and methodological works.

Key words: *Serhii Kopylov, personality, higher education institution, scientist-pedagogue, professional culture, methodology, educational process, students.*

Отримано: 5.06.2023 р.

УДК 930(477)Копилов

Боровець Іван,
Верстюк Володимир,
Пігович Ірина
м. Кам'янець-Подільський

ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТА ПРОФЕСОРА СЕРГІЯ КОПИЛОВА: НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ

У статті проаналізовано основні віхи навчальної та навчально-методичної роботи професора Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка С. Копилова, починаючи з 1988 р. до сьогодні. Висвітлено особливості викладання та навчально-методичного забезпечення тих курсів, читання яких здійснював або реалізовує на сучасному етапі ювіляр; внесок професора у дослідження дидактичних проблем вищої школи.

Ключові слова: *Сергій Копилов, кафедра всесвітньої історії, лабораторія, вища освіта, навчально-методична робота, підручник, посібник, історія Європи та Америки, історіографія, джерелознавство.*

У гроні авторитетних викладачів історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка вагоме місце займає постать доктора історичних наук, професора кафедри всесвітньої історії Сергія Анатолійовича Копилова, який у червні 2023 р. відзначає своє 60-річчя.

Викладацька кар'єра ювіляра у Кам'янець-Подільському педагогічному інституті розпочалася восени 1988 р., де він став асистентом на кафедрі всесвітньої історії. Молодому працівнику було доручено читати нормативний курс «Нова історія країн Європи та Америки (1870–1918 рр.)» та спецкурс «Історія країн Латинської Америки»[1].

У той час відбувалося становлення С. Копилова як педагога вищої школи. Його лекції характеризувалися академічним стилем з чітким, сильно поставленим голосом лектора. В аудиторії панувала атмосфера дисципліни й зібраності. Для тексту лекцій притаманна структурованість, сюжетна зв'язність та фактологічна насиченість навчального матеріалу.

Молодий викладач вдавався до дидактичних інновацій. Так, він вдосконалив систему організації семінарів курсу «Нова історія країн Європи та Америки (1870–1918 рр.)», який у свій час викладав засновник історичної школи на факультеті, завкафедри всесвітньої історії професор Л. Коваленко. На семінарські заняття були винесено проблеми міжнарод-

© Боровець Іван, Верстюк Володимир, Пігович Ірина, 2023

них відносин того часу[2]. Такі семінари не дублювали тематику лекцій, мали оригінальну структуру питань і по суті, окрім набування компетентностей історика, студенти пробували себе ще й у ролі фахівця з міжнародних відносин.

Розгляд та аналіз перипетій зовнішньої політики, маневрів історичних діячів та дипломатів стимулювали через емоційний фактор пізнавальну діяльність, активізували мимовільну увагу та пам'ять здобувачів вищої освіти. Відтак, створювався широкий простір для різновекторних дискусій. Тож не дивно, що робота на таких семінарах високо оцінювалася серед студентського загалу й досі визнається ними захоплюючою саме за критеріями цікавості, креативності й можливостями продемонструвати індивідуальні аналітичні здібності.

С. Копилов продовжив тримати в полі зору курс «Нова історія країн Європи та Америки (1870–1918 рр.)» і після того, як у 2008 р. передав його викладання доценту І. Боровцю. Ювіляр став рецензентом оновлених методичних рекомендацій до семінарів курсу[3]. Також він висловив пропозицію щодо підготовки посібника-практикуму для організації самостійної роботи студентів при підготовці до семінарів. Оригінальність ідеї полягала у тому, щоб відмовитися від авторського тексту й представити для опрацювання студентам джерела – тексти договорів, дипломатичну документацію, уривки з мемуарів та праць історичних діячів, художніх творів на історичну тематику, матеріали преси. С. Копилов надавав супровідні консультації й рецензував даний посібник, який побачив світ у 2014 р.[4].

Майже десять років апробації посібника засвідчила, що він є вельми корисним у плані набуття здобувачами вищої освіти навичок опрацювання першоджерел та конструювання на їх основі самостійного викладу матеріалу, формулювання власних оцінок та інтерпретацій. Ознайомлення з різноплановими документами дозволяє реалізувати компаративний підхід при вивченні пропонованих проблем. Самі студенти визнають, що подібний підхід є нестандартним та спонукає їх до більших творчих зусиль, ніж сліпе цитування матеріалу підручників й наукових праць.

З середини 1990-х рр. предметом уваги ювіляра стала європейська новітня історія. У 1997 р. вийшов друком перший в Україні україномовний посібник для студентів історичних факультетів «Новітня історія країн Європи та Америки (1918–1945 рр.)»[5], підготовлений С. Копиловим у співавторстві зі старшим колегою по кафедрі, професором В. Газіним[6]. Як згадує тодішній декан доцент О. Завальнюк, до деканату телефонували з різних університетів і просили задовольнити

хоч на мінімальному рівні попит на цю книгу[7]. Того ж 1997 р. С. Копилов отримав відзнаку «Відмінник освіти України»[8].

Однак це був лише старт успішної навчально-методичної роботи на цьому поприщі. Творчий тандем вчених В. Газіна та С. Копилова плідно працював понад 20 років й результатом їх зусиль стала низка підручників та посібників з історії Європи та Америки у хронології 1918–2015 рр.

Згідно домовленостей між авторами, у підручнику 1997 р. ювіляр підготував розділи, присвячені розвитку країн Центрально-Східної та Південно-Східної Європи (Австрія, Болгарія, Польща, Румунія, Угорщина, Чехословаччина, Югославія), міжнародним відносинам 1918–1945 рр. та перебігу бойових дій Другої світової війни.

Впадає у вічі, що С. Копилов застосував методологію новаторського на той час цивілізаційного підходу. Розглядаючи політичний, економічний та соціальний розвиток держав, він не зводив події до стандартизованого марксистського схематизму, притаманному радянській навчальній літературі, а виокремлював оригінальні, а подекуди й унікальні, особливості ситуації, що складалася в тій чи іншій країні. Так, розкрив риси «муніципального соціалізму» в Австрії; «селянської демократії» та авторитарно-монархічної влади в Болгарії; режиму «санації» в Польщі; «диктатури держави» в Румунії; хортистської політичної системи в Угорщині; демократичного республіканського ладу в Чехословаччині; монархічної диктатури в Югославії. Проте зауважимо, що авторські звинувачення у сепаратизмі та орієнтації та Гітлера Глінкової словацькій народній партії при характеристиці її діяльності у кризовому 1938 р.[9], є інтерпретаційним перебільшенням. Подібні оцінки спростовані досягненнями сучасної словацької історіографії у вивченні проблеми.

Про затребуваність навчальної книги свідчить той факт, що її доповнений і перероблений варіант, вже у статусі рекомендованого міністерством освіти та науки підручника для студентів вищих навчальних закладів, двічі (у 2003 та 2008 рр.) видавався у київському Видавничому Домі «Слово»[10]. У листопаді 2010 р. вона була представлена на XIII-ому Київському міжнародному книжковому ярмарку «Книжковий сад – 2010», де підводили підсумки всеукраїнського конкурсу видань для вищих навчальних закладів «Університетська книга». Підручник посів друге місце в номінації «Краще навчальне видання із соціально-гуманітарних наук»[11].

Продовженням проєкту стало видання у 2000 р. посібника про розвиток країн Європи та Америки після Другої світо-

вої війни[12]. У ньому перелік розділів С. Копилова розширився за рахунок збільшення кількості сучасних держав (додалися країни Балтії, Білорусь, Росія, Чеська та Словацька Республіка, Хорватія, Словенія, Македонія, Боснія та Герцеговина, однак чомусь відсутня повоєнна Австрія). Звертаємо увагу, що у кожному з розділів присутні сюжети про розвиток двосторонніх взаємин між Україною та кожною з держав.

Вагомим внеском автора було те, що він детально розкрив процес виходу прибалтійських республік зі складу СРСР (параграфи «розлучення по-литовськи»; «перервана незалежність» – Латвія; «відновлення республіканського суверенітету» – Естонія). Підкреслив, що у всіх трьох республіках мали місце спроби силового утримання Москвою влади і в окремих випадках не обійшлося без жертв серед цивільного населення[13].

Характеристика розвитку пострадянської Білорусі побудована на аналізі та аргументованій критиці політичних, економічних та соціальних заходів та зовнішньополітичного курсу режиму О. Лукашенка. С. Копилов дійшов слушного висновку, що «ліквідувавши горбачовські свободи й пострадянські ринкові перетворення, О. Лукашенко відродив у республіці радянські часи «застою»[14].

Особливості розвитку Російської Федерації у 1990-х рр. простежені у таких сюжетах: внутрішньополітичне протистояння (суперечності між президентом Б. Єльцином та Верховною Радою, криваві події початку жовтня 1993 р., урядові кризи); труднощі соціально-економічного розвитку (радикальні реформи Є. Гайдара, «прихватизація», фінансові кризи, роль нафто-газової кон'юнктури); зовнішньополітичні концепції (багатополярний світ, входження Росії у «сімку», «доктрина Путіна»).

Окремий параграф у «російському» розділі присвячений чеченській проблемі. Докладно висвітлено передумови, причини, перебіг Першої та початку Другої Чеченських воєн. С. Копилов констатує: «Чеченська кампанія виявила непідготовленість російських військ до ведення великомасштабної війни, їхню нездатність вирішувати поставлені завдання внаслідок бездарного управління й самовпевненості вищого військового керівництва»[15]. Історик акцентує увагу на варварських методах ведення росіянами війни: «спецоперації» та «зачистки» з жертвами серед цивільного населення, масові бомбардування, ракетні удари й артилерійські обстріли населених пунктів. Високою прогностичністю вирізняється тогочасний авторський висновок: «Війна на Північному Кавказі триває, й режим Путіна, який прийшов до влади не в остан-

ню чергу завдяки «наведенню порядку» у Чечні, може виявитися вічним заручником цієї драми і ніколи не стати посправжньому сильною й авторитетною владою. Водночас, чеченські війни поставили питання: куди іде Росія – до багатонаціональної держави чи «національної імперії». Від цього залежить її майбутнє»[16].

Розкриття С. Копиловим повоєнного розвитку країн так званого соціалістичного табору (Болгарія, Польща, Румунія, Угорщина, Чехословаччина, Югославія) побудоване за таким алгоритмом: повоєнна внутрішньополітична боротьба і встановлення лівототалітарної влади; розбудова соціалістичного ладу; прояви кризи комуністичних режимів (Угорщина 1956 р., Чехословаччина 1968 р., Польща 1956, 1968, 1970, 1980–1981 рр.); антитоталітарні демократичні революції 1989 р.; здобутки та труднощі трансформаційного періоду 1990-х рр. Автор звернув також увагу на чесько-словацьке мирне «розлучення» та охарактеризував потенціал Чеської та Словацької Республік. Простежив процес розпаду Югославії, збройні конфлікти на її теренах і стартові умови розвитку нових балканських республік.

У другому виданні посібника (2004 р.)[17] об'ємні доповнення мали на меті характеристику перших років XXI століття. Так, з'явилися додаткові параграфи «На порозі третього тисячоліття» (Білорусь), «Новий час» болгарської історії», «На шляху до Європейського Союзу» (Польща), «Президентство В. Путіна», «На порозі XXI ст.» (Угорщина), «Югославська федерація: проблема остаточного розмежування», «зовнішня політика Союзної Республіки Югославія на зламі століть». У кілька разів збільшилися розділи про новостворені Чеську, Словацьку, Хорватську, Македонську, Словенську, Боснійсько-Герцеговинську республіки.

Помічено цікавий момент. У виданні 2000 р. в процесі характеристики постаті В. Путіна використано означення «жорстокий політик»[18]. У посібнику 2004 р., очевидно, вважаючи це технічною похибкою при наборі тексту, вислів було замінено на «жорсткий політик»[19]. Однак, виходячи з гірких реалій сьогоднішньої масштабної агресії Росії проти України, можна констатувати, що допущена свого часу друкарська помилка виявилася напрочуд точним прогнозом діяльності російського диктатора.

Оцінюючи практичне значення посібника, рецензент О. Черевко відзначила: «А публікація професіоналами та справжніми ентузіастами своєї справи навчальних посібників, подібних рецензованому (хоча чимало положень їх залишається досить дискусійними), є своєрідним подвигом, що

безумовно може тільки схвально сприйматися науковою історичною та й усією громадськістю країни»[20].

Осмислюючи вкрай складні та суперечливі процеси світової історії перших 15 років XXI ст. С. Копилов та В. Газін 2015 р. опублікували новий навчальний посібник «Новітня історія країн Європи та Америки на початку XXI ст.»[21], в якому намагалися не тільки відтворити системні зміни, що відбуваються нині у світовому політичному й економічному просторі, але й сформулювати власний концепт розуміння їхньої перспективи й наслідків[22].

У навчальній книзі С. Копилов підготував традиційні розділи про країни Центрально-Східної та Південно-Східної Європи. Текст кожного з них на цей раз має сталу внутрішню градацію: внутрішньополітичні процеси в державі; економічний та соціальний розвиток; зовнішня політика та взаємини з Україною. На прикладі конкретних фактів автор розкриває головні тенденції сучасного розвитку регіону, зокрема жорстку політичну боротьбу, проблему глобалізації та пов'язані з нею явища безробіття, трудової еміграції тощо.

Рецензент посібника Р. Постоловський влучно відзначив: «автори, виходячи з сучасних умов краху комуністичного світу, який вважався другим світом в рубрикації визначення належності країн за розвитком економіки, демократії, рівнем життя, пропонують не користуватися поняттям «третій світ». Оскільки історія останніх десятиріч звела цей поділ до двох світів: світ розвинутих країн – перший світ, світ країн, що розвивається – другий світ»[23]. Країни Центрально-Східної та Південно-Східної Європи належать до другого світу. Здійснена С. Копиловим кропітка робота з узагальнення, систематизації й аналізу фактичного матеріалу, дозволяє диференціювати три групи країн за ступенем успішності реалізації головного завдання – подолати відставання від провідних держав. Перша група – досить успішні (Польща, Чехія, Латвія, Естонія). Друга – з обмеженим успіхом та певними труднощами (Словаччина, Словенія, Литва, Чорногорія). Третя – з помітними проблемами (Болгарія, Боснія і Герцеговина, Македонія, Румунія, Сербія, Угорщина, Хорватія).

У 1992 р. С. Копилов став доцентом і йому доручили читати цілком новий курс «Історіографія всесвітньої історії»[24]. У 2001 р. взяв на себе основну роботу з підготовки до друку навчального посібника із зарубіжної історіографії покійного завідувача кафедри всесвітньої історії професора М. Кукурудзяка[25].

Дисципліна «Історіографія всесвітньої історії»[26], яка відіграє пріоритетну роль у підготовці професійних істориків,

впливає на формування масової історичної свідомості, історичної культури та мислення. Її вивчення на старших курсах історичних факультетів, як і історичного джерелознавства, завершує підготовку історика-фахівця. У певній мірі ці предмети є вершинами історичної освіти, оскільки навчають критичному, тобто аналітичному, ставленню до свідчень про минуле, що складає основний зміст головного методу історії як науки: джерелознавство вчить критичному відношенню до історичних джерел, а історіографія – аналізувати праці істориків, що є головними історіографічними джерелами.

Лекції професора С. Копилова з курсу «Історіографія всесвітньої історії» відзначаються логікою викладу матеріалу, чіткістю формування суджень, теоретичних положень і висновків. Десятки прізвищ істориків та ще більша кількість їхніх праць грамотно згруповані по історіографічних напрямах та школах. Слід відзначити, що лектор постійно цікавиться новими монографіями, статтями та рецензіями; більшість із них є в наявності в його бібліотеці.

На семінарських заняттях, які проводив Сергій Анатолійович (один із авторів статті був присутній на них у якості студента), часто виникали дискусії з приводу тих чи інших питань. Професор ніколи не нав'язував своєї думки, вважаючи, що студенти повинні висловлювати власні судження, самостійно мислити.

Необхідно відзначити також плідну працю Сергія Анатолійовича і в сфері розробки навчально-методичних порад і посібників з курсу: «Тематика практичних занять з історіографії всесвітньої історії» (2007 р.)[27], «Історіографія всесвітньої історії» (2009 р.)[28], «Світова історіографія новітньої доби» (2012 р.)[29], «Історіографія всесвітньої історії» (2019 р.)[30]. Останні два навчально-методичних посібника видані у співавторстві зі старшим викладачем кафедри всесвітньої історії В. Верстюком.

Спираючись на багатий науковий та педагогічний досвід, професор С. Копилов раціонально, продумано та виважено розподіляє кожну величезну тему на окремі питання плану семінарського заняття, які водночас становлять стрункy послідовну цілісність і відзеркалюють певну епоху (наприклад, антична історіографія) чи явище (наприклад, школа «Анналів») розвитку історіографії країн Європи та Америки.

Неважко помітити, що тематика семінарських занять постійно вдосконалюється, розширюється перелік джерел та літератури. У виданні 2009 р. з'явилися детальні методичні рекомендації до кожного семінарського заняття, термінологічний

словник. Методичні поради до кожного семінару є по суті невеличким конспектом, покликаним наштовхнути студента на правильний шлях при пошуку відповідей на поставлені питання.

У навчально-методичних посібниках 2012 та 2019 рр. після кожного семінару вже є рубрика «Джерела до вивчення теми», в якій наведені уривки із праць найвідоміших істориків та мислителів тієї чи іншої епохи. Кожен студент професора С. Копилова добре пам'ятає, що у нього не можна отримати високу оцінку на семінарі чи на іспиті без глибокого знання джерел і монографій з відповідної тематики.

У 2020 р. вийшов друком навчально-методичний посібник «Історія світових цивілізацій» професора С. Копилова у співавторстві із старшим викладачем В. Верстюком[31]. До нього увійшли плани семінарських занять і методичні поради підготовки до них; перелік рекомендованих джерел та літератури до тем семінарських занять; термінологічний словник та тести для самоконтролю. Укладачі посібника поставили собі за мету ознайомити студентів з основними концепціями соціокультурного розвитку людства, показати спільне та відмінне у виникненні й становленні цивілізацій Сходу та Заходу, з'ясувати основні тенденції розвитку людства на межі XX–XXI ст.

На нашу думку, структура цього навчально-методичного посібника є вдалою. Крім того, опанування історичних подій з позицій цивілізаційного підходу дозволяє глибше зазирнути в історичний процес, усвідомити його закономірності й орієнтуватися у складних питаннях конкретної історії, даючи їм наукову оцінку, систематизувати здобуті знання в єдине ціле.

Спираючись на набутий досвід, С. Копилов за усталеною схемою розробив методичний посібник з курсу «Новітня історія країн Європи та Америки (1918–1945 рр.)». Ювіляр продовжив методичну лінію винесення на семінарські заняття проблем міжнародних відносин. Матеріал згруповано у 8 тем (4-8 питань у кожній) і розкривають період від завершення Першої світової війни й підписання Комп'єнського перемир'я до радянсько-фінської Зимової війни 1939–1940 рр.[32]. Студентам запропоновано вивчення перебігу, дискусій та договорів Паризької мирної конференції 1919–1920 рр.; геополітичних змін у Центрально-Східній Європі; міжнародних відносин у міжвоєнний період за межами Європи; проблем взаємин з Німеччиною у 1920-х рр.; впливу світової економічної кризи на міждержавні відносини; виникнення вогнищ військової напруги в Європі у середині 1930-х рр.; перипетій міжнародних відносин у 1938–1939 рр.; дипломатичної історії періоду «Дивної війни».

На наш погляд, на формулювання окремих семінарських тем та питань в них помітно вплинула узагальнююча праця відомого французького історика-міжнародника Ж.Б. Дюрозеля «Історія міжнародних відносин від 1919 р. до наших днів», що вийшла у 1995 р. й у 1999 р. чи не першою з публікацій такого типу була перекладена українською мовою[33].

Вельми важливий внесок ювіляр здійснив у методичне забезпечення курсу «Джерелознавство нової та новітньої історії Європи та Америки», який був започаткований у 1997 р. Якщо впродовж перших чотирьох років курс читався серед дисциплін варіативної частини навчального плану, то у 2001 р. його було введено до циклу нормативних дисциплін і збільшено кількість до 81, з яких 46 відводилося на аудиторні заняття[34].

С. Копилов підготував перший й досі єдиний в Україні спеціалізований навчально-методичний посібник. Містить такі структурні елементи: пояснювальна записка; навчальна програма курсу; плани семінарських занять, методичні поради, списки пропонованих джерел, навчальної й наукової літератури; теми рефератів і методичні поради для їх написання; питання до заліку й методичні поради щодо підготовки до його складання; термінологічний словник; список основних джерел та літератури[35].

Акцентовано увагу на значенні джерелознавства в структурі підготовки фахівців-істориків: «Опанування основами цієї науки допомагає історику (незалежно від сфери його конкретної діяльності) набути навички роботи з історичними джерелами, забезпечує їх раціональний пошук, кваліфікований відбір, науковий аналіз і використання. Іншими словами – професіоналізм історика визначається рівнем його джерелознавчої культури…»[36].

Перші лекції навчальної дисципліни викладач присвятив становленню джерелознавства як окремого напрямку історичної науки, методологічним основам джерелознавчого аналізу. Основна частина лекційного курсу передбачає ознайомлення студентів із окремими видами джерел, що найчастіше використовуються дослідниками. Умовно вони можуть бути поділені на дві частини: джерела офіційного походження (дипломатична документація, парламентські документи, законодавчі акти, статистичні матеріали, діловодна документація, судово-слідчі матеріали, документація політичних партій і громадських організацій, листівки, прокламації, політичні афіші, періодична преса) і особистого (мемуари, епістолярні матеріали, публіцистика та твори художньої літератури). У кожній із лекцій розкрито видові особливості цих дже-

рел, зокрема закономірності їх утворення, інформаційну цінність, висвітлено головні прийоми і методи їх джерелознавчої критики (дослідницьку процедуру) тощо[37]. Тобто, щодо кожного з видів джерел лектор на конкретних прикладах викладає розгорнуті консультації і поради щодо етапів аналітичної роботи з ними. Покоління студентів пам'ятають улюблену цитату С. Копилова, коли він, посилаючись на слова французьких джерелознавців Ш. Ланглуа та Ш. Сеньобоса, наголошував: «Історія пишеться за джерелами».

Метою організації роботи на семінарах стало прищеплення студентам навичок самостійного систематизованого критичного аналізу джерел. Студенти мають можливість вибору джерела, при опрацюванні якого вони тренують процес джерелознавчого аналізу за такими орієнтовними пунктами: загальна характеристика джерела; історичні умови його створення; характеристика профілю автора (за наявності); характеристика джерельної інформації; фактична критика й компаративний аналіз; джерелознавчий синтез та потенційна інформація джерел; рекомендації щодо практичного використання джерела у наукових дослідженнях.

Подібна робота включає стадії евристики, встановлення тексту джерела та його походження, визначення автентичності. Водночас здійснюється ознайомлення студентів з публікаціями документів, обговорюються повідомлення студентів про результати самостійно проведеного аналізу джерел, Систематично проводяться джерелознавчі операції (визначення видової приналежності джерела, атрибуція, датування та ін.)[38].

Навесні 2020 р. С. Копилов розпочав читання курсу лекцій «Теорія і практика «Нової соціальної історії» в сучасній історіографії країн Європи та Америки» на третьому освітньо-науковому рівні «доктор філософії». Започаткування даної навчальної дисципліни було зумовлене кількома факторами. По-перше, вона є складовою частиною історіографії всесвітньої історії, її вивчення дає можливість підійти до глибокого розуміння і «бачення» розвитку історичних досліджень з акцентом на вивчення взаємодії індивіда зі соціумом та рефлексію їх взаємообумовленого впливу. По-друге, поглиблене вивчення історіографії даного напрямку дає можливість глибоко усвідомити сучасні тенденції та особливості історіографічного процесу, виявлення тих чи інших факторів у загальному, особливому і конкретному науковому історичному дослідженні. По-третє, оскільки проблема розвитку «нової соціальної історії» є об'єктом активної ідейної боротьби між різними істо-

ріографічними напрямками й методологічними підходами, то конкретне вивчення змісту її методології та ознайомлення з практичними здобутками в даній сфері історіографії країн Європи і Америки дає можливість розібратись в історіографічних дискусіях з позиції наукової об'єктивності та принципу історизму. По-четверте, вивчення цього предмету має професійну спрямованість, дає можливість підготувати докторантів до практичного застосування тих чи інших методологічних підходів у їх наукових дослідженнях[39].

Перші теми лекцій визначають роль та місце «нової соціальної історії» як напрямку історичних досліджень та навчальної дисципліни. У наступних С. Копилов звернувся до методу простеження розвитку «нової соціальної історії» в історіографії окремих держав – Велика Британія, Франція, США, Німеччина, Італія, СРСР, Росія, Україна. Слухачі засвідчують, що лектор широко використовує іноземну наукову літературу й використовує цитати та витяги з праць відомих представників «нової соціальної історії». У списку рекомендованих до опрацювання аспірантами історіографічних джерел – понад сотня найменувань, серед яких праці іноземних (Ф. Ар'єс, П. Бьорк, Ю. Безсмертний, Ф. Бродель, В. Вжосек, Е. Гідденс, Е. Гобсбаум, А. Гуревич, Ж. Дюбі, К. Леві-Строс, А. Людтке, П. Нора, Н. Пушкарьова, Е. Радкау, А. Собуль, П. Томпсон, Дж. Тош, М. Фуко) та вітчизняних (Я. Верменич, М. Гавришко, О. Горенко, Н. Яковенко) істориків.

Окрім навчальної роботи викладача, систематичним є вдосконалення організаційно-методичного рівня С. Копилова як менеджера вищої освіти. У 2001 р. він реалізовував стажування у Краківській педагогічній академії[40]. У 2002–2013 рр. обіймав посаду декана історичного факультету рідного університету. Як досвідчений методист брав участь у роботі секції історії і філософії наукової ради МОН України, в експертних комісіях МОН України при акредитації спеціальності «Історія» в ВДНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет», Рівненському інституті слов'янознавства, Київського славістичного університету, Маріупольському державному гуманітарному університеті[41].

Предметом особливої уваги ювіляра є доступність навчальної та методичної літератури студентському загалу. У зв'язку з цим регулярно організовує акції дарування книг у бібліотеку. Так, лише у 2016–2017 рр. С. Копилов і В. Верстюк забезпечили таким чином навчальний процес 50 примірниками унікальної літератури з новітньої історії країн Європи і Америки та історіографії всесвітньої історії[42].

Ювіляр першим звернув увагу на необхідність створення сприятливих умов для дослідження проблем дидактики вищої школи. З цією метою ініціював у 2008 р. створення та очолив науково-методичну лабораторію «Дидактика історії» при кафедрі всесвітньої історії[43]. Водночас започатковується випуск збірника наукових праць «Проблеми дидактики історії». До речі, вони до сьогодні (як власне сама лабораторія, так і названий збірник) залишаються єдиними, у своїм роді, у ЗВО.

Ці кроки Сергія Анатолійовича виявилися навдивовижу вчасними і націленими на перспективу. Адже дозволили згодом відновити на факультеті спеціальність Середня освіта (Історія) за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Історія) освітнього ступеня «бакалавр» і «магістр», а в 2017 р. – за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Історія та правознавство) освітнього ступеня «бакалавр». Внаслідок чого істотно зросла роль в освітньому процесі дисциплін педагогічно-методичного спрямування та значимість практичної підготовки здобувачів вищої освіти. Враховуючи цей чинник у 2018 р. на засіданні Вченої ради історичного факультету приймається ухвала реорганізувати науково-методичну лабораторію «Дидактика історії», утворивши на її базі навчальну лабораторію «Дидактика історії»[44], зорієнтовану не тільки на з'ясування проблем не лише дидактики вищої освіти, але вже й середньої освіти. Відтак акцентується увага майбутніх вчителів і викладачів на необхідності підвищення свого професійного фаху як у розумінні змісту освіти, методів і принципів навчання, так і методів та прийомів самостійної діяльності учнів і студентів.

На сьогоднішній день навчальна лабораторія продовжує функціонувати під керівництвом професора Сергія Копилова, а її безпосереднім завідувачем з початку заснування є Ірина Пігович. До складу колективу лабораторії входять 6 докторів наук, професорів; 4 кандидати наук, доценти; 2 старших викладачі. Основною метою її діяльності є сприяння підвищенню якості підготовки майбутніх вчителів та викладачів історії у ЗВО шляхом удосконалення практичної й теоретичної складових освітнього процесу, зокрема підвищення їх навчально-методичного рівня у сфері підготовки й проведення різних видів навчальних занять, організації самостійної роботи учнів і студентів.

Лабораторія працює за такими напрямами діяльності:

• Підготовка і публікація випусків щорічного наукового збірника «Проблеми дидактики історії» (голова редакційної колегії та науковий редактор – Сергій Копилов). Видання налічує вже 14 випусків, у кожному з яких розглядаються сучас-

ні проблеми теорії та методології дидактики історії, удосконалення методики проведення історії у середніх школах, а також викладання навчальних дисциплін з вітчизняної й всесвітньої історії у ЗВО.

• Зміна форм організації освітнього процесу обумовлена запровадженням технологій дистанційного навчання через пандемію Covid-19 та введенням військового стану у зв'язку з широкомасштабним наступом російських військ 24 лютого 2022 р., а саме: консультування здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників щодо особливостей навчальної платформи Moodle, а також організації захисту практик та роботи екзаменаційних комісій з використанням сервісу Google Meet.

• Проведення науково-методологічних семінарів, навчально-методичних конференцій для студентів, науково-педагогічних працівників та вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін.

• Сприяння науково-дослідній роботі учнів відповідно до укладеної угоди про співпрацю історичного факультету та управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради[45]. З 2014 р. лабораторія бере безпосередню участь у роботі Кам'янець-Подільського міського відділення Малої академії наук, зокрема у складі журі, підготовці та друці збірника МАН «Наукові студії учнів-старшокласників». На сьогодні побачили світ уже 9 випусків.

• Підготовка та публікація навчально-методичних посібників для студентів історичних факультетів. Вагомою подією став вихід з друку у 2020 р. навчального посібника «Навчання історії в зарубіжній школі» за редакцією професора С. Копилова, підготовлений: І. Боровцем, В. Дубінським та І. Паур. У ньому проаналізовано існуючі моделі викладання історії у країнах Європи та Північної Америки, роль учителя в освітньому процесі, а також звертається увага на значимість підручника у сучасній шкільній історичній освіті та розмаїтті дидактичних вимог до нього у різних країнах.

Зазначимо також, що в лабораторії знаходиться понад 100 об'ємних посібників-макетів, виготовлених студентами різних років навчання. Започаткував їх виготовлення на історичному факультеті ще у 70-х рр. XX ст. відомий подільський педагог-методист Борис Кушнір[46]. Ознайомитись з кращими зразками студентської творчості приходять учителі, студенти молодших курсів та школярі, а викладачі факультету використовують їх в освітньому процесі.

Тобто, витворена професором С. Копиловим навчальна лабораторія «Дидактика історії» стала невід'ємною складовою

функціонування структур історичного факультету у сфері методичного забезпечення освітнього процесу підготовки бакалаврів і магістрантів. Водночас перетворилася у своєрідний науково-методичний центр розробки проблем теорії й методології дидактики історії, зокрема змісту, організації і методів викладання історії у ЗВО та середній школі.

Ювіляр досяг помітних успіхів в організації роботи наукової школи «Проблеми української історіографії XVIII – початку XXI ст.». Її членами стали аспіранти та здобувачі кафедри І. Паур, П. Білецький, В. Коцюк, М. Гончар, А. Теліга. Захистили кандидатські дисертації: В. Коцюк («Професор О.О. Котляревський в науково-освітянському і громадському житті України», 2010); І. Паур («Поштова листівка як джерело дослідження соціокультурного середовища та історичної топографії Кам'янця-Подільського (кінець XIX – початок XX ст.)», 2015); П. Білецький («Іноземне підприємництво в Подільській губернії (1861–1917 рр.)», 2016). В даний час під керівництвом С. Копилова виконується новаторська кандидатська робота Д. Бабюка на тему «Фотографія в соціокультурному житті Подільської губернії другої половини XIX – початку XX ст.»[47].

Таким чином, результати навчально-методичної та організаційно-дидактичної діяльності професора С. Копилова засвідчують його високий професіоналізм та неоціненний досвід, який він передає студентам й молодим колегам й таким чином бере щонайактивнішу участь у формуванні нових поколінь висококваліфікованих кадрів у сфері освіти та наукових досліджень. Тож зичимо ювіляру міцного здоров'я та наснаги аби продовжувати цю важливу й значущу для майбуття українського суспільства роботу!

Примітки:

1. Професор С.А. Копилов (до 55-річчя від дня народження та 30-річчя науково-педагогічної діяльності): біобібліографічний покажчик / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; [уклад.: Л.В. Климчук, Т.М. Опря; редкол.: С.А. Копилов (голов. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 7.
2. Копилов С.А. Методичні вказівки до вивчення тем «Міжнародні відносини нового часу 1870–1918 рр.». Кам'янець-Подільський, 1993. 20 с.
3. Боровець І. Нова історія Європи та Америки 1870–1918 рр. Методичні рекомендації. Кам'янець-Подільський: Комп'ютерно-інформаційна лабораторія історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2008. 69 с. (рецензент – С.А. Копилов).

4. Копилов С., Боровець І. Нова історія країн Європи та Америки 1870–1918 рр. міжнародні відносини. практикум: навчальний посібник для студентів історичних факультетів та факультетів міжнародних відносин ВНЗ. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2014. 264 с. Проблеми дидактики історії. 2015. Вип. 6. С. 183–185.
5. Степанков В.С. Копилов Сергій Анатолійович: погляд зблизька. *Професор С. А. Копилов*: біобібліогр. покажч. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка; [уклад. В.С. Прокопчук; редкол.: С.А. Копилов (голова), В.С. Прокопчук (відп. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. С. 3–17. С. 9.
6. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи і Америки 1918–1945 рр.: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] /за ред. А.О. Копилова. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський. держ. пед. ун-т, інформ.-вид. від., 1997. 388 с.
7. Завальнюк О.М. Копилов Сергій Анатолійович. *Подільські науковці й освітяни: звершення в ім'я незалежної України.* Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. С. 44.
8. Степанков В.С. Ректору Копилову Сергію Анатолійовичу – 50. *Освіта, наука і культура на Поділлі*: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2013. Т. 20: 95-річчю заснування Кам'янець-Подільського державного українського університету присвячується. С. 370.
9. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи і Америки 1918–1945 рр.: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] /за ред. А.О. Копилова. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т, інформ.-вид. від., 1997. С. 251, 253.
10. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи і Америки 1918–1945 рр.: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / наук. консультант А.О. Копилов. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вид. дім «Слово», 2003. 472 с.; Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи і Америки 1918–1945 рр.: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / наук. консультант А.О. Копилов. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: Вид. дім «Слово», 2008. 472 с.
11. Завальнюк О.М. Копилов Сергій Анатолійович. *Подільські науковці й освітяни: звершення в ім'я незалежної України.* Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. С. 49.
12. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи і Америки 1945–2000 рр.: навч. посіб. [для студ. іст. ф-тів вищ. навч. закл.] / за ред. А.О. Копилова. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2000. 476 с.
13. Там само. С. 47, 52–53, 58.
14. Там само. С. 67.
15. Там само. С. 238–239.
16. Там само. С. 240.
17. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки 1945–2002 рр.: навч. посіб. для студ. іст. спец. вищ. навч. закл. / за ред. А.О. Копилова. Київ: Либідь, 2004. 624 с.
18. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи і Америки 1945–2000 рр.: навч. посіб. [для студ. іст. ф-тів вищ.

навч. закл.] / за ред. А.О. Копилова. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2000. С. 233.
19. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки 1945–2002 рр.: навч. посіб. для студ. іст. спец. вищ. навч. закл. / за ред. А.О. Копилова. Київ: Либідь, 2004. С. 296.
20. Черевко О. Рецензія на навчальний посібник Газіна В.П., Копилова С.А. «Новітня історія країн Європи та Америки (1945–2002 рр.)». Київ: Либідь, 2004. 624 с. *Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки та знахідки*: міжвідомчий зб. наук. праць. Київ: Інститут історії України НАН України, 2006. Вип. 15. С. 468.
21. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки на початку XXI ст.: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2015. 284 с.
22. Степанков В.С. Володимир Прокопович Газін: кілька штрихів до портрету людини, вченого, педагога (до 80-річчя від дня народження Володимира Прокоповича Газіна). *Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 5. С. 20.
23. Постоловський Р.М. Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки на початку XXI ст.: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2015. 284 с. *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Вип. 6. С. 186.
24. Завальнюк О.М. Копилов Сергій Анатолійович. *Подільські науковці й освітяни: звершення в ім'я незалежної України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. С. 64.
25. Поточний архів кафедри всесвітньої історії. Степанков В.С. Звіт про проведений самоаналіз діяльності кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету по підготовці спеціальності № 8.010103 – «Педагогіка і методика середньої освіти. Історія». 2001. Арк. 14.
26. Степанков В.С. Копилов Сергій Анатолійович: погляд зблизька. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Історичні науки*. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2013. Т. 23: На пошану професора С.А. Копилова. С. 13.
27. Копилов С.А. Тематика практичних занять з історіографії всесвітньої історії для студентів 5 курсу історичного факультету. Кам'янець-Подільський, 2007. 19 с.
28. Копилов С.А. Історіографія всесвітньої історії: методичні рекомендації до семінарських занять для студентів денної та заочної форм навчання. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. 44 с.
29. Копилов С.А., Верстюк В.В. Світова історіографія новітньої доби: навчально-методичний посібник для студентів історич-

ного факультету. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. 51 с.
30. Копилов С.А., Верстюк В.В. Історіографія всесвітньої історії: навчально-методичний посібник для організації самостійної роботи студентів історичних факультетів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. 162 с.
31. Копилов С.А., Верстюк В.В. Історія світових цивілізацій: навчально-методичний посібник для організації самостійної роботи студентів історичних факультетів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 79 с.
32. Копилов С.А. Новітня історія країн Європи і Америки (1918–1945 рр.): метод. рек. до семінар. занять для студ. 4 курсу спец. 6.030300 «Історія». Кам'янець-Подільський, 2006, 2014. 38 с.
33. Дюрозель Ж.Б. Історія дипломатії від 1919 року до наших днів. Київ: Основи, 1999. 903 с.
34. Копилов С.А. Про викладання курсу джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки. *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. пр. / [редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2009. Вип. 1. С. 24.
35. Копилов С.А. Джерелознавство нової і новітньої історії країн Європи і Америки: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, РВВ, 2007, 2013. 47 с.
36. Копилов С.А. Про викладання курсу джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки… С. 22–23.
37. Там само. С. 26–27.
38. Там само. С. 27.
39. Силабус навчальної дисципліни «Теорія і практика «нової соціальної історії» в сучасній історіографії країн Європи і Америки». URL: https://drive.google.com/file/d/1A5GC_doSJDxpXpcwmJn2w7bJ37WZzqS0/view
40. Поточний архів кафедри всесвітньої історії. Степанков В.С. Звіт про проведений самоаналіз діяльності кафедри всесвітньої історії… Арк. 21.
41. Поточний архів кафедри всесвітньої історії. Звіт про роботу кафедри всесвітньої історії за 2009–2010 навчальний рік. Арк. 1.
42. Поточний архів кафедри всесвітньої історії. Звіт про роботу кафедри всесвітньої історії за 2016–2017 навчальний рік. Арк. 4.
43. Поточний архів кафедри всесвітньої історії. Наказ № 6-ОД від 29.05.2008 р. «Про створення науково-дослідних лабораторій».
44. Поточний архів кафедри всесвітньої історії. Витяг з протоколу № 7 засідання Вченої ради історичного факультету від 24 грудня 2018 р.
45. Дубінський В.А., Пігович І.О. Співпраця історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Кам'янець-Подільського міського наукового товариства МАН у 2014–2019 рр.: напрямки, здобутки та

перспективи. *Кам'янець-Подільський у контексті українсько-європейських зв'язків*: матеріали V міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 7–8 жовтня 2019 р. Кам'янець-Подільський: ФОП Буйницький, 2019. С. 178.
46. Баженов Л. Ветеран і подвижник краєзнавчого руху на Поділлі-Хмельниччині Борис Михайлович Кушнір (50-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.). *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. пр. / [редкол.: С.А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2021. Вип. 12. С. 37.
47. Боровець І.І., Опря І.А. Кафедра всесвітньої історії: найстарший базовий структурний підрозділ історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. *Освіта, наука, культура на Поділлі*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: «ТОВ Друкарня «Рута», 2018. Т. 25: До 100-річчя від заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. С. 481–482.

The article reviews the main milestones of the educational and methodological work of Professor S. Kopylov of the Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University from 1988 to the present day. The features of teaching and educational and methodological support of those courses, which were taught or are being taught by the jubilee, and the contribution of the professor to the study of didactic problems of secondary and higher education are highlighted.

Key words: *S. Kopylov, university, faculty, department, laboratory, education, teaching and methodological work, textbook, manual.*

Отримано 10.05.2023 р.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

УДК 101.1;371.13

Ганаба Світлана
м. Хмельницький

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Розвиток емоційного інтелекту на уроках історії є однією із ключових візій сучасної освіти. Усвідомленість, співпереживання й прилученість асоціюються з головою, серцем та руками й презентують спробу реалізувати комплексний підхід у навчанні й розвитку особистості як складної цілісності.

Минуле постає як вихователь для сучасної людини, знаходить відгук у її душі, виявляє співпричетність за долю людства. Культурно-історичний досвід розуміється як морально-практичний орієнтир у розвитку терпимості та толерантності до переконань та суверенності Іншого, визнання права людини на власне розуміння істини, правди, життєвої та інтелектуальної позиції, світоглядних орієнтирів та цінностей, категоричне заперечення монополії на істину тощо. Відчуття співпереживання учнями певних історичних подій сприяє розвитку етичних норм, здатності розпізнавати, які чинники приводять до тривалого благополуччя – як свого, так і інших.

Ключові слова: *емпатія, емоційний інтелект, історична освіта, людина, історія, минуле.*

«Освіта – це одна з найбільших інвестицій, яку будь-яка культура чи країна може зробити у своє майбутнє»[1]. Ці міркування британського філософа та освітянина К. Робінсона є актуальними для розвитку сучасного суспільства з огляду на те, що освіта є релевантним ресурсом, яке виконує подвійне призначення – соціального відтворення та соціального творення. В умовах сучасного світу вона розуміється як «механізм не просто трансляції знань, а й включення людини у певну культурну традицію, що дає початок будь-якій національній культурі»[2]. Йдеться про те, що освіта покликана підготувати людину до життя у непрогнозованих реаліях, які стрімко змінюють суспільну палітру та життя людини. Людина змушена, повсякчас, адаптуватися до мінливостей світу, що робить затребуваним набуття низки універсальних навичок (soft skills – гнучкі/м'які навички). Їх набуття та розвиток допомо-

© Ганаба Світлана, 2023

же сучасній людині адаптуватися й бути успішною у мінливостях буття, ефективно вирішувати складні завдання, продукувати нові ідеї, управлінські рішення тощо. Мова йде про релевантність комунікативних умінь, розвиток креативності та критичного мислення, навичок адаптації до нових умов та командної роботи тощо. В основі цих та інших гнучких навичок є розвиток внутрішнього світу людини (емпатії, співпереживання, терпимості, емоційного інтелекту тощо).

Зауважимо, що історія як навчальна дисципліна про людей може слугувати важливим ресурсом у становленні емоційного інтелекту. Розвиток емоційного компоненту на уроках історії дозволить краще усвідомити суть та контекст минулого на змістовому рівні, тобто те як жили й що відчували, про що мріяли й чим турбувалися люди попередніх епох. Відчуття співпереживання/співвіднесення учнів з певними історичними подіями сприяє розвитку етичних норм, здатності розпізнавати, які чинники приводять до тривалого благополуччя – як свого, так і інших.

Метою статті є розгляд особливостей розвитку емоційного інтелекту на уроках історії.

Теоретичні аспекти окресленої проблеми презентовано у наукових розвідках В. Біблера, О. Больнова, М. Бубера, Ю. Габермаса, Г. Жиру, К. Ясперса. Природа емоційного інтелекту та особливості його розвитку презентовано у дослідженнях Д. Гоулмана, Дж. Маєра, П. Саловея. Експлікація ідей емоційного інтелекту в освітню сферу представлено у працях Г. Гамрецької, О. Пометун, І. Предборської, П. Сауха, Ю. Терещенка, С. Щербака та інших.

Емоційний інтелект – це здатність людини розуміти свої емоції, керувати ними на благо собі та іншим. Він розуміється як можливість людини тонко відчувати ситуацію, розуміти бажання й потреби інших, виявляти стійкість до стресу та впливу негативних емоцій тощо. Отож, йдеться про уміння працювати з емоціями й виявляти емпатію. Емоційний інтелект дозволяє оцінити емоції інших людей та рятує від непорозумінь, це також здатність керувати емоціями. Загалом емоційний інтелект пов'язаний із задоволеністю роботою та життям[3]. Варто зазначити, що загальне окреслення змісту цієї дефініції зумовлене тим, що її суть визначається факторами суб'єктивної дійсності, що відображають спектр світоглядно-ціннісних орієнтацій та духовних запитів людини та охоплює широкий спектр людських відносин. За основу у розгляді особливостей розвитку емоційного інтелекту на уроках історії візьмемо класифікація Дж. Маєра та П. Саловея. Дослідники виокремили такі

аспекти розвитку емоційного інтелекту: аналіз та розуміння емоцій; сприйняття та вираження емоцій іншими; усвідомлене управління емоціями; використання емоцій для підвищення ефективності розумової діяльності[4]. Засадничою ідеєю їх наукових пошуків є розуміння, що емоційний інтелект є не перешкодою, а продуктивною складовою освітнього процесу.

Зауважимо, що розвиток психоемоційної складової особистості є одним із засадничих принципів та завдань освітнього процесу. Сучасні освітні методики й дидактичні прийоми та методи зорієнтовані на ідеї гуманізму, дитиноцентризму, рівності, толерантності тощо. Йдеться про те, що індивідуальний неповторний світ дитини є прерогативою сучасних освітніх методик. Спеціальні методики, які не лише враховують, а й мають на меті розвиток емоційної складової учасників освітнього процесу почали впроваджуватися в американських школах у 60-х роках XX століття. Науково й організаційно окремий напрям психоемоційного розвитку особистості у навчальній діяльності оформився наприкінці XX століття після низки досліджень у психології, менеджменті, педагогіці тощо.

Структура соціально-емоційного й етичного навчання ґрунтується на принципі співпереживання. Дослідники розуміють співпереживання як ставлення до себе та інших й людства загалом через призму добра, емпатії та уваги до позитивних емоцій та страждань. Оскільки ці цінності ґрунтуються не на наказах, а на особистому розумінні. Виховати чуйність, доброту й співпереживання неможливо через вказівку бути добрими та співчутливими. Релевантним є здатність розпізнавати, які чинники зумовлюють тривале благополуччя – як своє, так і інших. Усвідомленість власних емоційних станів та станів інших людей є важливою для розвитку співпереживання й турботи[5].

В історичній освіті усвідомленість реалізується крізь призму самопізнання. Мова йде про здатність й дієвість вглядування людини у дзеркало історії з позицій власного переживання, відчуття, «проживання» долі минулого, що дає можливість «почути» конкретні голоси людей минулих епох[6]. Такий підхід дає можливість не лише отримати інформацію про світ минулого, а й збагнути його, відчути та зрозуміти настрої, вчинки й мрії людини минулого. Людина без історії не має повноцінного існування, оскільки не здатна дати відповіді на питання не лише ким вона була у минулому, а й ким вона є тепер й буде у майбутньому. Дж. Равен трактує таке навчання як «здатність переконувати, збирати аргументи, давати оцінку, приймати правильні рішення, ініціювати дії, спираючись на інтуїцію, і використовувати почуття для моніторингу їх ре-

зультатів, давати іншим відчути себе вільним, бути лідером»[7]. Таким чином, освітня діяльність спрямовується на розкриття внутрішнього потенціалу школярів, плекання їх здібностей й створення стимулів для їх застосування.

Розуміння світу минулого свідчить про те, якою є сучасна людина та яким життям вона живе, який світ вона створює. Самопізнання через історію відкриває нові можливості сучасної людини зрозуміти саму себе, виховати почуття й сумління обов'язку та відповідальності як за свою долю, так й за долю людства. Отож, світ минулого постає як відкритий, незавершений простір співпраці між сучасним та минулим. Слушними у цьому ракурсі міркувань є ідеї Ф. Ніцше. У праці «Про шкоду та користь історії для життя» він класифікує історичне знання як три взаємопов'язані типи: монументальну історію, антикварну історію та критичну історію. Монументальна історія презентує людині минуле як шлях боротьби й вимагає від неї створення відповідних зразків для наслідування. Вона демонструє людині, що велике й величне, хоча б раз трапилося в історії, а тому може знову повторитися. Усвідомлення цього надає людині великої наснаги й мужності пройти свій життєвий шлях й зберегти для усього людства, те що є великим та величним. Антикварна історія, навпаки, ставить знак рівності між величним та незначним в історії. Вона має на меті прищепити сучасній людині повагу до минулого, до своїх пращурів, виховати причетність до долі свого народу на прикладах попередніх епох, незважаючи на їх масштабність та значущість. Якщо візії монументальної та антикварної історії спрямовані у минуле, то критична історія виходить з потреб сьогодення, крізь призму проблем та запитів сучасності вона інтерпретує досвід минулого. Рушійною силою історії є саме життя, яке не має нічого спільного з чистотою абстрактного пізнання. Її живильним джерелом є потреби людини та суспільні запити[8]. Усі типи історії є важливими та актуальними для розвитку емоційного інтелекту й релевантними залежно від освітніх завдань та запитів, оскільки трансцендентальний досвід Іншості розуміється у ролі соціального дзеркала, вглядаючись у яке, Я отримує від нього інформацію, сприймає його переживання та почуття, проводить корекцію власної сфери[9]. Ілюстрацією можуть слугувати ідеї герменевтичного підходу у вивченні історії за допомогою історичних документів та джерел. Побудова навчальних завдань на основі тлумачення документів дозволяє не лише отримати школярам інформацію про певну подію чи історичного персонажа, а вжитися у внутрішній світ людини минулого, пройнятися її думками та помислами.

Отож, світ минулого розглядається не через призму зовнішньо накладеної системи законів та закономірностей як способів осмислення життя минулого, а у процесі «вживання» у внутрішній світ історичних персонажів конкретної епохи, які постають співрозмовниками у діалоговій взаємодії з сучасністю. Минуле постає як вихователь для сучасної людини, знаходить відгук у її душі, виявляє співпричетність за долю людства. Варто зазначити, що давати оцінку діяльності людини у минулому можна лише за шкалою цінностей того часу, оскільки в силу часової віддаленості світовідчуття минуле погано розуміється сучасністю, зумовлює викривлення, фальсифікації, ідеологічні штампи у трактуванні історичних подій, спотворення історичного буття[10]. «Кожна епоха є унікальне виявлення людського духу з притаманними їй культурою і цінностями. Якщо наш сучасник хоче зрозуміти іншу епоху, він має усвідомити, що за минулий час умови життя і менталітет людей – а, можливо, і сама природа суттєво змінились», – пише Д. Тош. Дослідник вважає, що «історик не є вартовим вічних цінностей: він має намагатися зрозуміти епоху від власних категоріях, сприйняти її власні цінності і пріоритети, а не нав'язувати їй наші»[11]. Отож, розуміння й співпереживання дозволять уникнути зневажливого й упередженого ставлення сучасної людини до подій минулого. Погляд на події минулого з позиції безпосередніх учасників тих подій, врахування їх світоглядних позицій дозволить виробити «соціальний слух» (осмислити й довідатися про те, що людина іншої епохи висловила «поміж рядків» й що не втратило свого значення для сьогодення).

Власне, такий пережитий із середини стан Іншого може спонукати до плекання етично-моральних вчинків: співчуття, співпереживання, співпричетності, співрозуміння. Історичний досвід пращурів розглядається з позицій культуроформуючого потенціалу сучасності, презентує нові обрії її поступу, зумовлює вихід на одвічні цінності людського буття[12]. У такий спосіб історія позбувається ролі ідеологічної прислужниці владних інституцій, оскільки прагне представляти досвід попередніх епох з їх світоглядно-ціннісних позицій та орієнтирів, а не з огляду на характеристики та розуміння його сучасністю.

Наступною складовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій та почуттів інших людей. Культурно-історичний досвід розуміється як морально-практичний орієнтир у розвитку терпимості та толерантності до переконань та суверенності Іншого, визнання права людини на власне розуміння істини, правди, життєвої та інтелектуальної позиції, світоглядних

орієнтирів та цінностей, категоричне заперечення монополії на істину тощо.

У просторі історичної освіти відбувається відхід від принципів авторитарної педагогіки на користь «формування цілісного бачення світу, яке має реалізуватися через відчуття особистої співпричетності і відповідальності, ймовірність сприйняття й діалогічність процесів пізнання»[13]. Історичні знання втрачають уніфікований характер й розглядаються як засіб внутрішнього особистісного зростання. Процес здобуття знань розуміється як процес їх постійного становлення (у межах цього процесу народжуються, зазнають змін чи зникають різні значеннєві його форми). Як зауважує В. Гайденко, «виникає нова й досить конструктивна дослідницька позиція: у номадичному світі, «що стає», істина не задається – вона формулюється і змінюється у процесі пізнання суб'єктом, «який стає»[14]. Для професійної позиції педагога завжди принципово важливим є сприйняття своїх вихованців такими, якими вони є. Педагог має поважати їхні думки та мати мужність визнавати власні помилки. Він не має права відштовхувати вихованців своєю категоричною оцінкою або порівнювати когось, натомість лише зіставляти результати учнівських зусиль до й тепер, тобто виходити з позицій особистісного зростання дитини.

Світ минулого й сучасного розуміється як відкритий й незавершений діалог епох, який характеризується множинністю дискурсів, кожен із яких є вартісним. Такий ракурс осмислення досвіду минулого зумовлює його гуманістичне забарвлення, позбавляє уніфікованого підходу у поясненні історичних подій. Діалогові освітні практики суттєво змінюють роль педагога. З «оракула вічних істин», який дає готові вказівки та проголошує незмінні істини він перетворюється у співшукача істини, творця нових знань. Його діяльність нагадує роль креативного фасилітатора, який ефективно скеровує процес отримання нових знань, дає змогу учням вчитися на власних ідеях, помилках, заохочує критичне мислення, вдумливе слухання та різні рефлексивні практики.

Варто зазначити, що фахівці з питань розвитку соціально-етичного та етичного навчання виокремлюють низку освітніх траєкторій, які будуть ефективними у розвитку емоційного інтелекту. Навчальні траєкторії вони розглядають як «педагогічні складові, які широко окреслюють шляхи вивчення, критичної оцінки та інтернаціоналізації різноманітних тем й навичок соціально-емоційного та етичного навчання»[15]. Свою назву – освітні траєкторії, вони отримали з огляду на те, що слугуватимуть певним путівником у навчальній програмі з отри-

мання, розуміння та осмислення певної суми знань. Першою ключовою траєкторією є критичне мислення. У розвитку емоційного інтелекту на уроках історії методи технології критичного мислення вивчення минулого за допомогою низки логічних міркувань, аналізу множинності поглядів на ситуацію, міркувань школярів тощо, що дозволяє глибоко й змістовно зрозуміти навчальний матеріал. Його релевантність полягає у тому, що розуміння й співпереживання не можливо «насадити» ззовні, воно є результатом стійкого внутрішнього розуміння, що відповідає особистому досвіду та реаліям зовнішнього світу. Йдеться про те, що критичне мислення пов'язане із пошуком переконливих аргументів й обґрунтованих міркувань через пошук відповідних запитань, а не з готовністю до правильних відповідей. Одним із аспектів критичного мислення є «епістемологічне смирення». Дослідники цей термін трактують, як «відкритість до можливих помилок, усвідомлення того, що знання є частковими та обмеженими й їх можна доповнити додатковою інформацією та іншими поглядами, а також визнання, що з плином часу погляди людини розвиваються й змінюються»[16]. Усе це допомагає вступити у навчальну діяльність без надмірної емоційності, яка може нашкодити, коли учасники освітнього процесу надто прив'язуються до власних поглядів або упускають можливість отримати нові знання у процесі діалогу чи дискусії[17].

Наступною навчальною траєкторією є рефлексивні практики. За їх допомогою школярі спрямовують увагу на свої внутрішні переконання, щоб краще й глибше засвоїти знання програмового матеріалу. Зазвичай, під рефлексивними практиками розуміють вправи, які виконуються від першої особи. Їх метою є допомога учням пропустити навчальний матеріал крізь призму цінностей та світоглядних установок внутрішнього світу – за допомогою уваги, споглядання чи рефлексивних спостережень. Сюди, на думку дослідників, належать різні практики: до слухатися до відчуттів тіла, звертати увагу на дихання, помічати короткочасність думок та емоцій, а також вплив їх на тіло та розум. До базових рефлексивних практик належать обмірковування теми з тривалою підтримкою фіксованої уваги та розгляд теми з різних позицій[18]. Третя ключова навчальна траєкторія передбачає розгляд навчального матеріалу з позицій наукового підходу. Яким чином реалізується вона на уроках історії? Оскільки наука базується на емпіричних даних та теорії й практиці причинно-наслідкових зв'язків, то навчальна траєкторія наукового погляду теж сприяє розвитку критичного та емоційного мислен-

ня. Крім того, вона доповнює особистісний підхід навчальної траєкторії рефлексивних практик, створюючи погляд зі сторони і цим допомагає сформувати цілісний та завершальний підхід до вивчення навчальних тем[19].

Завершальною ключовою навчальною траєкторією є активне навчання. Йдеться про підбір низки методів й навчальних стратегій, які зумовлюють активну участь школярів у навчанні. Траєкторія активного навчання передбачає: колективне навчання (групові проекти, обговорення, ініційовані школярами, спільні ігри тощо); творче вираження (мистецтво, музика, літературна творчість, публічні заходи); проекти громадянської співучасті та екологічне навчання. Активне навчання доповнює решту навчальних траєкторій й надає школярам на практиці, те, що вони вивчили теоретично, а також брати участь у практичних вправах, які потім можна про рефлексувати[20].

Отож, розвиток емоційного інтелекту на уроках історії є однією із ключових візій сучасної освіти. Усвідомленість, співпереживання й прилученість асоціюються з головою, серцем та руками й презентують спробу реалізувати комплексний підхід у навчанні й розвитку особистості як складної цілісності. Минуле постає як вихователь для сучасної людини, знаходить відгук у її душі, виявляє співпричетність за долю людства. Культурно-історичний досвід розуміється як морально-практичний орієнтир у розвитку терпимості та толерантності до переконань та суверенності Іншого, визнання права людини на власне розуміння істини, правди, життєвої та інтелектуальної позиції, світоглядних орієнтирів та цінностей, категоричне заперечення монополії на істину тощо.

Примітки:

1. Робінсон К. Ви, ваша дитина і школа. Як прокласти шлях до найкращої освіти / перек. з англ. Г. Лелів. Львів: Літопис, 2018. С. 30.
2. Саух П. Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформацій науки. *Шлях освіти*. 2007. №1. С. 2–7.
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.Л. Гуницької. Харків: Віват, 2019. 512 с.
4. Там само. С. 35.
5. Вибрані матеріали міжнародної програми формування м'яких навичок СЕЕ-навчання / за ред. О. Елькіна, О. Масалатіної, Я. Форста. Харків: Дім реклами, 2019. С. 15.
6. Ганаба С. Історична освіта у методологічному фокусі інтерсуб'єктивності: монографія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. С. 58.

7. Raven J. A model of competence, motivation and its assessment in H. Berlak. *Assessing Academic Achievement; Issues and problems*. Albany HY: SUNY Press, 1990. P. 179.
8. Nietzscbe F. Twilight of the idols and the antichrist. Vienna, 1988. Dover philosophical classics. 320 p.
9. Ганаба С. Названа праця. С. 57.
10. Там само. С. 72.
11. Tosh J. The pursuit of History Aims, Methods and New Directions in the study of History. New York. LLC, 2021. P. 16.
12. Ганаба С. Названа праця. С. 72.
13. Предборська І. Постнекласичні ін(тер)венції в освітньому дискурсі. *Вища освіта України*. 2003. №4. С. 39.
14. Гайденко В. Поворот до феміністичної епістемології. Поснекласика – фемінізм – наука: монографія. Суми: ВТД «Університетська книга», 2003. С. 46.
15. Вибрані матеріали міжнародної програми... С. 28.
16. Там само. С. 38.
17. Там само. С. 39.
18. Там само.
19. Там само. С. 40.
20. Там само.

The development of emotional intelligence in history lessons is one of the key visions of modern education. Awareness, empathy, and involvement are associated with the head, heart, and hands and represent an attempt to implement a comprehensive approach to learning and developing the individual as a complex whole. It is impossible to develop sensitivity, kindness and empathy by being told to be kind and compassionate. What is relevant is the ability to recognize what factors determine long-term well-being – both one's own and others'. Being aware of one's own emotional states and the states of other people is important for developing empathy and caring. The past appears as an educator for a modern person, finds a response in his soul, shows complicity for the fate of humanity. Cultural and historical experience is understood as a moral and practical guide in the development of tolerance and tolerance for the beliefs and sovereignty of the Other, recognition of the human right to one's own understanding of the truth, truth, life and intellectual position, worldview orientations and values, categorical denial of the monopoly on truth, etc. The students' feeling of empathy for certain historical events contributes to the development of ethical norms, the ability to recognize which factors lead to long-term well-being – both their own and others.

Key words: *empathy, emotional intelligence, historical education, person, history, past.*

Отримано 22.04.2023 р.

УДК 37.013.42+069

Коляда Ігор,
Камбалова Яніна
м. Київ
Королько Андрій
м. Івано-Франківськ

РЕАЛІЗАЦІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ СУЧАСНОГО МУЗЕЮ ТА МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА ЯК СОЦІАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ

У статті проаналізовано сучасний процес трансформації у музейній сфері та процес реалізації інноваційної освітньої практики сучасного музею шляхом впровадження музейно-педагогічних програм, як одного з видів соціальних технологій. Розглянуто ключові аспекти розробки, компонентний склад та критерії оцінки ефективності музейно-педагогічних програм, висвітлено їх роль у процесі реалізації інноваційної культурно-освітньої діяльності сучасного музею.

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

У процесі трансформацій соціокультурних процесів, які відбуваються в українській культурі, у тому числі, і у музейній сфері, на сучасному етапі здійснюється становлення нової інноваційної моделі діяльності музею. Важливим напрямом у повсякденній практиці музейних працівників стало поєднання як традиційних форм роботи з відвідувачами, що вже добре зарекомендували себе, так і апробація та застосування інноваційних технологічних процедур. Останні десятиліття продемонстрували значні зміни у діяльності музейних установ. Трансформація в музейній сфері полягає у переосмисленні ролі музею в сучасному суспільстві, вдосконаленні форм і методів роботи з відвідувачами у відповідності до сучасних вимог. Одним з проявів такої трансформації є використання інноваційних технологій у роботі музею.

Завданнями статті є:

– охарактеризувати поняття трансформації в музейній сфері;

– пояснити сутність і структуру соціальних технологій;

– проаналізувати процес створення та структурні компоненти музейно-педагогічних програм як одного з видів соціальних технологій;

– виявити роль музейно-педагогічних програм у процесі реалізації педагогічних можливостей сучасного музею.

 © Коляда Ігор, Камбалова Яніна, Королько Андрій, 2023

Упровадження інформаційно-комунікативних технологій у діяльності музеїв в наші дні стало однією з передумов поступової трансформації діяльності музейних установ.

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

– переосмислення ролі музею в сучасному суспільстві;

– перебудова відносин між музейними установами і суспільством;

– створення нових типів музейних установ (спеціалізованих дитячих музеїв-студій, дитячих музейних центрів, екомузеїв тощо);

– розширення сфери музейної діяльності, використання «немузейних» видів діяльності – музейного менеджменту, маркетингу;

– зміна кадрової політики – перехід від класичного керівника – науковця до ефективного менеджера;

– нова, якісна зміна експозиційної роботи, впровадження інноваційних технологій експозиційного дизайну;

– вдосконалення форм і методів роботи з відвідувачами у відповідності з вимогами часу;

– розробка інноваційних програм культурно-освітньої діяльності, створенні віртуальних музеїв;

– використання інноваційних технологій у роботі музею (удосконалення стандартів подання музейних колекцій і засобів комунікації, поширення комп'ютерних систем, застосування новітніх інформаційно-комунікативних технологій, створення віртуальних музеїв).

Поняття «технологія» набуває значення в процесі становлення постіндустріального інформаційного суспільства, розвиток якого визначають інформаційно-комп'ютерні технології, що розширили використання, а й відповідно і сферу дослідження даного явища. Ще у 60-х роках XX століття, поняття «технологія» починає використовуватися в педагогіці та психології для означення соціальних технологій. Спочатку це поняття використовувалося в педагогіці та психології для означення соціальних технологій та інтенсивно досліджувалося науковцями США та Англії. У педагогічній науці радянського періоду соціальні технології стали предметом самостійного аналізу наприкінці 80-х років XX століття. Цю проблему розробляли такі видатні радянські педагоги-дослідники як В. Безпалько та Н. Тарасенко. Подальша ґрунтовна розробка

соціальних педагогічних технологій з метою впровадження у повсякденну практику відбувається в наступному десятиріччі. У контексті дослідження соціальних технологій, починаючи з 1990-го року, розроблялися проблеми технологій в сфері культури, культурно-дозвіллєвих технологій (М. Аріарський, Л. Жаркова, А. Жарков, А. Лєвінсон та ін.).

У 1990-х роках питання розробки педагогічних технологій також було представлено у працях І. Котової, І. Підласого, Є. Шиянова, С. Смирнова тощо. На сучасному етапі проблему використання соціальних технологій, зокрема, музейно-педагогічних програм, досліджують О. Караманов, Т. Бєлофастова та ін.

Соціальні технології – це сукупність способів професійного впливу на соціальний об'єкт із метою його поліпшення, забезпечення оптимізації функціонування при можливому тиражуванні певної системи впливу[1]. У соціальних технологіях «вихідним і кінцевим результатом виступає людина, а головним параметром зміни – одна або декілька її властивостей»[2]. На думку науковців, соціальні технології є гнучкими й обов'язково передбачають зворотній зв'язок, який допомагає виявити «слабкі ланки» і додатково «доопрацювати» їх з окремими учасниками процесу. Структурними компонентами соціальних технологій є такі: врахування соціального замовлення; чітке визначення кінцевої мети; чітке визначення завдань (проміжних та кінцевого), що дає змогу розробляти об'єктивні методи контролю за досягненням мети; можливість мінімізації кількості випадків, коли суб'єкт діє у нестандартній ситуації[3].

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

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

– інноваційні програми («Стратегії візуального мислення» та клуб «Мистецтво – простір спілкування»), адресовані тим, хто прагне самостійно отримувати нові знання;

– майстер-класи для тих, хто бажає не лише знати про мистецтво, а й творити його власними руками («Художня майстерня»).

Музейно-педагогічна програма є моделлю реалізації інноваційної освітньої практики сучасного музею. Це науково і методично розроблена послідовність педагогічних дій, яка враховує специфіку музею та вікові особливості аудиторії. За визначенням української дослідниці Т. Бєлофастової, «цільова музейно-педагогічна програма – це конкретна система форм і методів роботи з музейною аудиторією, розрахована на досягнення наперед визначеної мети»[4]. На думку іншого науковця О. Караманова, «музейно-педагогічні програма – це система форм і методів роботи у просторі музею з цільовою аудиторією упродовж певного запланованого часу, котра дозволяє краще адаптувати різноманітний соціальний та культурний досвід для цілей навчання, виховання й розвитку»[5]. Як наголошує Т. Бєлофастова, при розробці музейно-педагогічних програм виникає потреба у переосмисленні завдань діяльності музею і проведенні необхідних соціологічних досліджень у цьому напрямі[6]. Вивчення вітчизняного та, особливо, зарубіжного досвіду по реалізації освітньо-виховного потенціалу музеїв підтверджує ефективність застосування цільових музейно-педагогічних програм. Аналіз ефективності музейно-педагогічних програм американських та західноєвропейських музеїв засвідчує, що вони значною мірою сприяють розширенню культурного світогляду і соціальній інтеграції школярів[7].

Музейно-педагогічна програма дозволяє наповнити новим змістом такі традиційні форми освітньої діяльності музею, як лекції, екскурсії, дидактичні виставки, семінари, включити в освітній процес сучасні відео- і мультимедійні технології. Вона надає можливість найбільш ефективної взаємодії музею і школи, оскільки вона передбачає творчу взаємодію музейного і шкільного педагогів. Забезпечуючи послідовний розвиток особистості споживача освітніх послуг, такі програми повинні бути пов'язані зі шкільною програмою; включати до свого складу різні форми роботи з аудиторією (активні і пасивні): екскурсії, заняття на експозиції, рольові ігри, матеріально-художню самодіяльність тощо. В основі музейно-педагогічних програм лежать принципи музейної комунікації, забезпечення для відвідувача таких умов, в яких сприйняття та «співвідчування» музейного експонату як джерела буде якнайповнішим. Також важливо сформувати у дитини «усвідомлення музейного предмету, як відправної точки для інтерпретації смислів (в сфері мистецтва та життя в цілому), розуміння історико-культурного контексту предметів, документів минулого та ціннісного ставлення до них»[8]. При підготовці музейно-педагогічних програм важливо брати до уваги профільність

музею, тематичну спрямованість його експозиційних залів, потенційний склад аудиторії (адресатів педагогічного впливу). У процесі створення музейно-педагогічних програм розробникам необхідно обов'язково враховувати такі критерії:

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

Важливими умовами створення ефективних музейно-педагогічних програм є використання специфічних можливостей експозиції музею, його власних виставок; сучасних психолого-педагогічних методик та інформаційних технологій; професійного досвіду педагогів, аніматорів, музейних працівників, психологів, керівників творчою самодіяльністю. Однією з умов продуктивності музейно-педагогічних програм є наявність правильно підібраних методичних матеріалів та постійний моніторинг аудиторії педагогом або керівником проєкту. На думку дослідника Л. Гайди, на процес створення і реалізації музейно-педагогічних програм негативно впливає саме «відсутність музеєзнавчих науково-координаційних і методичних установ в Україні»[9].

Будь-який технологічний процес обов'язково передбачає наявність формального ряду структурних компонентів. Дослідниця Т. Бєлофастова стверджує, що технологія створення кожної музейно-педагогічної програми базується на трьох змістових структурних компонентах: організаційному, методичному та психологічному. Єдність усіх трьох компонентів надає програмі цілісності і завершеності[10]. Формалізація основних етапів, хоча й полегшує до певної міри процес створення музейно-педагогічної програми, однак не обмежує творчої активності музейних працівників, оскільки музеї є різними за своїм профілем, завданнями роботи, складом колективу. Тому формалізація основних етапів, хоча й полегшує до певної міри процес створення музейно-педагогічної програми, проте не повинна обмежувати творчої активності музейних працівників. Структуру кожного з компонентів можна розглянути у *таблиці 1*.

Ключовим моментом створення кожного з трьох змістовних компонентів технології музейно-педагогічної діяльності є музейна експозиція, адже саме вона є базою для створення музейно-педагогічної програми, а її зміст, характер, компо-

зиція визначають необхідність тих чи інших заходів організації такої програми.

Таблиця 1.

Структурні компоненти музейно-педагогічної програми

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

Музейна експозиція має вплив на всі три складові компоненти музейно-педагогічної програми: організаційний, методичний та психологічний. Як зазначає Т. Бєлофастова, розробка цільової музейно-педагогічної програми передбачає певний алгоритм: створення музейної експозиції; визначення потенціальних відвідувачів; визначення теми і назви програми з обов'язковим добором бібліографії з теми; формулювання мети і окреслення завдань; розробка календарно-тематичного плану на рік (обґрунтування вибору основних методів педагогічного впливу, методичні розробки форм); характеристика можливих способів перевірки ефективності програми[11].

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

– духовно-творча насиченість музейно-педагогічної діяльності (застосування інформаційно-комп'ютерних технологій, необхідного театрально-художнього реквізиту, техніки тощо);

– рівень професійної підготовки і якості діяльності музейних працівників у взаємодії з музейною публікою;

– відповідність рівня діяльності музею сучасній соціокультурній ситуації;

– ступінь залучення населення до музейно-педагогічних програм;

– реалізація соціальних замовлень.

Окрему групу складають критерії духовно-творчої насиченості програми (індивідуальні потреби відвідувачів), до яких відносяться:

– задоволення індивідуальних потреб особистості в отриманні інформації і знань;

– набуття особистістю навичок самостійного пошуку інформації, пошуково-дослідної діяльності;

– розвиток індивідуально-творчих здібностей особистості.

Критеріями відповідності рівня діяльності музею сучасній соціокультурній ситуації є: відповідність рівня матеріально-технічного забезпечення музею потребам різнобічної музейно-педагогічної діяльності (застосування інформаційно-комп'ютерних технологій, необхідного театрально-художнього реквізиту, техніки тощо) та рівень професійної підготовки і якості діяльності музейних працівників у взаємодії з музейною публікою.

Також при оцінці музейно-педагогічної програми необхідно враховувати показники, що характеризують ступінь залучення населення до музейно-педагогічних програм:

– кількість людей, яка проживає у регіоні і відвідує музей;

– відсоток постійних відвідувачів;

– якісна характеристика учасників музейно-педагогічних програм (до якої соціально-демографічної групи вони належать);

– характеристика діючих музейних гуртків, студій, лабораторій, клубів та інших об'єднань, рівень їх активності;

– залучення соціально незахищених категорій (люди пенсійного віку, діти, інваліди, «важкі підлітки», багатодітні сім'ї, неповні сім'ї, сироти).

Не слід забувати про критерії реалізації соціальних замовлень. Такими є такі:

– загальна кількість отриманих замовлень на розробку музейно-педагогічних програм (кількість замовлень на проведення конкретної цільової програми);

– кількість державних замовлень на основі бюджетних асигнувань;

– кількість соціальних інститутів, які є постійними замовниками та їх відзиви стосовно результатів проведення програми;

– сума грошових коштів витрачена і зароблена в процесі реалізації музейно-педагогічної програми.

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

Отже, технологія розробки музейно-педагогічних програм належить саме до групи соціальних технологій. Музейно-педагогічна програма як вид соціальної технології є чітко орієнтованою на різні категорії відвідувачів музею: за віком, за фахом, за уподобаннями та талантами. Крім цього, музейно-педагогічна програма є моделлю реалізації інноваційної освітньої практики сучасного музею. Це науково і методично розроблена послідовність педагогічних дій, яка враховує специфіку музею та вікові особливості аудиторії.

Аналіз ефективності музейно-педагогічних програм сучасних вітчизняних та зарубіжних музеїв засвідчує, що вони значною мірою сприяють розширенню культурного світогляду і соціальній інтеграції школярів. Музейно-педагогічні програми дозволяють наповнити новим змістом традиційні форми освітньої діяльності музею. Забезпечуючи послідовний розвиток особистості дитини, музейно-педагогічні програми повинні бути пов'язані зі шкільною програмою; включати до свого складу різні форми роботи з аудиторією (активні і пасивні): екскурсії, заняття на експозиції, рольові ігри, матеріально-художню самодіяльність тощо. Загалом, використання музеями такої інноваційної соціальної технології роботи, як музейно-педагогічна програма, є надзвичайно актуальним завданням на сучасному етапі. Це сприяє розширенню сфери музейної діяльності у відповідності з вимогами часу, сприяє використанню інноваційних технологій у роботі музею, надає змогу вдосконалити форми і методи роботи з різними категоріями музейних відвідувачів, реалізувати педагогічні можливості сучасного музею під час роботи з дітьми та юнацтвом.

Примітки:

1. Специфіка соціальних технологій у соціальній роботі. URL: https://pidruchniki.com/.../spetsifi ka_ sotsialnih_tehnologis
2. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. Москва, 1998. С. 247–248.
3. Технології розробки музейно-педагогічних програм. *Освіта. UA*. URL: https://osvita.ua/vnz/ reports/culture/10629
4. Бєлофастова Т.Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.06. Київ: Б.в., 2003. С. 6.
5. Караманов В.О. Методичні аспекти розробки й упровадження музейно-педагогічних програм і проектів в освітньому просторі України. *Матеріали Другої науково-практичної конференції «Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи»* (Київ, 25–26 вересня 2014 р.).

6. Бєлофастова Т.Ю. До питання технології розробки музейно-педагогічних програм. URL: tourlib.net/statti_ukr/belofastova.htm
7. Бєлофастова Т.Ю. Педагогічні засади… С. 6.
8. Лаврова Е.Ю. Эстетическое воспитание учащихся в системе взаимодействия «школа – художественный музей». Москва: ПринтПлюс, 2007. 141 с.
9. Гайда Л.А. Музейна педагогіка: пошук оптимальної моделі. *Методологічні засади історичної освіти в контексті профілізації старшої школи*: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (Кіровоград, 21–22 жовтня 2010 р.). Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2012. С. 243–249.
10. Бєлофастова Т.Ю. Педагогічні засади… С. 6.
11. Там само. С. 7.

The authors of the article analyzed the modern process of transformation in the museum sphere and the process of implementing the innovative educational practice of the modern museum through the introduction of museum-pedagogical programs as one of the types of social technologies. The article examines key aspects of development, component composition and criteria for evaluating the effectiveness of museum-pedagogical programs, highlights their role in the process of implementing innovative cultural and educational activities of a modern museum.

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

Отримано 15.04.2023 р.

УДК 37.015.311:37.011.3(477)«18/19»(043.3)

Кучинська Ірина
м. Кам'янець-Подільський

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ ІДЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У 1921—1933 рр.

У статті акцентується увага на трансформаційних змінах ідей громадянського виховання в радянській Україні у 1921–1933 рр. Підкреслюється значущість тих ціннісних орієнтирів формування громадянськості, які на даний період розглядались як потенціальні та пріоритетні.

Ключові слова: *громадянське виховання, трансформаційні зміни, ідеї, система освіти, громадянська поведінка.*

Ідеї громадянського виховання, які виникли у період Української національно-демократичної революції (1917–1920 рр.), на початку 20-х р. XX століття не втратили своєї актуальності, хоча поступово, з розвитком комуністичної ідеології, громадянська тема виховання змінила свої ціннісні

© Кучинська Ірина, 2023

орієнтири. Радянська влада на початку 20-х років XX століття, змінивши середовище взаємодії та спілкування людини, ієрархію соціальних цінностей і пріоритетів суспільства, сформувала нову громадянську поведінку. На відміну від російської педагогічної думки характерною особливістю цього періоду в Україні були: *створення власної, оригінальної системи освіти, в основі якої лежали професіоналізація та соціальний захист дитинства; розбудова національного змісту навчання і виховання (викладання рідною мовою, в т. ч. й мови національних меншин, українознавчі курси (комплекси): краєзнавство, історія України, українська мова і література, географія України).* Аналіз нормативних матеріалів (Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1920)[1]; Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по народному комісаріату освіти УСРР (1920)[2]; Збірник чинного законодавства УСРР про народну освіту (1927)) засвідчив, що специфічною рисою цього етапу є те, що вершину ієрархії канонів посідає блок ідей марксизму як соціально-політичного вчення, що розцінювався інтелектуалами як штучний щодо існуючої національної парадигми. Часткова лібералізація національної політики, розширення сфери вживання української мови, розвиток національної освіти, українізація преси та видання книг, часткова дерусифікація великих міст та інші заходи створили умови, за яких за інерцією ще деякий час продовжувався започаткований Українською революцією історіографічний процес. Разом із тим, поширюванні на той час в Україні соціалістичні ідеї побудови суспільних відносин, держави загалом вплинули й на вибір пріоритетних спрямувань, зокрема і на процеси виховної діяльності. Ці ідеї визначалися як виключно важливий елемент соціальних змін у суспільстві, зорієнтованих на зміни способу життєдіяльності людьми. В цьому річищі з'ясовується широкий спектр інтересів: від з'ясування того, за допомогою яких ідей здійснюється вплив суспільства на особистість, до вивчення її конкретного життєвого шляху.

Актуалізуються дослідження проблем соціалізації. Поширювані на той час в Україні соціальні ідеї побудови суспільних відносин вплинули і на вибір пріоритетних виховних спрямувань. Соціальна теорія виховної діяльності детермінувала відповідні ціннісні орієнтири й ідеали. Відбулася зміна національно-державної парадигми громадянського виховання на соціальну (1921), а згодом комуністичну (1929)[3]. Ця *трансформація* ідеї громадянського виховання обґрунтовувалася з чітко визначених соціально-політичних позицій. Побудова соціалістичної держави вимагала від педагогічної

громадськості ефективних пошуків впровадження відповідних ідей у виховну практику. Однак на відміну від російських аналогів *специфічність* української педагогічної думки полягала у яскраво вираженій взаємодії соціальних аспектів з національними й комуністичними (останній розглядався у контексті прогресивного розвитку суспільства). Робиться спроба побудови нової моделі виховання громадянина на засадах розуміння сутності природи держави, її функцій та установ, а також дисциплінування й привчання вихованця виконувати обов'язки перед державою.

Соціальна ідея виховання громадянськості знайшла своє відображення у педагогічних поглядах С. Ананьїна, Е. Аркіна, П. Барта, Г. Гринька, А. Гендрихівської, А. Гурарій, М. Гордієвського, О. Дойнікова, В. Дурдуківського, В. Дюшен, О. Залкінда, О. Залужного, О. Калашнікова, Т. Лубенця, Е. Мединського, М. Міронова, Я. Мамонтова, О. Музиченка, О. Попова, М. Руновського, Я. Ряппо, Е. Равич-Щербо, М. Скрипника, І. Соколянського, Я. Чепіги, Е. Яновської та інших. Зокрема, у праці С. Ананьїна «Історія педагогічних течій» (1929)[4] зроблено спробу поєднати класовий підхід до аналізу різноманітних теорій виховання з їх об'єктивною оцінкою. Аналізуючи й обґрунтовуючи різницю в засобах виховання громадянина до революції і порівнюючи її з сучасним етапом (20-і рр. XX ст.) увага акцентована (третій параграф четвертої лекції «Теорія громадського виховання») на довершеності педагогічної течії соціального ухилу, що визначається як громадянське виховання («виховує для держави через державу»). Педагог Я. Мамонтов у роботі «Право держави і право дитини» (1922) розглядав громадянське виховання як важливу складову державного виховання, стверджуючи, що:

1) право держави над громадянином має абсолютний, необмежений характер;

2) право держави над громадянином обмежується правом громадянина на релігійне, політичне та інші форми індивідуального самовизначення;

3) право держави над громадянином пов'язано з реальною можливістю його культурного розвитку[5].

Педагог О. Залужний у праці «Методи вивчення дитячого колективу (Вступ до педагогіки колективу)» (1926) представив широкий огляд і науковий аналіз відомих на той час здебільшого зарубіжних методів вивчення колективу та виклав систему нових, розроблених автором і його співробітниками; він аргументував тезу про необхідність виховання особистості через колектив, силами колективу і для колективу, яка

вперше була висунута як гасло у «Декларації про соціальне виховання» (1920)[6], автором якої, як свідчать джерела 20-х р. ХХ століття, був О. Попов, перший директор УНДІПу; педагоги А. Гендрихівська, А. Гурарій, В. Дюшен у праці «Робота з жовтенятами» (1928)[7] (розділ «Громадянське виховання жовтенят») підкреслювали значущість і важливість тематичного вибору у справі формування громадянської свідомості дітей молодшого шкільного віку.

На цьому етапі історичного розвитку стрімко розвивається українська культура, а отже, й педагогічна думка. Українські педагоги І. Соколянський, О. Залужний, Я. Чепіга, О. Музиченко, Я. Мамонтов та інші, використовуючи здобутки західноєвропейської, північноамериканської та російської шкіл психології та педології, створювали свої, національні, притаманні лише українській педагогічній думці *концепції, підходи, методи та засоби* освіти та виховання дітей. Педагогічна думка 20-х років – це розмаїття напрямів, течій, шкіл, серед яких: експериментальна педагогіка, куди увійшли такі складники, як рефлексологія і педологія (О. Залужний, І. Соколянський); концепція естетизації особистості (Я. Мамонтов); індивідуалістична педагогіка (О. Музиченко); прагматична педагогіка (Б. Манжос); вільне трудове виховання в контексті педології (Я. Чепіга); національне виховання (В. Дурдуківський). Домінуючою виховною концепцією всіх без винятку педагогів даного періоду була концепція соціального виховання дітей і молоді, що асоціювалася із громадянським вихованням. Підкреслимо, що в Україні пріоритетного значення набули соціальні ідеї формування громадянського світогляду учнівської молоді.

Результати аналізу діяльності наркомосвіти УСРР за 1924–1925 рр. доводять, що специфічним новоутворенням у виховній сфері стали *соціально-громадянські підходи до формування особистості у дитячих будинках*, які в 20-х р. ХХ ст. набули масового характеру (наслідки довготривалих воєн та тяжкого економічного становища). Гасло «захист дитинства» набувало рангу державної політики. У липні 1920 року декретом Раднаркому України було створено Раду захисту дітей на чолі з головою Раднаркому. До її складу увійшли наркоми охорони здоров'я, освіти, соціального забезпечення, продовольства і землеробства, а також представники Південного бюро ВЦРПС, Жінвідділу. В руках Ради концентрувалися усі важелі управління. Держава робила певний «ухил» у бік незабезпечених, безпритульних дітей, прагнучи виховати з них повноцінних громадян, зобов'язаних новій владі. На підставі твер-

джень про розпад сім'ї і унеможливлення виконання нею виховної функції робився висновок про необхідність перенесення «центру ваги» в справі шкільництва з єдиної трудової школи на дитячий будинок. Стихійно склалася ситуація, коли перед педагогами постала реальна проблема вибору шляхів та засобів формування громадянина держави, аналогів якої ще не існувало в світі. Соціальне виховання «проблемних дітей», якими були на той період вихованці дитбудинків, актуалізувало і питання громадянського становлення особистості.

Зазначимо, що особлива увага надавалась актуалізації *дитячого руху*, (зокрема комуністичного) як важливому аспекту впливу на формування громадянського світогляду учнівської молоді, новій формі організації виховання.

Головне завдання дитячого руху полягало у підготовці підростаючої особистості до її громадських функцій. До провідних елементів дитячого руху відносили:

1) творчу ініціативу (самодопомога й активність дитини, а не опіка над нею);

2) колективну працю (самоврядування, взаємодопомога, трудова громада);

3) революційний настрій (класова етика).

Виховна метода комуністичного дитячого руху полягала у планомірному пристосуванні дітей і молоді до класової боротьби і суспільно-корисної праці. Наприклад, аналіз діяльності програми дитячої групи «Юний Спартак» (1922) довів, що його основними елементами були суспільно-політичне, ідеологічне, економічне, трудове, екологічне, естетичне та фізичне виховання[8]. Названа програма засвідчує класовий підхід у формуванні громадянського світогляду учнівської молоді, а саме:

1) відданість радянській владі;

2) намагання стати корисним громадянином республіки;

3) боротьба за комуністичні ідеї;

4) готовність стати чесним і свідомим комунаром в рядах КСМУ;

5) намагання опанувати знання та боротьба проти безграмотності;

6) працелюбність і повага до праці інших;

7) правдивість;

8) дисциплінованість, точне і швидке виконання всіх доручень організації та її керівників тощо[9].

Українські науковці 20-х р. XX століття (Я. Мамонтов «Право держави і право дитини (З приводу «Декларації Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціяльне виховання дітей» (1922), «Со-

ціальне виховання» (1922)[10]; В. Дурдуківський «Дитяче шкільне самоврядування (З практики трудової школи)» (1923)[11]; Т. Лубенець «Школа та її робітники» (1924)[12]; Е. Равич-Щербо «Основные моменты построения учебно-воспитательного плана в учреждениях социального воспитания» (1924)[13]; М. Скрипник «Питання соціального виховання» (1929)[14] та інші) розглядали громадянське виховання як соціальне явище і підкреслювали залежність його цілей від суспільного устрою. Цілі виховання, що визначаються ідеалом людини нового суспільства, на думку українських педагогів, мотивувалися вихованням громадянина комуністичного суспільства з інтернаціонально-патріотичними якостями. При цьому комунізм розумівся як суспільство єдності й творчої діяльності, а комуністичне будівництво співставлялося з поняттям «прогрес». Так почала формуватися комуністична парадигма громадянського виховання, методологічну основу якої складала марксистсько-ленінська теорія.

Як засвідчив аналіз навчальних планів і програм середніх шкіл актуального значення набув предмет *«Суспільствознавство»*[15]. Зазначимо, що домінування в українській школі політграмоти, дисциплінарних вимог, патріотичних цінностей, ідей колективізму, самоврядування обумовили засоби розвитку громадянського виховання у 1921–1933 рр. ХХ століття.

У виховній теорії 20-х рр. ХХ століття ключовим стає термін «соціальне». Громадянське формування особистості розглядалося у аспекті соціального виховання, в чому і полягала специфіка виховної діяльності у розглянутий період. У виховній теорії виокремлювалися такі основні значення:

1) надприродне, надорганічне існування особистості, яка у процесі свого розвитку досягла стадії морального життя;

2) синонім суспільного (тобто спосіб спільної діяльності та організації взаємовідносин);

3) нормативне поняття, яке визначає регулювання взаємовідносин[16].

Підкреслимо, що наприкінці 20-х рр. ХХ століття починається розлад у розвитку української педагогічної думки через згортання специфіки й оригінальності української системи середньої освіти: відбувається русифікація школи та ліквідація особливостей освітньої системи в Україні й її централізація з єдиним директивним центром у Москві. Здійснений аналіз документів, наявних у фондах ЦДАВО України, засвідчив, що у 1929-1933 рр. відбулася політико-ідеологічна стандартизація процесу виховання громадянськості дітей

і молоді в Україні[17]. Освітні заклади відходять від експериментування і стають на шлях авторитарно-дисциплінарних принципів управління та діяльності з чітко визначеним обсягом знань, умінь та навичок. Класовий підхід до виховання молодого покоління став домінуючим. Саме з позиції цього підходу розглядалося співвідношення виховання й розвитку, право особистості на індивідуальний розвиток природних сил і здібностей. Педагогічна наука й українська школа стають частиною загальної «радянської культури», яка мала чітко виражений російський зміст і яку можна класифікувати як «російсько-радянську».

Узагальнення результатів з погляду перспективи набутого досвіду виховання громадянськості дітей та учнівської молоді об'єктивно свідчить про наявність розвитку ідей громадянського виховання в Україні, які, зародившись у процесі суспільно-педагогічного розвитку минулого продовжують бути актуальними в умовах сьогодення.

Примітки:

1. Декларація Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей. *Вісн. Нар. Ком. освіти У.С.Р.Р.* 1920. № 1. С. 1, 9–11.
2. Збірник матеріалів по організації комуністичного руху «Юний Спартак» (Центральний комітет К.С.М.У.). 1922. С. 28–31.
3. Бюлетень народного комісара освіти за 16–24 грудня 1929 р. (пост. ДНМК 15/ IX – 1929 року прот. ч. 12). Харків. С. 10.
4. Ананьїн С.А. Історія педагогічних течій. *Новітні педагогічні течії.* Харків. 1929. С. 107–113.
5. Мамонтів Я. Право держави і право дитини (З приводу «Декларації Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціяльне виховання дітей»). Київ, 1922. Число 1. Травень. С. 33–42.
6. Залужний О.С. Учення про колектив. Харків: Держ. видавництво України. 1928. С. 3–4, 44–75, 84.
7. Гендрихівська А., Гурарій А., Дюшен В. Робота з жовтенятами. Харків: Державне видавництво України, 1928. 73 с.
8. Збірник матеріалів по організації. С. 28–31.
9. Там само.
10. Мамонтов Я. Соціяльне виховання. Київ. 1922. С. 33–42.
11. Дурдуківський В. Дитяче шкільне самоврядування (З практики трудової школи). *Педагогічний збірник.* Київ: Слово, 1923. Ч. 1. Теорія та методика. С. 13–31.
12. Лубенець Т.Г. Школа та її робітники. *Радянська освіта.* 1924. Ч. 9–10. С. 23–25.
13. Равич-Щербо Е. Основные моменты построения учебно-воспитательного плана в учреждениях социального воспитания. *Путь просвещения.* Харьков. 1924. № 5. С. 25–45.
14. Скрипник М. За єдину систему народної освіти. Харків, 1930. 101 с.

15. Тематичний план роботи сектору соцвиху на 1929/30 учбовий рік. *Звіти районних комісій в справах неповнолітніх про їх роботу за 1 півріччя 1931 року.* Ф. 166, оп. 9, спр. 334, арк. 11.
16. Яновська Е.В. Соціальне виховання, як неминуча історична потреба. Київ, 1921. 84 с.
17. Листування з обласними відділами народної освіти України про проведення виховної роботи серед дітей, видання підручників, забезпечення ними шкіл, підвищення кваліфікації вчителів, прийом учнів та комплектування шкіл України (1933 р.). Ф. 166. Оп. 11. Спр. 152. Арк. 1.

The article focuses attention on the transformational changes in the ideas of civic education in Ukraine in 1921–1933. The significance of those value orientations of the formation of citizenship that were considered as potential and priority at this time is emphasized.

Key words: *civic education, transformational changes, ideas, education system, civic behavior.*

Отримано 27.04.2023 р.

УДК 378.016:[930.2(100)«1914/1918»:655.3.066.32

Паур Ірина
м. Кам'янець-Подільський

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОШТОВИХ ЛИСТІВОК ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

У статті проаналізовано інформаційний потенціал поштових листівок при вивченні історії Першої світової війни у закладах загальної середньої та вищої освіти. Акцентовано увагу на візуальних образах ілюстрованих поштових листівок як джерела вивчення пропаганди країн-учасниць воєнного конфлікту, участі в ньому легіону Українських січових стрільців, більшовицького перевороту 1917 р., українського національно-визвольного руху та повсякдення міського населення прифронтових міст.

Ключові слова: *поштова листівка, Перша світова війна, пропаганда, карикатура, легіон УСС, національно-визвольний рух, історія повсякдення.*

Історіографія Першої світової війни на сьогодні є невичерпною й нараховує сотні фундаментальних праць, у яких проаналізовано передумови конфлікту, перебіг воєнних дій, дипломатичні маневри протиборчих сторін тощо. Однак актуальним залишається питання використання тих джерел з історії конфлікту, що тривалий час залишалися поза увагою дослідників. Зокрема, ілюстровані поштові листівки[1], що в роки війни були важливим засобом комунікації та пропаганди у во-

© Паур Ірина, 2023

рожих країнах, можуть бути цікавим та інформативним візуальним джерелом.

31 липня 1914 р. розпочалася загальна мобілізація в Австро-Угорщині, а вже за кілька днів було запроваджено цензуру поштових відправлень і преси. Із серпня вона опинилася у стані війни з Російською імперією, що зумовило введення заборони надсилати листи у конвертах. Населенню дозволено було відправляти лише відкриті листи – традиційні поштівки. Війна перервала розвиток видових поштівок, видрукувані мільйонні наклади яких стали неактуальними, оскільки стрімко зріс попит на поштівки військово-патріотичного змісту. У цей час австрійський та німецький уряди використовували листівки як інструмент пропаганди і знаряддя в психологічній, інформаційній та ідеологічній боротьбі з ворогом. Лише наприкінці 1914 р. було надіслано 1,5 млн листів і карток, усього ж у роки конфлікту у Франції було випущено 80 тис. видів цих поштових відправлень кількістю від 4 до 5 млрд, ще кілька десятків мільярдів – в інших країнах, охоплених війною[2].

Ілюстративні листівки, зокрема їх текстові повідомлення й зображальний ряд, мають величезний інформаційний потенціал. У перші тижні конфлікту вони стали одним з ефективних засобів воєнної пропаганди, інформаційною зброєю державних інституцій країн-учасниць воєнного конфлікту. Найбільший інтерес загалу викликали карикатури гумористичних листівок, іконографія яких глузувала над ворогом. Зокрема, автори підручника з історії України для 10 класу О. Гісем та О. Мартинюк пропонують здобувачам освіти визначити за наведеними карикатурами роль пропаганди в роки Першої світової війни. Одне із запропонованих зображень це «Німецька карта світу в 1914 р.»[3], на якій німецькі видавці зобразили Російську імперію в образі «пожираючого» Європу солдата. Подібні картикарикатури неодноразово видавалися на німецьких поштових листівках, вони містили різні способи виправдання власних дій, акцентування на унікальності німецької культури й спростування претензій супротивників на захист європейської цивілізації. Так, німецькі видавці зображали ворога «неєвропейським» і «некультурним», який діяв підло і підступно щодо поранених, полонених і побратимів. У Німеччині художникикарикатуристи заявляли, що вони виконують національну місію, а їх гумор допомагає воювати.

Здобувачам освіти також доцільно запропонувати проаналізувати карикатурні зображення, що поширювалися за допомогою поштових листівок, в країнах Антанти. У цих країнах німців зображали як «культурних варварів», безпідставно

впевнених у своїй «вищості». Загалом на листівках військового часу спостерігалася дегуманізація та дискредитація ворога, його висміювання, викриття всіляких злочинів. Французи, зокрема видали серію натуралістичних фотолистівок під назвою «Звірства німців», де зображали їх «іншою породою людей» – потворними, недоладними, позбавленими людських почуттів. Англійська й американська пропаганди змальовували німців у вигляді варварів і гунів, готуючи своїх вояків до жахіть і жорстокості війни[4].

Австрійська пропагандистська машина мало використовувала потенціал карикатур на поштових листівках для впливу на масову свідомість. Як було з'ясовано, найбільш значущими сюжетними лініями останніх були: зображення представників правлячих династій і військового командування союзних держав; пропаганда героїзму вояків австро-угорської армії та її непереможності, вияви вірності цісарю та Батьківщині, пробудження високого патріотизму й відчуття співучасті у відсічі ворога; взаємодія і взаємодопомога військ Центральних держав; демонстрація бойового застосування різних видів зброї; допомога пораненим медичного персоналу; злочини ворожої армії; серії поштівок «Червоного Хреста», догляд за військовими могилами тощо[5].

Водночас російська пропаганда від початку воєнного конфлікту була спрямована на підтримку морального духу вояків, формування у суспільній свідомості «образу іншого», на основі якого формувався «образ ворога». Цей процес був обов'язковою складовою морально-психологічної підтримки армії та суспільства і реалізовувався різними ідеологічними методами та інструментами. Зокрема, автори вказаного підручника пропонують здобувачам освіти визначити роль російської пропаганди, проаналізувавши карикатурне зображення плаката 1914 р. виданого О. Постновим у Москві[6]. На ньому росіянин, англієць і француз лупцюють обезсиленого Вільгельма II, а серб – Франца Йосифа, підвішеного за підбори чобота німецького правителя[7].

Сатирична графіка на початковому етапі Першої світової війни, в умовах неграмотності більшої частини населення Російської імперії, стала важливим засобом пропаганди серед різних верств громадянства. Зважаючи на її популярності, окремі українські видавництва порушили клопотання перед органами цензури щодо розміщення карикатури на бланках відкритих поштових листівок. Так, 9 вересня 1914 р. київська військова цензура надала дозвіл видавництву товариства «Новь» на друк гумористичних листівок серії «Сучасна російсь-

ка та іноземна карикатура та війна». До неї увійшли репродукції карикатур В. Денисова, А. Юргенса, Юнкера Шмита, Борута, Джима, Ніка, «В.Ю.», «Г.М.», що вперше були розміщені на шпальтах російських газет «Вечернее Время», «Весь Мир» та ін. Відповідно до номерного маркування серія включала, імовірно, 18 поштівок і була випущена не раніше середини вересня 1914 р., на що вказує напис на адресному боці листівок: «Дозв. воен. ценз. Кіев. 9/9-14 г.»[8].

Іконографія листівок товариства «Новь» тематично охоплювала кілька сюжетів: Вільгельм II – кровожерливий злодій і тиран із захмарними амбіціями; неорганізовані й слабкі армії противників (Німеччини та її союзників); результати військових компаній; відносини Берліна з країнами-союзниками. Відтак на сатиричних малюнках цього етапу війни кайзер і німецька політична еліта зображувалися в непривабливих образах демона, антихриста, агресора, тирана або смерті; німецькі солдати – рудими тарганами-пруссаками або ж свинями, тоді як пересічні німці – товстим Міхелем у нічному ковпаку, який поступово худне і зображується як жертва прусського мілітаризму.

Для створення «образу ворога» в особі ворожої держави і народу російська пропаганда найчастіше використовувала прийом персоніфікації іншої країни через її правителя. Зокрема, на карикатурі поштівки видавництва «Новь» «ДЕМОН (Німеччина) наспівує ТАМАРІ (Туреччина): І будеш ти царицею світу!!!» німецький кайзер постав в образі демона, який маніпулює своїми союзниками. Саме так серед громадянства країн Антанти формувався образ Вільгельма-Наполеона як головного винуватця військового конфлікту, який планував загарбати увесь світ[9].

Центральною темою карикатур, які розміщувалися на листівках товариства «Новь» у серпні–грудні 1914 р., були воєнні баталії на Сербському і Західному фронтах. Так, на вторгнення австро-угорської армії в Сербію була видана листівка «Після своєї «каральної» експедиції в Сербію Австрія отримала від сербів «повне задоволення». На малюнку сербський солдат копняком виганяє австрійців зі своєї землі, що відображало розвиток військових дійств на Сербському фронті в серпні 1914 р.

Перебігу подій бельгійської кампанії було присвячено карикатуру листівки «Збирався на «обід» у Париж, але подавився за сніданком у Бельгії». На карикатурі зображений німецький військовий із характерними для імператора вусами, гостроверхим шоломом на голові й погонами з позначкою «W II» (Вільгельм II – І.П.), який задушився їжею з тарілки з написом «Бельгія». За задумом автора, малюнок висміює провальний

план Вільгельма II блискавично захопити Бельгію, незважаючи на проголошений її урядом нейтралітет.

На іншій листівці із карикатурою «Туреччина «грізно» озброюється!» (за мал. «Г.М.»)» анонімний автор іронізує з приводу «купівлі» турецьким урядом крейсерів «Гебен» і «Бреслау», які 10 серпня 1914 р. увійшли в Дарданели та невдовзі в Чорне море, що похитнуло сподівання у нейтралітет Османської імперії. На карикатурі остання зображена у вигляді немічного турка із зашморгом на шиї, який на плечах тримає корабель, у носовій частині якого визирає чорний орел у гостроверхому німецькому шоломі, а на його прапорах майорять написи «Бреслау» та «Гебен».

Дотримання нейтралітету болгарським і румунським урядами художник з німецьким прізвищем Ю. Шміт висміяв на карикатурі «Фердинанд. Говорять, Карле, що ми порушуємо нейтралітет, пропускаючи німецьких офіцерів до Туреччини. Де? Коли?». На сатиричному малюнку він зобразив правителів двох балканських країн в образі велетнів, які через біноклі видивляються у бік тих країн, яких вбачали своїми потенційними покровителями і союзниками: болгарський цар Фердинанд – у бік Німеччини, а румунський король – Росії; водночас через широко розставлені ноги обидва пропускають німецькі війська до Османської імперії[10].

Наступний масив поштових листівок який варто використовувати під час вивчення теми пов'язаний з Галичиною, яка була ареною запеклих боїв. Зокрема, події початку війни відображені на документальних листівках: «Російські війська у Львові», «Гмінд. Табір для біженців», «Із життя українських виселенців з Полісся», «Вологда. Барак для інтернованої галицької інтелігенції», «Вступ австрійських військ до Львова», «Вступ німецьких військ до Стрия 31.05.1915 р.» та ін.[11].

Зображення поштових листівок зафіксувало діяльність легіону Українських січових стрільців: «Український легіон – «Вперед!»[12], «На спомин головних боїв Українського легіону 1914–1918 рр.», «Прапор Українського легіону УСС»[13], «УСС в Карпатах біля багаття на горі Татарівці у лютому 1915 р.»[14], світлини командирів: курінних отаманів Сеня Горука, Василя Дідушка, командира полку Гриця Коссака, хорунжої Олени Степанів, старшої десятниці-підхорунжої Софії Галечко та ін.[15], листівки з нотами стрілецьких пісень Л. Лепкого «Ой видно село, широке село..» і «Бо війна війною…» з малюнків О. Куриласа, що були видані цілими серіями ЦУ УСС та видавництвом «Червона калина»[16]. Окремо слід виділити листівку із видами окопів УСС на дорозі між Славським і Рожанкою в березні 1915 р. На зво-

роті листівки – лист січовика до Вільгеміни Гузар в Станіславів від 1916 р. Листівка має штамп Легіону УСС[17].

Пропонуємо авторам шкільних підручників також звернути увагу на інформаційний потенціал поштових листівок під час вивчення більшовицького перевороту 1917 р. Він спричинив корінні зміни в ідеології та культурній політиці держав, що призвело до збіднення і згасання жанру документальної листівки. Владні структури заборонили відображати на видових листівках храми, монастирі, каплиці, дворянські та купецькі маєтки, що значно обмежило їх сюжетну різноманітність. Після періоду розквіту для українських листівок настав «залізний вік». Хоча деякий час ще випускали листівки з краєвидами, однак невдовзі пейзаж було визнано буржуазним видом мистецтва і вони втратили право на існування. Відповідно до атеїстичних ідеологем було скасовано релігійні свята, а різдвяні й новорічні листівки потрапили під заборону. Натомість з'явилася маса поштівок з революційними гаслами: «Воля Росії», «Свобода! Рівність! Братерство!», «Хай живе Революція!», «Ех мати ти наша, мужицька доля, Нехай живе земля і воля!» тощо[18].

Водночас перемога Лютневої революції у Росії активізувала український національно-визвольний рух. Поштівки зафіксували факт активної участі українців в революційних подіях весни 1917 р., зокрема у мітингу 18 квітня (1 травня) на Дворцовій площі в Петрограді, де як видно із зображення фотолистівки учасники вимагали «берегти свободу» й підтримувати «свободу пригнічених народів». Однією з вимог передової частини спільноти була українізація освіти, зокрема у першій відозві Центральної Ради «До українського народу! Народе український!» одним із найголовніших завдань революційних перетворень проголошувалося: «... в найближчим часі право на заведення рідної мови по всіх школах, од нижчих до вищих, по судах і всіх урядових інституціях».

Підтримали Центральну Раду українські громади й за межами України. Зокрема, Петроградське українське Літературно-художнє товариство видало влітку 1917 р. невелику серію патріотичних листівок з національною символікою, які призначалися для розповсюдження серед українських вояків російської армії. Вони були намальовані О. Литвиненком і надруковані в Петрограді. Зображення на листівках, разом з гаслами і поетичними текстами, що відтворені на них, мали виразний агітаційний характер. На трьох із шести листівках розміщені строки з віршів Т. Шевченка, на двох – І. Франка і на одній – П. Куліша. На листівках були зображені герби Запорозького

війська та Галицької землі, портрети Т. Шевченка й І. Франка, кобзаря та українки з синьо-жовтим прапором.

Політика щодо національних меншин змінилася у березні 1917 р., коли паралельно з українізацією уряд збільшував мережу єврейських та польських навчальних закладів. Так, фотолистівка під назвою «Збір на користь першої Народної вільної школи» («Сборъ въ пользу первой Народной свободной школы») зафіксувала квітневі події 1917 р. у подільському містечку Нова Ушиця. Головним гаслом поштівки було «На згадку рівності, братерства і свободи» («Въ память равенства, братства и свободы»). На ній зліва направо були зображені українські, російські, польські, єврейські діти в національних костюмах. Вони тримали стяги з гаслами й символікою, зокрема на одному з них (з лівого боку) читаємо «Хай живе …» («Да здравствуетъ свободо просвещение»), другому – «Niech zyje polska szkoła …» («Хай живе польська школа …»), з правого боку листівки бачимо чотири білих полотна, на одному з яких зображена троянда із тринадцятьма пелюсткова – єврейський національний символ. Ймовірно на ній зафіксовані учні міського приходського та двокласного училищ. Поштівка видана місцевим фотографом, представницею єврейської спільноти Ривкою Янкелівною Кравець[19].

У роки Першої світової війни населенню дозволено було відправляти лише відкриті листи – традиційні поштівки. Таким чином, вони мають інформаційний потенціал щодо висвітлення повсякдення воєнного часу. Усі поштівки, що відправлялись на фронт чи у зворотному напрямку, проходили виключно через польову пошту. На них були такі поштові маркування військового часу: «Польова пошта. Жмеринка», «Із діючої армії» та адреси: ізоляційно-пропускний пункт (станція Могилів), 442 пересувний госпіталь, 9 дезінфекційний загін 9 Діючої армії.

Повідомлення відкритих листів перевірялися військовою цензурою, тому вони як правило містили суто побутову інформацію особистого характеру. Зокрема, 4 серпня 1914 р. м. Кам'янець-Подільський було окуповане австро-угорськими військами, а через два дні (6 серпня) військами Південно-Західного фронту, які розташували в ньому свій штаб. Через заборону надсилати листи у конвертах, поштові картки стали головним засобом спілкування. «…Як шкода, що ти не можеш отримати мого листа, я написав там 1 в. стор.», – писав кам'янчанин товаришу унтер-офіцер 36-го піхотного Орловського полку (В. Назарову).

Текстові повідомлення на поштівках висвітлюють різні сторони життєдіяльності міст військового часу. Зокрема, дізнаємо-

ся, що в листопаді 1915 р., коли у місті Кам'янці-Подільському настало «затишшя», стали повертати евакуйованих дітей. З повідомлення студента Михайла від вересня 1915 р. стає зрозумілим, що згадуване «затишшя» настало після паніки, яка вже стихла: «…Я мав їхати до Києва, але інститут мені заборонив. В нас тут теж була паніка, але вже все втихло. На даний момент думаю про те, щоб повернутись до співу, якщо захтять мене прийняти. Я вже здоровий і сам собі міняю пов'язки. Ще 2-3 місяці буде гоїтись, воно мені надокучило але перестало боліти…» (переклад з польської мови – І.П.).

Про важкі умови життя містян у роки Першої світової війни переконливо свідчить повідомлення поштових листівок: «… дуже засмучена, оскільки не знаю, що з нами буде. Сьогодні тобто 24-го числа від'їжджаємо до Одеси … одразу тобі напишу, хоча можливо ти вже не будеш у Кам'янці, навіть боюся про це думати» (24.08.1915). Доповнює картину такий лист: «Ми вийняли помешкання недалеко залізничного вокзалу – дві маленькі кімнати з самоваром чаю у ввечері та з поганим опаленням, за 18 рублів… Життя тут суворе, через велику кількість війська й болото гірше ніж у вас, липне до взуття і один черевик важить принаймні як 10…» (переклад з польської мови – І.П.).

Під час війни солдат підтримували поети, друкуючи свої твори на поштових листівках. Зокрема, було виявлено три листівки з зображенням видів Кам'янця-Подільського, що містили привітання: «Нехай Святий-Вечір у колі земляків, Хорошим Вам буде, бо ми зустрічаємо щиро, І коли розпочнеться боротьба за Поділля, Ісус, Марія, нехай Вас в бою охороняють!» (переклад з польської – І.П.), які були підписані автором «Janina Górska», датовані «24.12.1915» і було зазначено місто «Kamieniec-Pod». Ймовірно, так солдат-земляків підтримувала польська поетеса з Кам'янця-Подільського Яніна Гурська.

Отже, Перша світова війна та революційні події 1917 р. зупинили розвиток видової поштової листівки, вона перетворились на агітаційний матеріал. Однак, сьогодні ці листівки виконують функцію історичного документу епохи. Зокрема, вони зафіксували, що у роки війни воюючі уряди використовували листівки як пропагандистський інструмент і вагоме знаряддя в психологічній, інформаційній та ідеологічній боротьбі з ворогом. Після Лютневої революції поштівки популяризували свободу слова, громадських зібрань, вибору мови навчання і спілкування, самоідентифікації. Враховуючи окреслений інформаційний потенціал цього виду візуальних джерел, вважаємо за доцільним його використання під час ви-

вчення означеної теми в закладах загальної середньої та вищої освіти.

Примітки:

1. Паур І. Роль філокартії у розвитку сучасної історичної науки. *Речі і образи*: матер. конф. «Спеціальні історичні дисципліни в контексті «речового» та «візуального» поворотів європейської гуманітаристики (м. Київ, 4 жовтня 2019 р.). Київ: Інститут історії України НАН України, 2020. С. 136.
2. Копилов С., Паур І. Політична карикатура на листівках київського видавництва «Новь» як засіб пропаганди в період Першої світової війни. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету*: *Історичні науки*. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2021. Т. 31. С. 66.
3. Гісем О.В., Мартинюк О.О. Історія України (рівень стандарт): підручник для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків: Видавництво «Ранок», 2018. С. 10.
4. Копилов С., Паур І. Політична карикатура… С. 68.
5. Світова війна у поштових листівках 1914–1918 рр.: з колекції Івана Снігура / упоряд. С. Осачук. Чернівці: Зелена Буковина, 2008. С. 17.
6. «Наши други держат шельму…»: поштова листівка. Москва: О. Постнов, 1914. URL: https://historyrussia.org/tsekh-istorikov/monographic/karikatury-v-rossii-i-germanii-kak-sredstvo-vedeniya-informatsionnoj-vojny-v-gody-pervoj-mirovoj-vojny.html (дата звернення: 07.05.2023).
7. Гісем О.В., Мартинюк О.О. Вказана праця. С. 10.
8. Копилов С., Паур І. Політична карикатура… С. 69.
9. Там само. С. 71.
10. Там само. С. 73-76.
11. На спомин рідного краю. Україна у старій листівці: альбом-каталог / під. ред. М. Забочень, О. Поліщук, В. Яцюк. Київ: Криниця, 2000. С. 77.
12. Каглян О., Загреба М., Смеречанський Р. Українські січові стрільці. До сторіччя утворення легіону УСС. Київ: Лотос, 2014. С. 20.
13. На спомин рідного краю. С. 72.
14. Каглян О. Вказана праця. С. 17.
15. Там само. С. 6-7.
16. Там само. С. 26-27.
17. Там само. С. 22.
18. На спомин рідного краю. С. 226.
19. Копилов С., Паур І. Відображення подій Української національно-визвольної революції на поштових листівках (лютий-серпень 1917 р.). *Кам'янець-Подільський у контексті українсько-європейських зв'язків*: матер. V міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кам'янець-Подільський, 7-8 жовтня 2019 р.) / редкол.: С.А. Копилов (гол.). Кам'янець-Подільський: ФОП Буйницький О.А., 2019. С. 93-94.

20. Паур І. Повсякденне життя мешканців міста Кам'янця-Подільського у роки Першої світової війни (за матеріалами поштових листівок). *Наукові праці Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2018. Т. 2. С. 326-327.

The article analyses the information prospects of postcards in the study of the history of the First World War in general secondary and higher education institutions. The attention is focused on the visual images of illustrated postcards as a source of studying the propaganda of the countries participating in the military conflict, the participation of the Ukrainian Sich Riflemen legion, the Bolshevik coup of 1917, the Ukrainian national liberation movement, and the everyday life of the urban population of frontline cities.

***Key words**: postcard, World War I, propaganda, caricature, USS, national liberation movement, history of everyday life.*

Отримано 12.05.2023 р.

УДК 37.014.5:[005.332.4:004

Поліщук Світлана,
Горбатюк Оксана
м. Кам'янець-Подільський

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСНОВІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ, ЯК ОСНОВА ЇХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Конкурентоспроможність освітніх закладів визначається їх здатністю надавати якісні освітні послуги за рахунок раціонального підходу керівника освітнього закладу до управлінської діяльності. Якісні освітні послуги – це результат якісного управління освітнім закладом. В умовах сьогодення, організація управлінської діяльності в закладах освіти без використання цифрових технологій просто не можлива, саме тому використання цифрових технологій як в освітній, так і в управлінській діяльності сприяє загальному зростанню рівня конкурентоспроможності освітнього закладу.

***Ключові слова:** конкурентоспроможність, конкуренція, цифрові технології, управлінська діяльність, заклади совіти.*

Актуальність теми дослідження. Цифрова трансформація освітнього простору створює унікальні нові можливості для розвитку суспільства, що в свою чергу, вимагає трансформації управлінської діяльності, із використанням цифрових технологій на всіх її рівнях: організації освітньої діяльності здобувачів освіти, керування даним процесом, його контролем та представленням результатів освітньої діяльності.

 © Поліщук Світлана, Горбатюк Оксана, 2023

У кожному освітньому закладі є своя специфіка управлінської структури та принципів адміністрування, що свідчить – процес цифровізації освітньої діяльності та адміністрування в кожному із закладів реалізується не за типовим механізмом, а за тим принципом, який є актуальним саме для цього освітнього закладу. Кожен керівник освітнього закладу в умовах сьогодення зіштовхнувся із проблемою керування освітнім закладом віддалено, що спричинено двома реаліями сьогодення – поширенням COVID-19 та повномасштабною війною на території України, однак при цьому завдання, які були поставлені перед ними – типові:

– формування єдиного інформаційно-цифрового освітнього простору, з дотриманням вимог про захист персональних даних та академічної доброчесності;
– визначення провідних для освітнього закладу комунікаційних мереж та освітніх платформ, які будуть активно використовуватись як для управлінської, так і для освітньої діяльності;
– створення інформаційних банків даних, які використовуються науково-педагогічними працівниками та здобувачами освіти із дотриманням академічної доброчесності;
– формування електронної методичної бази, із визначеними діагностичними методиками та дистанційними формами контролю знань здобувачів освіти;
– моніторинг результатів навчальної діяльності та якості дистанційної освіти із використанням інформаційно-цифрових технологій та на основі отриманих даних проведення корекційної роботи[1, 2, 3, 4, 5, 6].

Актуальність зазначеної проблеми полягає в адекватній оцінці ролі цифрових технологій, що використовуються закладами освіти, як для організації освітнього процесу, так і для управлінської діяльності, визначення рівня конкурентоспроможності закладів освіти у даному аспекті.

Мета дослідження: дослідити вплив процесу цифровізації управлінської діяльності на конкурентоспроможність освітнього закладу.

Проблему впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій розглядало чимало дослідників, серед яких Биков В., Гуржій А., Зуровський М., Кремень В. тощо. Алтайцева А., Валуйський В., Гербовицька М., та Краснова Ю. досліджували аспект формування та розвитку інформаційного простору в окремих освітніх закладах. У роботах Зоря Ю., Забродської Л., Вовковінської Н., Дорошенко Ю. та багатьох

інших розглянуто особливості використання інформаційно-цифрових інструментів в управлінській діяльності керівниками навчальних закладів. В свою чергу проблему конкурентоспроможності навчальних закладів світу досліджували Шумптер Й., Портер М., Хамел Г., серед вітчизняних дослідників питання конкурентоспроможності освітніх закладів України розглядали В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Безтілесна тощо.

Пріоритетним напрямом модернізації національної системи освіти є цифровізація та використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітою, послідовне реформування всієї галузі освіти, підвищення її якості та конкурентоспроможності відповідно до сучасних соціальних та економічних викликів. Для того, щоб адекватно реагувати на зміни на ринку освітніх послуг, необхідна якісна система управління, головне завдання якої – зосередитися на кінцевих споживачах: виявити їх потреби, оцінити рівень відповідності якості освітніх послуг. Система впровадження цифрових технологій має бути важливою частиною системи управління навчальними закладами, оскільки, базуючись на комплексному управлінському підході, сприятиме підвищенню конкурентоспроможності як і освітнього закладу, так і рівня освіти загалом[7, 8].

Дослідженням конкурентоспроможності освітніх закладів, зокрема освітніх закладів України, займається освітологія. В нашій країні дана галузь науки є відносно новою, однак прогресивною, адже саме вона розглядає та досліджує механізми впровадлження інтеграцій і нововведень в освітній процес для зростання рівня конкурентоспроможності як освітніх закладів, так і освіти загалом[9]. Освітологія спрямована на дослідження та аналіз багатогранних зв'язків між освітньою галуззю та такими суспільними галузями як економічна, правова, культурна, управлінська для визначення загального рівня конкурентоспроможності освітніх закладів України. В реаліях сьогодення, окремим аспектом, який досліджує освітологія є застосування цифрових технологій як в освітній діяльності закладів освіти, так і в управлінському аспекті, їх вплив на рівень конкурентоспроможності закладу освіти.

Виходячи з того, що конкуренція – це суперництво, змагання між виробниками за надання найбільш якісного товару, то в галузі освіти – це боротьба за здобувача освіти, яка ґрунтується на наданні якісних освітніх послуг[10]. Конкуренція спонукає суперників до постійного розвитку і вдосконалення, що, на даному етапі, вимагає трансформації не лише освітнього процесу, а й управлінської діяльності в закладах освіти.

Управлінський процес – це діяльність керівника навчального закладу, спрямована на досягнення цілей закладу освіти, відповідно до визначеної закладом стратегії розвитку, його плану роботи, прийняття та реалізації управлінських рішень[11].

Воротникова І., у своїх працях відмічає, що впровадження цифрових технологій у всі ланки освітнього простору сприяє вдосконаленню механізмів управлінської діяльності в освітніх закладах, зокрема:

- вдосконаленню механізму вибору змісту та методів навчання, форм реалізації освітньої діяльності (очна, заочна, змішана чи дистанційна), які відповідають умовам, в яких здійснюється реалізація освітнього процесу, зокрема при дистанційному навчанні;
- формування єдиного інформаційно-освітнього середовища в кожному конкретному закладі освіти, що дозволить дотриматись як академічної доброчесності, так захистити персональні дані кожного учасника освітнього процесу;
- дозволить використовувати автоматизовані банки даних навчально-педагогічної інформації, електронну бібліотеку освітнього закладу та репозитарій;
- забезпечить формування комунікаційної мережі для вільного обміну інформацією між усіма учасниками освітнього процесу, залежно від рівня спілкування та взаємодії (учень-учень, учень-педагог, педагог – керівник закладу освіти, керівник закладу освіти – Департамент освіти тощо);
- створення та використання діагностичної бази, із тестовими та моніторинговими завданнями, для якісного моніторингу роботи освітнього закладу на всіх рівнях[12].

У той самий час питання побудови цілісної системи управління закладом освіти із застосуванням прийомів цифровізації не є остаточно вирішеним, воно, скоріше, перебуває на етапі апробації, модернізації та вдосконалення.

Виходячи із вищезазначеного, можна визначити складові компоненти системи управління закладами освіти:

- управлінський процес, який передбачає розподіл функцій між керівником і працівниками, визначення ролі кожного окремого учасника освітнього процесу;
- керуюча підсистема, що ґрунтується на адміністрації закладу освіти, із визначенням керівника та його заступників, яка підкорюється вищому керівному органу, та забезпечує взаємозв'язок та комунікацію безпосередньо із здобувачами освіти;
- механізм прийняття управлінських рішень[13, 14].

Реалізація та функціональна здатність кожного із компонентів системи управління закладом освіти із використанням цифрових технологій в умовах змішаного, очного або дистанційного навчання ґрунтується на створенні електронних баз, єдиного освітнього середовища, що має прямий вплив на конкурентоспроможність освітнього закладу. Залежно від того, на скільки ефективно реалізується управлінська діяльність у закладі, на скільки успішно ним надаються освітні послуги, його рейтинг зростає, він набуває популярності і стає конкурентоспроможним. В реаліях сьогодення, без використання цифрових технологій, реалізувати якісну управлінську та освітню діяльність в закладах освіти просто не можливо, саме тому, керівник закладу має організувати його роботу так, щоб кваліфікаційний рівень цифрових навичок педагогів відповідав тому рівню, за якого освітній процес буде реалізуватись максимально якісно, а керівник зможе з легкістю проводити моніторинги діяльності як викладачів, так і здобувачів освіти.

Примітки:

1. Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти в 2020/2021 навчальному році. (б. д.). *Державна служба якості освіти*. URL: https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladam-osviti/ (дата звернення: 29.04.2023).
2. Безтелесна Л.І., Либак І.А. Суть та чинники впливу на конкурентоспроможність вищих навчальних закладів. *Економіка та суспільство*, 2017. № 9. С. 145–151.
3. Воротникова І.П. Розділ 5. Цифрові інструменти для адміністрування освітнього процесу. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи: Порадник ІІ. *З досвіду роботи освітян міста Києва*. Київ, Україна: Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка. 2021.
4. Правдивцев П.А., Шевченко К.М. (2019). Концепція впровадження цифрових сервісів в систему управління закладами загальної середньої освіти. *Сучасний освітньо-інформаційний простір для формування соціально активної та професійнозорієнтованої особистості: виклики, досягнення, перспективи розвитку умовах Нової української школи*. 2019. С. 133–137.
5. Шершньова З.Є. Стратегічне управління. Київ: КНЕУ, 2004. 699 с.
6. Штуль В.П. Конкурентоспроможність освітніх послуг: роль матеріально-технічної бази. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, 2003. № 494: Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку. С. 258–265.
7. Безтелесна Л.І., Либак І.А. Названа праця.
8. Штуль В.П. Названа праця.

9. Там само. С. 260–261.
10. Шершньова З.Є. Названа праця. С. 114.
11. Аналітична довідка щодо організації дистанційного навчання…
12. Воротнікова І.П. Освітня політика використання цифрових технологій для управління школою. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37057/1/Vorotnykova_%20Poradnik_II_27-08-2021-329-347.pdf (дата звернення: 29.04.2023).
13. Буряк О. Цифрові інструменти в управлінській діяльності закладу загальної середньої освіти. *Освіта на Луганщині*, 2021. №4 (65). С. 52–60.
14. Цифрова адженда України – 2020. Київ: ГО «ХайТек Офіс Україна», 2016.

The competitiveness of educational institutions is determined by their ability to provide quality educational services due to the rational approach of the head of the educational institution to management activities. Quality educational services are the result of quality management of an educational institution. In today's conditions, the organization of management activities in educational institutions without the use of digital technologies is simply not possible, which is why the use of digital technologies in both educational and management activities contributes to the overall increase in the level of competitiveness of an educational institution.

Key words: *competitiveness, competition, digital technologies, management activity, Soviet institutions.*

Отримано 05.05.2023 р.

УДК 378.147.091.31

Франчук Тетяна
м. Кам'янець-Подільський

«НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ДОСЛІДЖЕННЯ» ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

У статті досліджуються теоретико-методичні основи формули «навчання через дослідження» в освітніх системах різних рівнів, обґрунтовується позиція щодо безальтернативності її реалізації у процесі переходу на компетентнісну модель освіти, а відтак і систему професійної підготовки майбутнього вчителя історії. Представлено варіант формування індивідуальної освітньої траєкторії у процесі професійної підготовки педагога, що реалізується через активацію дослідницької компоненти у його структурі.

Ключові слова: *дослідження, індивідуальна освітня траєкторія, компетентнісна освіта, інтеграція.*

Однією з найбільш значущих причин низького рівня ефективності переходу на інноваційну систему професійної

© Франчук Тетяна, 2023

освіти, як свідчать результати фундаментальних та прикладних досліджень цього спрямування, є недотримання принципу адаптивності інновацій, який реалізується через їх природню поетапну інтеріоризацію, свого роду «вживлення» в реально діючу систему на основі адекватного наукового супроводу, активізації дослідницьких процесів.

Традиційно ситуативні зміни, що і донині залишаються домінантними, часто призводять лише до дисбалансу існуючої системи, а відтак і девальвації уже сформованого досвіду освітньої діяльності. Непродуктивним є підхід, відповідно до якого об'єктом модернізації є різні сегменти освітньої системи безвідносно до їх взаємодії, інтеграційних зв'язків, які становлять цілісність. Важливо виділяти пріоритетні напрями оновлення системи, неодмінно опікуючись тим, аби не допустити деструктивного дисбалансу складових, відповідно, пониження ефективності їх взаємодії.

До проблем, що мають високий системотвірний потенціал, правомірно віднести проблему формування індивідуальної освітньої траєкторії, що позиціонує сутність, смислову основу сучасної моделі освіти і водночас може виконувати функції активації інтегративних процесів у контексті функціонування та розвитку освітніх систем, починаючи від мегасистем (Євросоюз, держава), завершуючи локальним рівнем персоніфікованої освіти кожного її суб'єкта. Високий рівень взаємозалежності систем немає необхідності доводити.

Зокрема, проблему формування індивідуальної освітньої траєкторії слід трактувати не як самодостатню проблему, а як найвищий результат реалізації концепції «person-centered teaching» (навчання, орієнтоване на особистість), яку в середині XX ст. обґрунтував відомий американський психолог Карл Роджерс, що у свою чергу базується на ідеалах «liberal education» (ліберальної освіти). Практично ця концепція реалізується через «inquiry based learning» (навчання на основі запитів) та «research based learning» (навчання через дослідження), відповідно до яких, той, хто навчається (учень, студент, слухач) є суб'єктами формування власних компетентностей за опимальною для себе траєкторією згідно з визначеними для відповідного освітнього рівня стандартами.

Згідно з Законом України «Про освіту» «індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчаль-

них дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання»[1]. Проблеми формування індивідуальної освітньої траєкторії, безвідносно до освітніх рівнів, були предметом дослідження науковців (К. Баханов, С. Донченко, Л. Козак, Т. Коростіянець, В. Луговий, Ж. Таланова, В. Сацик тощо). Так, дослідник Т. Коростіянець трактує індивідуальну освітню траєкторію як цілеспрямовану освітню програму, «що забезпечує студентові позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні викладачем педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації»[2].

Науковці акцентують увагу на різних складових індивідуальної освітньої траєкторії та чинниках її формування, однак, спільними є положення, які стосуються позиції здобувача освіти як суб'єкта освітнього процесу, який у рамках групової освітньої діяльності та визначених для певного ступеня освіти стандартів, програмує свою діяльність, максимально враховуючи особистісний потенціал розвитку. Саме дослідницька діяльність дозволяє індивідуалізувати процес, забезпечити його особистісну орієнтованість, активуючи процеси аналізу, діагностики, систематизації, прогнозування, моделювання, алгоритмізації, які відносяться до дослідницьких умінь.

Відомий німецький мислитель К. Ясперс доводить, що реалізація відомої формули В. Гумбольдта «освіта через науку», «навчання через дослідження» в рамках вищої школи потребує органічного поєднання трьох цілей і відповідних видів діяльності – викладання (навчання спеціальним професіям), виховання (власне освіти) і дослідження. У сучасній вищій школі, особливо у найрозвиненішій її формі – університеті, «ці цілі утворюють нерозривну єдність. Одна ціль не може бути відокремлена від інших без того, щоб не ліквідувати духовну сутність університету та одночасно не загинути самій. Всі три цілі є моментами одного живого цілого. В ізолюванні цих цілей проявляється відсутність прагнення до духовності»[3].

У цьому контексті «навчання через дослідження» – це формат організації освітнього процесу, безвідносно до його ступеня, який обумовлений передовсім переходом на систему компетентнісної освіти, що передбачає необхідність інтеграції навчальної та дослідницької діяльності в структурі освітнього процесу. Позиція зафіксована у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, яка визначає технологію «навчання через дослідження» каталізатором освітньої діяльності в сучасному освітньому закладі, а розвиток дослідницьких здібностей здобувачів освіти всіх рівнів як необхідну умову ефективного навчання відповідно до сучасних освітніх стандартів.

Загалом йдеться про дослідницький рівень організації навчання, що полягає не стільки в розширенні можливостей використання аспектних/ситуативних досліджень у освітньому процесі (традиційний варіант), скільки у формуванні у здобувачів освіти дослідницьких компетентностей як універсального способу пізнання дійсності/професії на основі особистісно зорієнтованих технологій організації освітньої діяльності (з тенденцією до їх нарощування з кожним наступним рівнем навчання). Це стосується розвитку здатності до дослідницького мислення усіх учасників освітнього процесу (і тих, хто навчає, і тих, хто навчається).

К. Баханов вказує на компетентності, які формуються в учнів у процесі вивчення історії на основі дослідницького навчання: Описувати історичні джерела; Розрізняти факт і точку зору, виокремлювати джерела первинної і вторинної інформації; Визначати причини різних інтерпретацій подій у джерелах; Зараховувати джерела до певної групи та інформацію до певної категорії; Тлумачити джерелознавчі поняття; Визначати ступінь достовірності інформації та цінність історичних джерел[4]. Отож, йдеться про такий рівень організації освітнього процесу, який дозволяє школярам вникати в сутність історичних процесів, диференціювати їх за визначеними критеріями і зрештою – на основі дослідницької роботи формувати свої підходи до роботи з історичним матеріалом, набуваючи певних компетентностей.

Закономірно, в системі освіти особливого значення набуває проблема підготовки фахівців педагогічного спрямування, які могли би кваліфіковано підійти до організації освітнього процесу за формулою «навчання через дослідження». У Паризькому комюніке (2018) міністрів освіти країн – членів Болонського процесу наголошується, що «студенти повинні мати справу з дослідженнями або діяльністю, пов'язаною з дослідженнями й інноваціями, на всіх рівнях вищої освіти, щоб розвинути критичний та творчий образ мислення, який дозволить їм віднаходити новаційні рішення щодо викликів, що виникають. У цьому відношенні ми зобов'язуємося покращувати синергію між освітою, дослідженнями й інноваціями»[5].

Формула «навчання через дослідження» безпосередньо пов'язана з реалізацією професійно важливих функцій, з-поміж яких особливого значення набуває потреба формування професійних компетентностей відповідно до нових освітніх стандартів. Дослідницька складова чітко фіксується в інтегральній компетентності майбутнього вчителя історії та археології, яка визначається як «здатність розв'язувати

складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері історії та археології».

Конкретизується дослідницька компонента через комплекс спеціальних/фахових компетентностей СК01. Здатність виявляти та досліджувати історичні й археологічні джерела різних видів, аналізувати наукові тексти, узагальнювати інформацію. СК02. Здатність здійснювати історичні й археологічні дослідження з визначеної тематики, в тому числі використовуючи методологічний інструментарій інших гуманітарних і соціальних наук. СК03. Здатність презентувати та обговорювати результати досліджень і професійної діяльності у сфері історії та археології. СК05. Здатність розробляти і реалізовувати наукові та прикладні проєкти у сфері історії, археології та/або дотичні до них міждисциплінарні проєкти. СК08. Здатність працювати в міжнародному контексті і реалізовувати спільні проєкти у сфері історії та/або археології з європейськими та євроатлантичними інституціями. СК09. Здатність використовувати сучасні цифрові інструменти і технології для проведення досліджень та професійної діяльності у сфері історії та археології СК11. Здатність планувати і виконувати наукові дослідження в галузі історії та археології[6].

Навіть поверховий аналіз сутності компетентностей вказує на домінанту дослідницької компоненти в їх структурі. Йдеться про здатність до дослідницької роботи як у процесі опрацювання змісту дисциплін, пов'язаних з історією та археологією (виявляти специфіку в підходах до вирішення проблем у галузі історії та археології представників різних наукових напрямів та шкіл, критично осмислювати новітні досягнення історичної науки, аналізувати наукові тексти, узагальнювати інформацію), так і планувати та виконувати наукові дослідження в галузі історії та археології, презентувати та обговорювати результати досліджень.

Як свідчать результати переходу на інноваційні освітні стандарти, пов'язані з формуванням ключових компетентностей у системі загальної середньої та професійної освіти (що є закономірним, зважаючи на взаємозалежність систем), однією з базових проблем є рівень актуалізації дослідницької складової в структурі освітнього процесу.

У цьому контексті основні проблеми стосуються:

– низького рівня відповідності заданих освітніх стандартів (компетентності) реальним результатам діяльності (знання, вміння), що обумовлено домінуванням інформаційно-репродуктивної освітньої діяльності загалом;
– спрощеного (недостатньо професійного) розуміння сутності формули «навчання через дослідження» в системі компе-

тентнісної освіти, особливостей дослідницької складової у структурі навчання (безвідносно до рівня освітньої діяльності, навчальної дисципліни);
– недостатнього рівня володіння арсеналом методів, форм та технологій організації дослідницької діяльності у процесі викладання відповідних навчальних дисциплін, готовності до їх практичного використання;
– недооцінюванням необхідності розвитку/саморозвитку власної здатності педагога до організації навчання на дослідницькій основі;
– браком узгодженості розвитку інноваційної діяльності взаємозалежних систем, як от: школа та ЗВО, що забезпечує розвиток її кадрового потенціалу (у школі упроваджується системний підхід (Нова українська школа), у ЗВО – аспектний, почасти декларативний.

У контексті вищезазначеного особливої актуальності набувають дослідницькі вміння (аналізувати, інтерпретувати, систематизувати, узагальнювати, прогнозувати, проєктувати, алгоритмізувати тощо), які відповідають за загальну функціональну грамотність (здатність продуктивно працювати з історичним, археологічним матеріалом) та дидактичну грамотність, яка дає можливість майбутньому вчителю історії коректно, на інноваційній основі формувати освітній процес у школі, орієнтуючись на інноваційні технології, нові освітні стандарти.

І проблема полягає не стільки в тому, щоб познайомитись з інноваційними методами навчання, скільки у тому, аби оволодіти методикою роботи з ними, на що вказує наявність дослідницьких компетентностей (soft skills), починаючи від простих дискусійних методів, завершуючи такими складними як навчальний проєкт. Взяти, до прикладу, класичну *навчальну дискусію*, у рамках якої формується ситуація різнопланового дослідження проблеми через: її *аналіз* різними суб'єктами навчального процесу; *порівняння* різних позицій щодо оцінок, інтерпретацій, підходів до вирішення проблеми, зважування аргументів; систематизацію та узагальнення колективних напрацювань тощо. Усе це в комплексі проєктує організацію навчальної діяльності на дослідницькій основі, тобто роботу з історичними, археологічними матеріалами, актуалізуючи дослідницькі методи навчання, які відносяться до категорії гуманітарного знання і передбачають суб'єктивність (авторські підходи) інтерпретації фактів, процесів, тенденцій.

Цінність представляє аналіз досвіду організації навчання на основі дослідження, що має давню історію, до прикладу, представлений науковцями J. Creaton (University of Port-

smouth, UK) і T. Nakai та Y. Saitoh (Nagoya University, Japan). Авторами сформульовано підходи/принципи організації навчання через дослідження, використовуючи досвід двох університетів: покажіть, що дослідження – це захоплююча справа, мотивуйте студентів до проведення досліджень; використовуйте в освітньому процесі свій власний дослідницький досвід; поясніть, як відбувається процес виробництва нових знань у вашій галузі: історія досліджень, методи досліджень, подолання проблем, динаміка розвитку; регулярно оновлюйте освітні програми, включаючи найбільш актуальні результати дослідження у вашій галузі; навчіть студентів, як використовувати дослідницькі методи для розвитку їх дослідницької компетентності; залучайте студентів до різних видів наукових досліджень, які проводяться у вашому закладі освіти; заохочуйте студентів до обміну результатами досліджень: виступати з доповідями, публікувати статті в наукових журналах[7].

Задекларований підхід авторів вказує на те, що посилення дослідницької складової в структурі освітнього процесу відбувається не стільки за рахунок додаткових зусиль, скільки за рахунок використання потенціалу привабливості власне дослідницького процесу. Немає необхідності доводити, що пізнання через дослідження відноситься до категорії природовідповідних процесів, які не лише у природній спосіб активізують мислення, а й забезпечують більш усвідомлене та міцне засвоєння навчального матеріалу за рахунок мобілізації асоціативних зв'язків, підвищують рівень пізнавального інтересу. Тому долучення здобувачів до дослідницької роботи у процесі вивчення навчального матеріалу сприяє не лише більш природовідповідному засвоєнню інформації, а й її інтеріоризації у компетентності, а відтак і безпосередньо у досвід майбутньої професійної діяльності, що формується на основі «Я-концепції».

Отож, дослідницький формат організації освітнього процесу є однаково привабливим як для студентів, так і викладачів, головні проблеми полягають у готовності до організації діяльності цього рівня, що особливо актуально для викладачів як організаторів освітнього процесу.

У принципі «навчання через дослідження» відноситься до інноваційного типу організації освітнього процесу і передбачає забезпечення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин його учасників, особистісної орієнтованості процесу, використання формату інтерактивної організації навчання. На етапі оволодіння технологією «навчання через дослідження» як для викладача, так і студента важливо працювати за логікою осмислення її сутності, діагностування та аналізу власного досвіду

організації навчальної діяльності за критеріями реалізації дослідницької компоненти, а також персоніфікованими програмами цілеспрямованого та комплексного формування дослідницьких компетентностей, які є найбільш актуальними для кожного конкретного викладача.

До прикладу, це може бути спеціальний навчальний курс (можна спільно викладачів та студентів), спрямований на: підвищення рівня розуміння системи компетентнісної освіти в частині реалізації її дослідницької складової; розвиток дослідницьких компетентностей педагога, його здатності до організації ефективної дослідницької у структурі навчальної діяльності. Безпосередньо процес організації таких занять важливо будувати на основі принципів «навчання через дослідження». У такий спосіб забезпечується інтеграція теоретичної та практичної складової процесу оволодіння означеною технологією.

І. Теоретична складова: Сутність дослідницької складової в системі компетентнісної освіти; «Навчання через дослідження»: досвід прогресивних освітніх систем; «Навчання через дослідження» у новій українській школі: змістово-технологічне забезпечення; Система професійної підготовки до розвитку/саморозвитку дослідницьких компетентностей педагогів; Індивідуальна освітня траєкторія як інтегральний проєкт «навчання через дослідження.

Дискусійна платформа за комплексом виділених на заняттях актуальних проблем

ІІ. Практична складова: Форми, методи, технології організації «Навчання через дослідження»; Сучасні освітні практики у викладанні різних навчальних дисциплін; Представлення та аналіз досвіду використання технології «Навчання через дослідження».

Робота над кейсами (заготовленими та запропонованими слухачами)

ІІІ. Проєктна діяльність у контексті організації «Навчання через дослідження»: Освітні проєкти, що реалізуються на основі дослідницької діяльності (або: дослідницька складова освітніх проєктів); Цілі проєктної діяльності, базові критерії якості; Проєкт, його структурна організація, алгоритми реалізації; Аналіз освітніх проєктів, визначення рівня їх ефективності; Формування індивідуальної освітньої траєкторії як проєкту.

Проєктування та презентація власної освітньої траєкторії (траєкторії професійного саморозвитку)

ІV. Програма професійного саморозвитку: Діагностика рівня сформованості дослідницьких компетентностей, використо-

вуючи запропонований банк методик; Аналіз/самоаналіз рівня сформованості дослідницьких компетентностей; Підбір (із запропонованого банку) методик та технологій розвитку/саморозвитку дослідницьких компетентностей; Моделювання програми саморозвитку дослідницьких компетентностей.

Тренінг з розвитку дослідницьких компетентностей

Логіка побудови занять передбачає перехід від осмислення сутності технології, методичних основ її реалізації – до моделювання практичних підходів інтеріоризації конкретних методів у практику власної професійної діяльності і на цій основі програмування розвитку відповідних дослідницьких умінь, пов'язаних з ними компетентностей.

У цьому контексті особливу увагу слід акцентувати на проблемах тотального та системного переходу школи на компетентнісну освіту відповідно до концепції Нової української школи, що реалізується на основі освітніх програм «Я досліджую світ». У рамках цих програм апріорі закладено формат та алгоритми пізнання світу через актуалізацію дослідницької складової. Це означає, що систему модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя історії слід розглядати через призму готовності до реалізації нових освітніх стандартів, посилюючи дослідницьку компоненту (я досліджую світ і себе в ньому – я досліджую професію і себе в ній).

Окрім того, згідно оновленим освітнім стандартам сучасна модель професійної підготовки фахівця, вчителя історії, історика, археолога у тому числі, базується на індивідуальній освітній траєкторії, головні функції якої:

– програмувати освітній процес в оптимальному для кожного здобувача освіти режимі, максимально враховуючи його стартові та потенційні можливості розвитку, а також інтелектуально-організаційну спроможність ефективно вчитися;

– цілеспрямовувати освітній процес на формування моделі «Я-випускник», інтегруючи професійні, особистісні характеристики та розвиваючи здатність до навчання впродовж життя/професійної діяльності;

– забезпечувати особистісну зорієнтованість освітнього процесу, професійну самоідентифікацію, формувати свій імідж та стиль професійної діяльності;

– формувати готовність до освітньої діяльності на основі особистісно зорієнтованих технологій, які реалізуються на інтерактивній основі – взаємодії досвідів того, хто вчить, та того, хто вчиться.

Як показують результати експериментальних досліджень, рівень готовності до використання технологій «навчання че-

рез дослідження» є однаково низьким як у викладачів, так і у студентів з суттєвою різницею у психологічній готовності до нетрадиційних методів навчання, до яких відносяться інтерактивні, дослідницько зорієнтовані (у здобувачів вона є суттєво вищою). Тому означені вище проблеми та підходи до їх реалізації є актуальними для всіх учасників освітнього процесу і програмування спільних форм роботи у заданому напрямі з продуктивними формами співпраці є доволі сучасними та перспективними.

Загалом індивідуальна освітня траєкторія майбутнього вчителя історії є складно структурованим процесом, який реалізується за логікою організації наукового дослідження, що починається з виявлення проблеми, у її контексті – протиріч, постановки чітко означеної мети роботи, і завершується визначенням рівня її реалізації, послуговуючись конкретним критеріально-діагностичним інструментарієм.

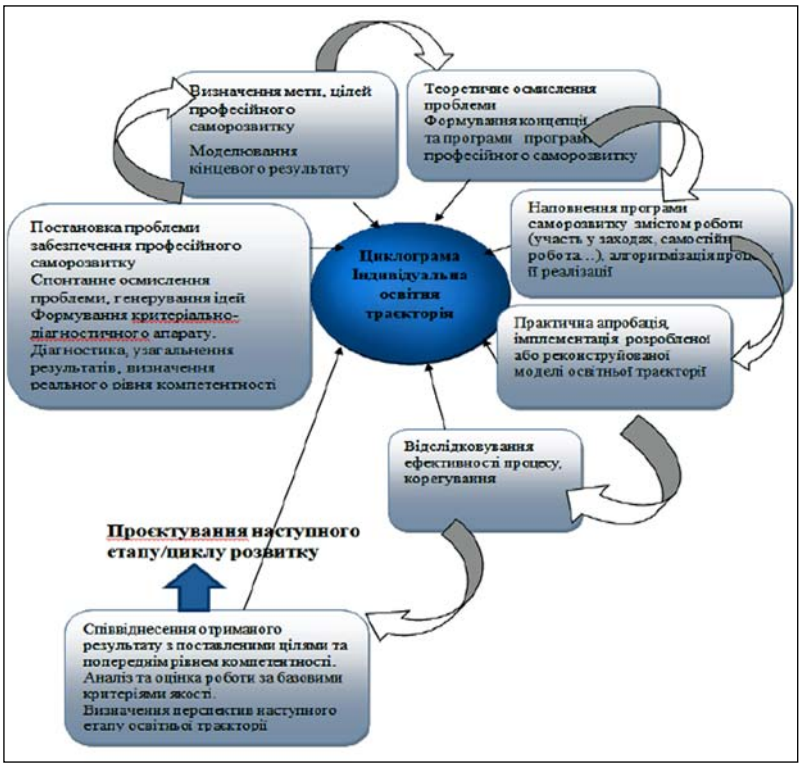


Рис. 1. *Циклограма формування індивідуальної освітньої траєкторії*

Циклограма може бути використана як для програмування професійного саморозвитку в цілому, посилюючи дослідницьку компоненту в навчальному процесі, так і програмуючи розвиток окремих компетентностей, до яких відносяться дослідницькі. Окрім того, сама циклограма задає стандарти дослідницької роботи (самодослідження), оскільки передбачає виконання конкретної мети/завдань через реалізацію дослідницького повного циклу. Циклограму можна використати і для дослідження проблем, які стосуються цілеспрямованого переходу вчителя історії на інноваційні освітні стандарти, на стартовому етапі фіксуючи її реальний рівень та програмуючи оптимальний для себе за конкретними показниками якості.

Усе це в комплексі означає, що поетапне посилення дослідницької складової у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя історії є безальтернативним.

Отож, формулу «навчання через дослідження» правомірно трактували як поліфункціональний підхід забезпечення компетентнісної системи освіти, яка є особливо актуальною для професійної підготовки фахівців педагогічного спрямування, у тому числі і майбутніх учителів історії. Дослідницька компонента реалізується як у процесі роботи з історичним матеріалом, актуалізуючи аналітичні, порівняльні, моделювальні та інші функції цього рівня, так і в процесі організації освітньої діяльності на дослідницькій основі з майбутніми школярами. Формат «навчання через дослідження» задає нові стандарти навчальної роботи і має високий потенціал диференціації та персоніфікації освітнього процесу, що реалізується у рамках формування індивідуальної освітньої траєкторії, яка складає сутність компетентнісної освіти.

Примітки:

1. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 р., № 2145-VIII. URL: http: zakon.rada.gov.ua
2. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_18.pdf
3. Ясперс К. Идея Университета /пер. с нем. Т.В. Тягуновой; ред. перевода О.Н. Шпарага; под общ. ред. М.А. Гусаковского. БГУ, 2006. С. 66.
4. Баханов К.О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти. Харків: Вид. група «Основа», 2005. С. 62–63.
5. Паризьке комюніке, 2018. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/06/06/12/paris-communiqueenua2018.pdf
6. Стандарт вищої освіти України. Спеціальність. 032 «Історія та археологія». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/

vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/06/07/032-Istoriya.ta.arkheol-mah.21.10.22.pdf
7. Creaton J., Nakai T., Saitoh Y. Eight principles for linking research and teaching. Portsmouth: University of Portsmouth, 2010. P. 6–20.

The article examines the theoretical and methodological foundations of the «learning through research» formula in educational systems of different levels, justifies the position that there is no alternative to its implementation in the process of transition to a competency-based model of education, and thus the system of professional training of a future history teacher. The article presents a variant of forming an individual educational trajectory in the process of teacher training, which is implemented through the development of the research component in its structure.

Key words: *research, individual educational trajectory, competence-based education, integration.*

Отримано 19.04.2023 р.

УДК 81'27:172.4

Шевчук Зореслава
м. Кам'янець-Подільський

ПОНЯТТЯ «МОВА ВОРОЖНЕЧІ» В СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОМУ ВИМІРІ

Стаття присвячена аналізу поняття «мова ворожнечі», зокрема як соціокультурного феномена. Визначено основну тематику, яка є політично, культурно й історично обумовленою, та характеристики зазначеного явища, а також низку критеріїв, на основі яких мову ворожнечі відмежовують від суміжних комунікативних форм. Розглянуто підходи до вивчення мови ворожнечі, серед яких саме соціолінгвістичний підхід дає змогу проаналізувати інтенцію мовця, зафіксувати факт застосування мови ворожнечі в українській лінгвокультурі.

Ключові слова: *мова ворожнечі, hate speech, конфлікт, гібридна війна, мова ненависті, нетолерантність.*

Із початку війни в Україні у 2014 році питання «ворожої» мови (або мови ворожнечі/hate speech) набуло особливої актуальності. Поширенням такого явища стали суттєві зрушення в комунікативному середовищі України, стимулювання до появи нових смислових конструкцій, що є відображенням прояву гібридних методів ведення сучасних воєн, основною зброєю яких є мова. «Саме за її допомогою дезінтегрується і примітивізується комунікативне середовище, чому сприяє поширення через ЗМІ необхідних текстів. Вони покликані зруйнувати старий і сфор-

 © Шевчук Зореслава, 2023

мувати новий світоглядний «фрейм» як опорну рамку свідомості – основу для картини світу, що зумовлює інтерпретацію, або конструювання того, що відбувається в дійсності, визначає систему цінностей і оцінок та впливає на подальші дії індивіда»[1].

Феномен мови ворожнечі є об'єктом досліджень різних наукових напрямів: фахівці з політології, юристи, як правило, досліджують наслідки виявів мови ворожнечі, які призвели до конфліктів; психологи вивчають витоки вербальної агресії; філологи приділяють увагу лінгвістичним конструкціям дискримінаційної риторики; культурологи визначають критерії громадянської та правової культури в полікультурному суспільстві, у якому мають існувати рівноправні й толерантні взаємозв'язки між представниками різних культур; соціологи досліджують стратифікацію соціуму за різними ознаками й визначають рівні безпеки, умови комфортного існування кожної особистості; фахівці з інформаційної онлайн-безпеки визначають маркери мови ворожнечі та розробляють алгоритми виявлення й блокування проявів агресивно спрямованої письмової комунікації в соціальних мережах тощо. Окремі аспекти аналізу мови ворожнечі висвітлено в працях К. Тараненко, Г. Черненко, Ф. Бацевича, Г. Прищепи тощо). Так, наприклад, за визначенням Г. Прищепи, «мова ненависті» є технологією, спрямованою на зміну ціннісних установок різних цільових аудиторій, на формування уявлень як про ворога, так і про співгромадян, які потрапляють під категорії «інший», «чужий» і«незрозумілий»[2]. Водночас недостатньо дослідженим це поняття є, зокрема, з позиції лінгвістики та суміжних із мовознавством дисциплін (психолінгвістики, соціолінгвістики тощо).

Мета нашої статті – розкрити сутність поняття «мова ворожнечі» як соціолінгвістичного феномена, розглянути підходи до класифікації видів «мови ворожнечі» та її функціювання в українській лінгвокультурі.

Дискусійність аналізованої проблеми пов'язана із відсутністю єдиного загального визначення щодо терміна «мова ворожнечі» та єдиного підходу до його перекладу: інколи англійський відповідник *hate speech* перекладають як мова ворожнечі або ж мова ненависті (уперше словосполучення *«hate speech»* використав у своїй книзі «HateSpeech: The History of an American Controversy» американський дослідник С. Волкер[3]). У науковій літературі також уживаються подібні, але не тотожні поняття, такі як: *«словесний екстремізм», «мовна (мовленнєва) агресія», «мовна демагогія», «мовний конфлікт», «мовне (мовленнєве) насилля», «мовна маніпуляція».* Комітет міністрів Ради Європи щодо «мови ворожнечі» ухвалив Рекомендацію

R(97)20 (від 30 жовтня 1997 року), у якій визначає мову ворожнечі як таку, «що охоплює всі форми вираження поглядів, що поширюють, спонукають, просувають та виправдовують расову ненависть, ксенофобію, антисемітизм чи інші форми ненависті, засновані на нетерпимості в тому числі: нетерпимості, вираженої через агресивний націоналізм чи етноцентризм, дискримінацію чи ворожість щодо національних меншин, мігрантів та нащадків мігрантів»[4].

Мова ворожнечі стала однією з технологій і лінгвістичним маркером так званої «гібридної війни», коли образ опонента позбавляється людських рис та наділяється абсолютно не властивою людині поведінкою, руйнуються способи ідентифікації особистості по відношенню до соціальної групи, які призводять до зміни самоідентифікації. Створюється уявлення про моральну неповноцінність, кримінальність і негативний вплив на суспільство, формуються певні лінгвокультурні, когнітивно-прагматичні установки, спрямовані на очорнення культури й ідеалів учасника протилежного боку конфлікту[5].

Відсутність встановлених меж між тим, що може бути маркованим як «мова ворожнечі», а що вважатиметься проявом свободи слова (порушення якої є прямою загрозою існування демократичного суспільства). Вираження ненависті часто маскують за прийнятними словесними формами, що сприяє її більшому розповсюдженню, особливо в епоху діджиталізації, де інформація розповсюджується миттєво і встигає вплинути на сприйняття картини світу та сформувати нові небезпечні стереотипи у мисленні людини. На сьогодні і досі залишаються невідомими лінгвістичні механізми засобів реалізації мови ворожнечі (тактики та стратегії, експліцитні та імпліцитні форми вираження).

На думку Я. Шебештян, замість не зовсім коректного терміна «мова ворожнечі» варто використовувати більш точні окреслення, які, крім усього іншого, краще узгоджуються з первинною одиницею «hate speech» і можуть виражати різний ступінь вияву нетолерантності в медіатексті – від зневаги, недоброзичливості до відвертої ворожості, ненависті. Дослідниця наголошує, що формулювання *«висловлювання нелюбові / ненависті / огиди»* більш прийнятне, таке, що відповідає сутності явища. Тобто відображає основне – конкретне застосування мовних ресурсів у конкретних умовах, а не вказує на якусь окрему універсальну мову ненависті, образ і приниження[6].

Мова ворожнечі – це слова та словосполучення, які виявляють суспільне напруження навколо вразливих тем, зокрема в медіапросторі. Варто згадати, що основним джере-

лом розповсюдження проявів будь-якої нетерпимості є онлайні ЗМІ та блоги на їхній платформі, а також соціальні мережі. Зокрема, в останні декілька років усе більше уваги приділяється ролі соціальних мереж у поширенні мови ворожнечі, від яких вимагається докладати більше зусиль для протидії цьому явищу на своїх платформах. Так, для запобігання та протидії поширенню незаконної мови ворожнечі в Інтернеті впродовж 2016–2018 років Європейська Комісія уклала «Кодекс поведінки щодо протидії незаконному висловленню ненависті в Інтернеті», який був підписаний із низкою сучасних соціальних мереж (Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, TikTok та ін.). Реалізація Кодексу поведінки оцінюється шляхом регулярного моніторингу, організованого у співпраці з представниками Європейської Комісії, використовуючи загальноприйняту методологію, перевіряється, як ІТ-компанії виконують зобов'язання, передбачені Кодексом[7]. За спостереженнями лінгвістів, найбільш гостро в масмедіа висвітлено теми російсько-української війни, внутрішньо переміщених осіб, національних груп, людей із наркотичною залежністю чи тих, що не мають житла.

На думку Т. Ісакової, серед основних причин використання журналістами «мови ворожнечі» є їхня емоційна залученість у конфлікт, ультрапатріотизм, некомпетентність, вплив власника ЗМІ, відсутність досвіду висвітлення війни[8]. Дослідниця дає перелік слів, що мають ознаки «мови ворожнечі» в журналістських текстах, присвячених війні: *аквафреш, бандерлоги, беркулята, вангую, вата, ватники, вишеватники, гейропа, гиркнулся, дачинг, диванні війська, диванна сотня, домбанатя, Домбасс, ермолки, колоради, кровополітика, Кримнаш, кримнашки, ленінопад, луганда, лугандон, няш-маш, руїна, майданути, майданята, мотороли, наноросія, намкриш, новопендосія, віддонбасити, правосіки, пидораша, реконструктори, свідомит, укробійці, укроп, укропія, укри, хунта, фашизм* тощо.

Завуальовані (приховані) вияви негативу, висміювання простежуємо в масмедіа частіше, оскільки вимоги до якості журналістських матеріалів та їх відповідності журналістським стандартам є вищими, ніж ще кілька років тому. Мова ворожнечі в цих випадках виявляється в маніпулюванні через засоби виразності тощо. Відтак І. Богданова виокремлює основні наративи мови ворожнечі сучасних масмедіа: *заклики до насильства*[9] (Таке можливе під час гострих фаз протистояння націй, народів, держав. Прямі заклики до насилля відбиваються у свідомості реципієнтів як їхні власні думки. Це спричиняє загальну істерію й стан афекту, що виливається у кра-

щому випадку в гострі коментарі та суперечки навколо журналістського тексту, а в гіршому – фізичне завдання болю описаному в статті «ворогові»); *створення негативного образу етнічної, релігійної чи певної соціальної групи* (прийом заграваання перед аудиторією видання. У цих випадках позиція журналіста теж простежується через психолігвістичні ознаки тексту); *виправдання історичних випадків насильства; твердження про неповноцінність певної соціальної чи національної групи; твердження про історичні злочини тієї чи тієї етнічної або релігійної групи як такої* (осмислення спільної історії держав в умовах російсько-української війни. Відновлення національної пам'яті, аналіз неоднозначних рішень тогочасних і сучасних політиків, концепт «русского міра»); *твердження про кримінальність тієї чи тієї етнічної або релігійної групи* (стереотипи, що частково є підґрунтям для виникнення прецедентних феноменів і концептів, також провокують «мову ворожнечі» в українських медіа); *звинувачення в негативному впливі тієї чи тієї етнічної, релігійної або певної соціальної групи на суспільство, державу; згадка певної групи або її представників у принизливому або образливому контекст.*

Отже, мова ворожнечі – це різноманітні форми висловлювань, які викликані ворожістю, а також демонструють або сприяють проявам ворожості по відношенню до певної групи (або до конкретної особи, яка належить до такої групи)». Це риторика, яка містить негативне забарвлення, критику по відношенню до особи чи певної категорії осіб і таким чином, формує вороже ставлення. Іншими словами, це заклик до злочину, рішучих дій проти цієї категорії осіб, які викликають обурення, невдоволення.

Тематика мови ворожнечі безпосередньо залежить від політичної ситуації у країні, культурного розвитку та історичних подій, які мають неабияке значення в процесі становлення держави. Водночас феномен мови ворожнечі має низку стабільних ознак, які чітко відокремлюють її від інших суміжних явищ, серед яких основними є: дискримінація, категоризація, зв'язок із насиллям. Попри той факт, що мова ворожнечі перебувала у фокусі уваги значної кількості дослідників, вона і досі залишається феноменом, котрий потребує опрацювання саме завдяки своєму невпинному розвиткові, і саме цей факт окреслює перспективи подальших досліджень.

Примітки:

1. Мова ворожнечі та ЗМІ: міжнародні стандарти та підходи. URL: http://noborders.org.ua/wpcontent/uploads/2015/11/guidelines_ hatespeech_media.pdf

2. Прищепа Г. «Мова ненависті» як лінгвістичний маркер «гібридної війни» *Психолінгвістика.* 2017. Вип. 22 (2). С. 98–112.
3. Walker S. Hate Speech: The History of an American Controversy. Lincoln: *University of Nebraska Press*, 1994.
4. Recommendation No. R (97) 20 of the committee of ministers to member states on «hate speech». 1997, October 30. Council of Europe. Committee of Ministers. P. 107.
5. The EU Code of conduct on countering illegal hate speech online. European Commission. 2016, May. URL: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combatting-discrimination/racism-and-xenophobia/eu-code-conduct-countering-illegal-hate-speech-online_en#theeucodeofconduct
6. Шебештян Я.М., Шаповалова Г. Несиметричність термінів «мова ворожнечі» і «hate speech» як проблема української медіатеорії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. 2019. Вип. 1. С. 182.
7. Самокиш І.О. Мова ворожнечі та як їй протидіяти. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації.* 2017. № 4. С. 182-185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/drsk_2017_4_34
8. Ісакова Т.О. Мова ворожнечі як проблема українського інформаційного простору. *Стратегічні пріоритети*. 2016. № 4 (41). С. 90–97.
9. Богданова І., Лептуга О. «Мова ворожнечі» в текстах україномовного медіапростору. *Український світ у наукових парадигмах:* збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Харків: ХІФТ, 2020. Вип. 7. С. 6–11.

The article is devoted to the analysis of the concept of 'hate speech', in particular to the socio-cultural phenomenon. The main topic, which is politically, culturally, and historically determined, and the characteristics of the mentioned phenomenon, as well as a number of criteria, based on which the language of hostility is distinguished from related communicative forms, are determined. Approaches to the study of hate speech are considered, among which the sociolinguistic approach makes it possible to analyze the intention of the speaker, to record the fact of the use of hate speech in Ukrainian linguistic culture.

***Key words**: hate speech, hate speech, conflict, hybrid war, hate speech, intolerance.*

Отримано 08.05.2023 р.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 37.017.4:172.:355.48(470:477)«2014/…»

Борчук Степан,
Санкович Марія
м. Івано-Франківськ

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА У ЗЗСО В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ (2014—2022 рр.): ПАРАДИГМА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкрито сутність сучасної парадигми національно-патріотичного виховання у закладах загальної середньої світи в умовах російсько-української війни. Зосереджено увагу на тому, що сьогодення, яке нажаль окреслене російсько-українською війною, вивели на якісно новий рівень уявлення про парадигму національно-патріотичного виховання у системі науково-дослідницької роботи здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти. Висвітлено нові підходи й інноваційні форми та методи національно-патріотичного виховання у системі науково-дослідницької роботи в умовах воєнного стану. Доведено, що запропоновані форми та методи сприятимуть національно-патріотичному вихованню здобувачів освіти в умовах російсько-української війни.

Ключові слова: *патріотизм, національно-патріотичне виховання, національна ідентичність, науково-дослідницька робота, російсько-українська війна.*

Патріотичне виховання – це сфера духовного життя,
яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне,
що любить і ненавидить людина, яка формується.

В. Сухомлинський

Революція гідності (2013–2014 рр.), російська окупація Криму (2014 р.) й агресія РФ на Донбасі (2014–2021 рр.), а нині і відкрита повномасштабна війна проти України з лютого 2022 року, що сколихнула українців, демонструють уроки героїзму, національного єднання, спонукають до пошуку нових шляхів утвердження продемонстрованої світу самобутності українського народу, його консолідації навколо спільного майбутнього, захисту незалежності, територіальної цілісності країни.

© Борчук Степан, Санкович Марія, 2023

У зв'язку з повномасштабним військовим вторгнення рф на територію України було видано Указ Президента України № 64/2022 від 24 лютого та № 133/2022 від 14 березня 2022 року[1], яким було введено воєнний стан – особливий правовий режим, що вводиться в разі збройної агресії чи загрози нападу, небезпеки державній незалежності, територіальній цілісності. В умовах воєнного стану освітній процес в усіх закладах освіти України відбувається, як правило, дистанційно.

Під час неоголошеної та повномасштабної війни рф проти України постала нагальна потреба в перегляді та оновленні системи національно-патріотичного виховання. З цією метою МОН України затвердило заходи щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України до 2025 року (далі – Концепція). Відповідно до Концепції метою національно-патріотичного виховання визначено «становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовно-моральних цінностей Українського народу, національної самобутності»[2].

Реалізація цієї мети відбуватиметься через упровадження відповідних заходів щодо громадянсько-патріотичного, духовно-морального, військово-патріотичного та екологічного виховання. Завдання закладів загальної середньої освіти полягає в тому, щоб так побудувати виховну діяльність, щоб сама її організація, приклади авторитетних наставників, шкільне середовище виховували здобувачів освіти в дусі патріотизму, глибокого розуміння історії українського народу, національної ідентичності та самобутності.

Аналіз історико-педагогічної літератури доводить, що питання національно-патріотичного виховання були предметом наукових розвідок вітчизняних філософів та громадських діячів: Г. Ващенка, М. Драгоманова, М. Костомарова, І. Огієнка, О. Потебні, Г. Сковороди, Л. Українки, І. Франка, Т. Шевченка, П. Юркевича та ін. Основоположні засади патріотичного виховання були сформульовані видатними українськими вченими-педагогами О. Вишневським, О. Захаренком, М. Євтухом, В. Сухомлинським, І. Ткаченком. Низка сучасних науковців присвятили свої праці проблемам методології, теорії і практики національно-патріотичного виховання особистості (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кульчицький, Н. Ничкало, О. Пометун,

М. Сметанський, М. Фіцула, Г. Шевченко) та військово-патріотичного виховання (М. Зубалій, В. Івашковський).

Варто зауважити, що досі немає єдиного погляду на співвідношення патріотичного й національного виховання, науковці розрізняють і патріотичні, і національні почуття. На думку П. Ігнатенка, різниця між ними полягає в тому, що «об'єктом національних почуттів є власний етнос, незалежно від його розселення, а в патріотичних почуттях віддзеркалюється прихильність до рідної землі, території, місця народження, Батьківщини»[3].

В. Гонський зазначає, що «національно-патріотичне виховання є складником виховного процесу, систематичною і цілеспрямованою діяльністю закладів освіти, органів державної влади і громадських організацій з формування у громадян високої патріотичної свідомості, почуття любові до України. Патріотичне виховання охоплює соціальні, цільові, функційні, організаційні аспекти, а також поширює свій вплив на всі покоління, проникає у всі сфери життя, як-от: соціально-економічну, політичну, духовну, правову, педагогічну, а також спирається на освіту, культуру, історію, державу, право»[4]. Поділяємо думку вченого та вважаємо, що національно-патріотичне виховання – це цілеспрямований, організований процес, спрямований на збереження, передавання та засвоєння культурно-історичного досвіду українського народу, формування у здобувачів освіти почуттєво-ціннісного ставлення до сім'ї, родини, рідного краю, Батьківщини, усвідомлення особистої приналежності до української нації, мотивацію здобувачів освіти до патріотичних учинків і дій.

Результатом національно-патріотичного виховання молодших школярів є національно-патріотична вихованість, яку трактуємо як інтегративну властивість, яка характеризується рівнем сформованості патріотичних знань, якостей, почуттів, широким словниковим запасом національно-патріотичного змісту, що є виявом національної свідомості особистості.

Сьогодні, в умовах російсько-української війни, як ніколи, необхідні нові, інноваційно-креативні підходи й нові шляхи як у освітньому, так і позанавчальній діяльності, організації процесу виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості, які б відповідали жахливим реаліям сьогодення.

Наведемо ряд прикладів форм і методичних технологій реалізації парадигми національно-патріотичного виховання у системі науково-дослідницької роботи у закладах загальної середньої освіти в умовах російсько-української війни.

Однією з інтерактивних новітніх форм національно-патріотичного виховання в умовах війни є започаткування в березні 2022 року Указом Президента України загальнонаціональної хвилини мовчання за загиблими. Проведення хвилини мовчання відбувається о 9 годині 00 хвилин по всій Україні всіма засобами масової інформації. Метою хвилини мовчання є «вшанування пам'яті, громадянської відваги і самовідданості, сили духу, стійкості та героїчного подвигу воїнів, полеглих під час виконання бойових завдань із захисту державного суверенітету та територіальної цілісності України, мирних громадян, які загинули внаслідок збройної агресії Російської Федерації проти України».[5]

В українському суспільстві національно-патріотичне виховання в умовах повномасштабної російсько-української війни залишається першочерговим як для держави, так і для освіти в цілому. Ідеалом національно-патріотичного виховання є різнобічно та гармонійно розвинений національний свідомий, високоосвічений, життєво компетентний, патріотичний громадянин, здатний до саморозвитку та самовдосконалення.

Національно-патріотичне виховання – це комплексна система й цілеспрямована діяльність органів державної влади, закладів освіти, громадських організацій, сім'ї та інших соціальних інститутів щодо формування в молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності та любові до своєї Батьківщини, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності та незалежності України, сприяння становленню її як демократичної, правової, соціальної держави.

Головною домінантою національно-патріотичного виховання молоді є формування в особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самого себе, активної за формою та моральною, за змістом, життєвою позицією. Форми та методи виховання базуються на українських народних традиціях, найкращих здобутках національної га світової педагогіки та психології. Сьогодні особливо зростає увага до виховання засобами музеїв, театральної педагогіки, дитячого та юнацького спорту. Створюються реальні умови прояви творчих здібностей молодих людей. Сучасна молодь добре обізнана щодо процесів у різних сферах науки, техніки, соціального життя динамічно опановує сучасні комунікаційні технології.

Патріотичне виховання спрямоване на формування й розвиток особистості, що володіє якостями громадянина й патріота й здатної успішно виконувати громадянські обов'язки в мирний і воєнний час.

Метою патріотичного виховання є формування в молодого покоління високих соціально значущих якостей, готовності реалізувати їх в інтересах суспільства й держави. Під час хвилини мовчання звучать слова такого змісту: «Вшановуємо світлу пам'ять, громадянську відвагу, самовідданість, силу духу, стійкість, героїчний подвиг воїнів, полеглих під час виконання бойових завдань із захисту державного суверенітету та територіальної цілісності України, жертв військових злочинів та геноциду, мирних жителів сіл, маленьких і великих міст, наших співвітчизників, які загинули унаслідок збройної агресії російської федерації проти України загальнонаціональною хвилиною мовчання. Ви назавжди у наших серцях. Ви частина хороброї нації, частина перемоги України».

Під час російсько-української війни, її активної фази, надважливим є інформаційна безпека здобувачів освіти, адже РФ залучає українських дітей безсвідомо скоювати злочини онлайн, тому актуальним є покроковий інструктаж щодо правил поведінки в інформаційному просторі: якщо хтось із користувачів у мережі просить приватну інформацію (особистий номер телефону чи номер батьків, їхнє місце працевлаштування, де наразі знаходиться родина, яка ситуація в твоєму місті, чи є в місті військові і де вони розміщуються) – таку інформацію в жодному разі не можна передавати; не можна фіксувати місця вибухів та розповсюджувати цю інформацію в інтернеті; усі новини потрібно перевіряти в офіційних засобах масової інформації; не потрібно підписуватися до невідомих груп, краще розказати про це батькам та заблокувати таку групу. Проведення виховних годин у форматі зустрічей (онлайн-зустрічей) із воїнами та їхніми рідними, із волонтерами, із постраждалими під час війни рф проти України, із внутрішньо переміщеними особами тощо.

Важливо відновити давні українські військово-патріотичні ігри та розваги, що сприяють національно-патріотичному вихованню, виробленню у здобувачів освіти українського світогляду, українського спектра цінностей, здатності приймати виклики і розв'язувати їх.

Організація екскурсій з метою відвідування визначних історичних місць, ознайомлення з пам'ятками історії та культури рідного міста або ж онлайн-екскурсій в інші регіони країни. Спільний перегляд патріотичних мультфільмів, які розкажуть наймолодшим глядачам про Україну, її історію, найбільші здобутки та досягнення українців, спрямовані на творчий, патріотичний, суспільний та особистісний розвиток дитини. («Це – наше, і це – твоє», «Микита Кожум'яка», «Літа мої», «Моя країна Україна», «Книга-мандрівка. Україна», «Знай на-

ших») тощо; фільмів-казок про козаків, козацький рід, український фольклор і українську народну міфологію й вірування («Пекельна хоругва, або Різдво козацьке», «Чорний козак», «Сторожова застава») тощо.

Проведення тематичних інформаційно-просвітницьких та освітньо-виховних заходів, а саме: круглих столів, диспутів, брейн-рингів, вікторин, переглядів презентацій та відеоматеріалів з подальшим обговоренням, присвячених героїчним подвигам українських воїнів, боротьбі за територіальну цілісність і незалежність України (наприклад, до Дня пам'яті Героїв Крут, до Дня героїв Небесної Сотні; до Дня захисника України тощо).

Парадигма національно-патріотичного виховання у системі науково-дослідницької роботи у закладах загальної середньої освіти надзвичайно важлива в умовах війни. Під дослідницькою діяльністю ми розуміємо діяльність здобувачів освіти, що пов'язана з пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання з наперед невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановку проблеми (або виділення основного питання), вивчення теоретико-історичного матеріалу, пов'язаного з обраною темою, висування гіпотези дослідження, підбір методик дослідження і практичне оволодіння ними, підбір власного матеріалу з теми, його аналіз та узагальнення, власні висновки.

Такий ланцюжок є невід'ємною приналежністю дослідницької діяльності, нормою її проведення, хоча не завжди в процесі роботи над історичною проблемою наявність усіх ланок ланцюжка необхідна.

Роль учителя в умовах дослідницького навчання історії полягає не в передаванні готових знань, умінь та навичок здобувачам освіти, а в організації відповідного освітнього середовища, навчаючись у якому, учень спирається на особистий потенціал та у процесі навчальної діяльності і життєвої практики використовує знання, здобуті ним самим.

В умовах дослідницької діяльності вчитель має бути не стільки джерелом та інтерпретатором нової навчальної інформації про ту чи іншу історичну епоху, скільки має мотивувати та організовувати самостійний пошук. Таким чином, дослідницька діяльність – це процес спільної роботи учня й педагога з метою виявлення сутності досліджуваних історичних фактів, явищ і процесів.

Що слід урахувати під час запровадження дослідницького навчання в навчальний процес? По-перше, принципово переорієнтувати педагогів з інформаційно-імперативної дидактики на особистісно – зорієнтовану, креативну. Тобто,

в дослідницькому підході вчитель, насамперед, надає здобувачам освіти певні рекомендації та спонукає їх до творчості, цінуючи будь-яку їхню активність чи за ступенем (ледь помітна, мала, значна тощо), чи за видом (соціальну, емоційну, інтелектуальну, творчу, фізичну тощо).

Дидактичними завданнями дослідницької діяльності в закладах загальної середньої освіти є:

1) забезпечення якісної освітньої підготовки здобувачів освіти;

2) цілеспрямоване формування в особистості учня способів і процедур творчого пізнавального пошуку – нових форм, методів, засобів пізнання дійсності та життєдіяльності;

3) розвиток інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу учнів та формування на цій основі активної, компетентної, творчої особистості.

Аналіз досліджень із проблематики організації дослідницької діяльності дає змогу стверджувати, що для учнів основної школи найбільш ефективною формою є колективно-індивідуальна пошуково-дослідницька діяльність, яка забезпечує у спільній діяльності поступове оволодіння методикою проведення дослідження (ознайомлення з етапами, способами добору та обробленя інформації, складанням програми дослідження, аналізом та оцінюванням результатів тощо) та індивідуальне самовизначення кожного учня на кожному з етапів дослідження щодо вибору форми та способу власної участі у спільній творчій справі. Для старшокласників більш характерним та вагомим є індивідуальне дослідження проблеми в обраній галузі.

Отже, комплекс заходів, технологій створює сприятливі умови у закладах загальної середньої освіти для розвитку національно-патріотичного виховання як пріоритетної сфери соціального життя країни, підвищення його статусу та розвитку потенціалу, досягнення якісно нових результатів у духовно-моральному, патріотичному, трудовому, мистецько-естетичному, екологічному вихованні підростаючого покоління.

Примітки:

1. Про введення воєнного стану в Україні: Указ Президента України № 64/2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 64/2022#Text
2. Концепція Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1233-2020-p#Text
3. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навч.-метод. посіб. / П.Р. Ігнатенко, В.А. По-

плужний, Н.І. Косарева, Л.В. Крицька. Київ: Ін-т змісту і методів навчання, 1997. С. 44.
4. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави. *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 10.
5. Про загальнонаціональну хвилину мовчання за загиблими внаслідок збройної агресії Російської Федерації проти України: Указ Президента України № 143/2022. URL: https://www.president.gov.ua/documents/1432022-41729.

The article reveals the essence of the modern paradigm of national-patriotic education in the institutions of the common middle world in the conditions of the Russian-Ukrainian war. Attention is focused on the fact that the present, which is unfortunately defined by the Russian-Ukrainian war, has brought to a qualitatively new level the idea of the paradigm of national-patriotic education in the system of scientific research work of students in general secondary education institutions. New approaches and innovative forms and methods of national-patriotic education in the system of scientific and research work under martial law are highlighted. It is proven that the proposed forms and methods will contribute to the national-patriotic education of students in the conditions of the Russian-Ukrainian war.

Key words: *patriotism, national-patriotic education, national identity, research work, Russian-Ukrainian war.*

Отримано 04.04.2023 р.

УДК 37.016:94

Глушковецький Анатолій,
Булдакова Людмила
м. Кам'янець-Подільський

ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті охарактеризовано використання інноваційної педагогічної технології на уроках історії – ментальних карт, для забезпечення ефективного вивчення навчального матеріалу. Обґрунтовано застосування візуалізації під час вивчення нових тем. Висвітлено різноманітні онлайн-сервіси, які допомагають покращити візуалізацію на уроках історії. Визначено, що одним із сучасних інструментів, спрямованих на ефективну візуальну презентацію інформації, є інфографіка та візуалізація матеріалу. З'ясовано переваги використання ментальних карт на уроках історії: швидке опрацьовування великих обсягів інформації; активізація пам'яті через факти, слова й образи, генерування ідеї тощо.

Ключові слова: *інноваційні технології, ментальні карти, педагогіка, українська школа, історія, навчання, візуалізація, інфографіка, історія України, ментальна карта, онлайн-сервіси, плакати, стрічка часу.*

© Глушковецький Анатолій, Булдакова Людмила, 2023

Сучасні школярі левову частку інформації отримують з екранів телефона, телевізора, планшета або інших ґаджетів. Учнів XXI століття називають поколінням «кліпового мислення» або «людей екрана», які сприймають світ по-іншому, мислять глобально, ставлять питання швидше, ніж отримує на них відповіді, проводять з електронними пристроями більше часу, ніж з однолітками, вони мають уже «вроджені» навички володіння цифровими пристроями. Звісно, задля того щоб запам'ятати ту чи іншу інформацію, ми можемо робити конспект, який складається з дат, списків відповідно ми здебільшого будемо задіювати ліву півкулю мозку, що відповідає за принципи запам'ятовування, мову, логіку, складання списків, операції з числами, однак у той же час забудемо про праву – пов'язана з уявою та асоціативністю. Саме через це, певний об'єм інформації, ми забуваємо, бо не рівномірно працюємо з нашими півкулями, через це психолог Тоні Б'юзен пропонує розробляти карти пам'яті, що будуть залучати обидві півкулі для збалансованої роботи мозку. Карти можуть стати мотиватором для більш інтенсивного навчання, а також ймовірною заміною текстових конспектів. Унаочнення викладу навчального матеріалу за допомогою різних інформаційно-комунікаційних технологій і засобів візуалізації є одним із важливих напрямів модернізації змісту освіти.

Візуалізація в освітньому процесі полегшує сприйняття навчальної інформації учнями, сприяє активізації критичного та креативного мислення, зумовлює концентрацію уваги учнів на головній ідеї навчального матеріалу та мотивує до пізнавального інтересу. Інтелект-карта – це незамінна маршрутна карта-пам'ятка, яка дозволяє від початку організовувати інформацію так, щоб мозку було легко працювати з нею. За допомогою такої карти кожен зможе швидше та легше запам'ятовувати та згадувати потрібні факти (порівняно з традиційними записами). Теоретико-методологічні основи візуалізації відображено в працях С. Аранова, О. Асмолова, Н. Бровки, А. Вербицького, З. Калмикової; особливості впровадження візуалізації в освітній процес розглянули: С. Арюткін, О. Бабич, С. Герасимова, Н. Манько, А. Рапуто; пошук шляхів психолого-педагогічних аспектів візуалізації – Д. Безуглий, І. Ліпчевська, С. Лисенкова, В. Шаталов; здійснили аналіз онлайн-сервісів для візуалізації освітнього процесу в дослідженнях Л. Білоусова, Н. Гончарова, Н. Житєньова, О. Мансурова, О. Семеніхіна; використання візуалізації для вдосконалення професійної компетентності педагога представили у працях Н. Житєньова, О. Сілкова, Н. Лобач, А. Рапуто; пробле-

му розгляду інфографіки як інструменту візуалізації вивчали науковці Д. Желязни, О. Захар, Т. Тихонова, А. Цехмістрова, Н. Олефіренко.

Теорія інтелект-карт народилася на початку 70-х років XX століття завдяки відомому англійському психологу Тоні Б'юзену. Закінчивши школу на двійки, він серйозно замислився над питанням «Чому я гірший за інших?». Ретельно вивчивши досвід мислення кращих розумів людства, таких як Леонардо да Вінчі, Альберт Ейнштейн, Томас Едісон, Джеймс Джойс та ін., Б'юзен дійшов до висновку, що ці генії максимально використовували усі ментальні можливості свого мозку, на відміну від пересічної людини, яка використовує лише 5% головного мозку. Він вирішив «змусити свій мозок працювати» Застосування інтелект-карт допомагає мислити абсолютно по-новому, максимально використовуючи обидві півкулі головного мозку[1]. Концепція карт заснована на теорії Девіда Осубела. Його основна ідея – це представлення нових ідей, теорій і понять через уже наявні ідеї, досвід та поняття.

Уже у 60-ті роки теорію розвинув професор Джозеф Новак. Він розробив правила створення інструменту для опрацювання нових концепцій – концепт-карт[2].

Подальший розвиток теорія отримала завдяки Тоні Б'юзену. У 1974 році він опублікував книгу «Працюй головою», де описав метод ментальних карт MindMaps. На основі його роботи були розроблені десятки комп'ютерних програм, завдяки яким складання карт поступово стало поширюватися. Мета створення карт може бути різна: запам'ятовування складного матеріалу, передача інформації, прояснення для себе якогось питання. Їх можна використовувати у великій кількості різноманітних ситуацій: в професійній діяльності, у навчанні, для індивідуального планування тощо.

Система освіти орієнтує сучасного вчителя на використання в роботі різноманітних технологій, які дають можливість оптимізувати, інтенсифікувати навчально-виховний процес. На даний час їх існує ціла низка, тому кожен педагог має змогу підібрати саме ті, які б сприяли ефективності навчання школярів, розвивали в них пізнавальну активність, стимулювали продуктивне мислення. Використання найрізноманітніших методів і прийомів як традиційних, так і нових, важливе на всіх уроках, адже вони сприяють формуванню цілісної особистості.

Метою статті є вивчення методичного аспекту використання ментальних карт на уроках історії, розкритті впливу візуальних засобів на мислення учнів.

На уроках варто використовувати ментальні карти для: розробки проєктів різної складності на практичних заняттях, створенні презентацій, «мозкового штурму», розвитку інтелектуальних здібностей учнів під час підготовки до олімпіади тощо. Інтелект-карти можуть використовуватися в навчальному процесі у самоосвітній діяльності вчителя, підготовки матеріалу з певної теми, вирішення творчих завдань, для тренування творчого мислення, креативності тощо. Принцип побудови інтелект-карт корисно використовувати на уроках узагальнення та систематизації з будь-якого предмету. Узагальнення матеріалу з теми відображається на одному зображенні, вся інформація з навчальної теми трансформується в асоціативні зв'язки навчальних понять.

Метод інтелект-карт розвиває логіку та вміння згортати весь навчальний матеріал до самого найважливішого, підвищує якість та інтенсивність навчання, тренує пам'ять. Окрім того, карту знань можна будувати під час конспектування великих по об'єму тем – замість довгих 11 конспектів і витрат часу для запису матеріалів учень формує лише одну блок-схему. Системний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з питання особливостей візуалізації в освітньому процесі та узагальнення власного педагогічного досвіду дає можливість стверджувати, що основними дидактичними умовами використання візуалізації в освітньому процесі є:

- структурування інформації;
- подання знань у стислому вигляді;
- розгляд проблеми всебічно й системно;
- урахування особливостей здобувачів освіти у представленні інформації;
- акцентування на головних елементах навчального матеріалу;
- активізація різних видів мислення та пам'яті;
- розвиток пізнавального інтересу;
- аналіз інформації;
- сприяння засвоєнню великого обсягу інформації;
- інтеграція нових знань;
- створення позитивного емоційного фону на заняттях.

Застосування різноманітних способів візуалізації дає можливість урізноманітнити навчання на уроках історії. Педагоги мають змогу використовувати потужні й багатофункціональні онлайнові інструменти для створення цифрових візуальних матеріалів. Сучасний урок неможливо уявити без використання цифрових технологій, які здатні зацікавити сучасного школяра, зробити процес навчання більш різноманітним та ефективним.

Якщо ж ми говоримо безпосередньо про сам процес створення ментальних карт, то існує певний алгоритм, розроблений Тоні Бьюзеном:

• Важливо розміщувати слова на гілках, а не в ромбах і паралелепіпедах тощо. Важливо і те, що гілки повинні бути живими, гнучкими, загалом, органічними. Малювання ментальної карти в стилі традиційної схеми повністю заперечує ідеї майндмеппінгу. Це сильно ускладнює рух погляду по гілках і вносить багато зайвих однакових, а отже монотонних, об'єктів.

• Писати на кожній лінії тільки одне ключове слово. Кожне слово містить тисячі можливих асоціацій, тому склеювання слів зменшує свободу мислення. Роздільне написання слів може привести до нових ідей.

• Довжина лінії повинна дорівнювати довжині слова. Це простіше і економніше.

• Пишіть друкованими літерами, якомога ясно та чітко.

• Варіювати розмір літер і товщину ліній залежно від ступеня важливості ключового слова.

• Обов'язково використовуйте різні кольори для основних гілок. Це допомагає цілісному й структурованому сприйняттю.

• Часто використовувати малюнки і символи (для центральної теми малюнок обов'язковий). Іноді ментальна карта взагалі може цілком складатися з малюнків.

• Прагнути такої організації простору, щоб не залишалося порожнього місця, а гілки не розміщувалися дуже щільно. Для невеликої ментальної карти використовуйте аркуш паперу формату А4, для великої теми – А3.

• Гілки, що розрослися, можна укладати в контури, щоб вони не змішувалися з сусідніми гілками.

• Розташовувати лист горизонтально. Таку карту зручніше читати[3].

Сучасні умови цифровізації та диджиталізації зобов'язують педагога володіти техніками інфографіки для подання й передавання навчального матеріалу. Це допомагає підвищувати компетенції підлітків у предметній галузі, а педагогам – удосконалювати роботу з інформаційно-комунікаційними технологіями та створення готового освітнього продукту, що для них має особистісне значення. Інфографіка може використовуватися в будь-якій науковій чи професійній сфері[4], зокрема й історії.

Канадські науковці Sidneyeve Matrix та Jaigris Hodson стверджують, що завдання спрямовані на аналіз та створення інфографіки, спонукають учнів до комунікування без допомоги вчителя та виробляють уміння цифрової комуніка-

ції, оскільки під час навчання використовуються сервіси для створення графічних робіт[5].

Ментальна карта – це незамінна маршрутна карта-пам'ятка, яка дозволяє від початку організовувати інформацію так, щоб мозку було легко працювати з нею. За допомогою такої карти кожен зможе швидше та легше запам'ятовувати та згадувати потрібні факти (порівняно з традиційними записами). Таким чином, учень графічними способом фіксує свої думки та робить узагальнення.

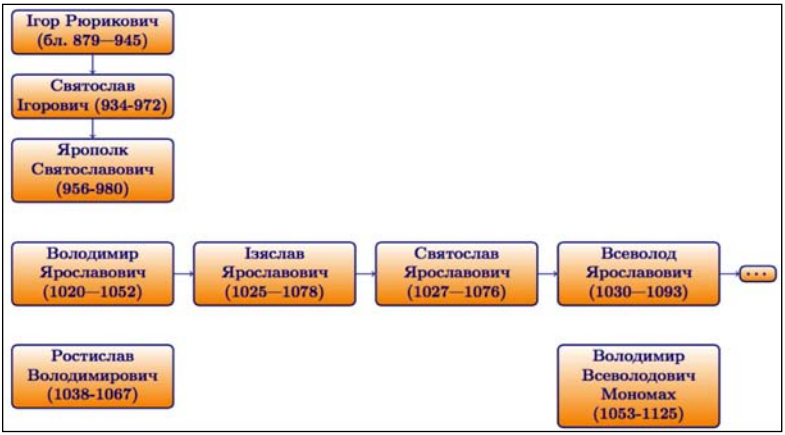
Корисною є діяльність складання ментальної карти у парі або групі. Це задовольняє ту особливість учнів, коли пізнавальний інтерес до навчання спрямований на процес, а не на його зміст. Навчальні труднощі підлітків багато у чому залежать від заохочення, похвали вчителя чи їх відсутності, емоційної сторони навчання, інтересу. Якщо вчитель не стимулює самостійність та ініціативу в учнів, а лише наставляє та контролює результати їх навчальної діяльності, то учні втрачають інтерес до навчання.

Тому на уроках варто приділяти значну увагу цікавим формам вивчення матеріалу, ігровим моментам, інтерактивним методам роботи.

Ментальні карти доцільно використовувати при вивченні предмету на таких етапах уроку:

• Вивчення нового матеріалу – при використанні ментальної карти складні поняття можуть бути пояснені та представлені в систематичному вигляді; застосування таких карт допомагає вчителю донести до учнів чітке узагальнене уявлення того матеріалу, який вивчається.

• Закріплення матеріалу – використання ментальних карт допомагає засвоїти нові поняття, явища, події. Це дає можливість візуалізувати ключові поняття та узагальнити їх взаємозв'язок.



• Повторення теми – за допомогою ментальних карт можна виявити, який матеріал був не засвоєний учнями.

Для створення інфографіки можна використати низку сучасних онлайн-інструментів:

Wisemapping https://www.wisemapping.com/
Coggle.it https://coggle.it
Canva https://www.canva.com
Genially https://app.genial.ly/
Piktochart https://piktochart.com/
Easelly https://www.easel.ly/
Visually https://visual.ly/
Infogram https://infogram.com/

Отже, користь застосування майндмеппінгу в освіті очевидна та актуальна. Заслужений учитель України В. Шаталов ще в минулому столітті ввів поняття – «опорно-графічний конспект», який необхідно використовувати для послідовного, логічного розкриття теми та розвитку творчого мислення учнів[6].

Незабаром метод опорної графіки і метод майндмеппінгу почали використовувати ті ж основоположні принципи і застосовуватись для досягнення найважливіших педагогічних цілей. Ми можемо використовувати як прості ментальні карти на уроках, так і робити з певної кількості карток слайд-шоу, відео що супроводжується поясненням матеріалу. Враховуючи, той факт, що переважна більшість шкіл нині

знаходиться на дистанційному навчанні, то для підвищення якості сприйняття інформації варто також використовувати принцип наочності.

Використання засобів візуалізації на уроках історії робить урок цікавішим, збільшує можливість реалізації діяльнісного підходу, оскільки учні наочно уявляють предмет розмови, а відтак створює сприятливі умови для осмислення запропонованої інформації.

За допомогою ментальних карт учитель може:

– пояснити нову тему;
– систематизувати, візуалізувати, структурувати інформацію;
– організовувати й проводити контроль знань;
– використовувати інтелект-карти як план свого виступу;
– узагальнювати знання;
– створювати опорні алгоритми дій тощо.

Ментальні карти допомагають розвивати креативне та критичне мислення, пам'ять і увагу, а також зробити процес навчання цікавішим і результативнішим. Отже, ментальні карти в освіті – сучасний і дієвий спосіб викладання навчального матеріалу, який зробить будь-який урок цікавим і пізнавальним, а також дозволить учням краще засвоїти матеріал.

Застосування інтелектkарт у навчанні може дати величезні позитивні результати, оскільки учні вчаться вибирати, структурувати і запам'ятовувати ключову інформацію, а також відтворювати її в подальшому.

Отже, використання на уроках історії візуалізації інформації є актуальною потребою суспільства та освітньої спільноти в цілому. З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності доцільно пропонувати учням самостійно складати ментальні карти, які стосуються вивченого теоретичного матеріалу. Така практика розвиває в учнів пам'ять, стійкість уваги, викликає зацікавленість. Ментальна карта заохочує вивчення матеріалу таким чином, що пов'язуються усі блоки матеріалу, який вивчається на уроці. Після складання ментальних карт учні мають коментувати свої дії, намагатись за допомогою карти розкрити сутність змісту теми. Навіть, якщо учні не вміють користуватися онлайн-сервісами для створення ментальних карт, можна навчити малювати їх від руки на окремих листках паперу, в зошиті або на дошці. Малювання інтелект-карт від руки стимулює мислення та спрямовує до прийняття нестандартних рішень, створення власних символів та позначок, підлаштовування схеми під себе. Організація

освітнього процесу із використанням нових форм візуального представлення інформації розширює можливості середовища взаємодії учасників освітнього процесу.

Примітки:

1. Найдьонова А.В. Інтелект карта як інструмент ефективної роботи з інформацією: навчальний посібник. Дніпро. С. 4.
2. Зігунова Н.Г. Використання ментальних карт як інноваційного засобу викладання математики. URL: https://www.schoollife.org.ua/652-2019/
3. Там само.
4. Цехмістрова А.І., Олефіренко Н.В. Інфографіка в освітньому процесі. *Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя*: зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди; [редкол.: О.А. Жерновнікова та ін.]. Харків, 2020. Вип. 19. С. 117.
5. Teaching with Infographics: Practicing New Digital Competencies and Visual Literacies. URL: https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue2/teaching-with-infographics
6. Чергінець І.П. Майндмеппінг – зручний і ефективний спосіб організації творчого мислення учня. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2015. № 5-6. С. 68.

The article describes the use of innovative pedagogical technology in history lessons – the use of mental maps to ensure effective study of educational material. The application of visualization during the study of new topics is substantiated. A variety of online services that help improve visualization in history classes are highlighted. It was determined that one of the modern tools aimed at effective visual presentation of information is infographics and material visualization. The advantages of using mental maps in history lessons have been clarified: quick processing of large volumes of information; activation of memory through facts, words and images, idea generation, etc.

Key words: *innovative technologies, mental maps, pedagogy, Ukrainian school, history, education, visualization, infographics, history of Ukraine, mental map, online services, posters, timeline.*

Отримано 15.05.2023

УДК 37.016:94

Гринюк Леся
м. Кам'янець-Подільський

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ НАВИКІВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

У статті розглядаються проблеми формування навиків історичного мислення на уроках історії за допомогою науково-дослідницької діяльності учнів.

Ключові слова: *науково-дослідницька діяльність, історичне мислення, критичне мислення, освіта.*

Сучасна історична шкільна освіта передбачає набагато більше, ніж пасивне засвоєння фактів, дат, імен та місць. Історія за своєю суттю є процесом мислення, що спирається на свідчення з минулого; надає можливість людині вільно пересуватися в історичному просторі, озброює її знанням історичного досвіду, що в результаті дозволяє самостійно оцінювати сучасні політичні й соціальні процеси. При правильному викладанні історія розвиває уміння аналізу та оцінки. Розвиток критичного мислення вчить, що не існує правил на всі випадки життя та стає дуже актуальним під час інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних та інших обставин. Здатність розв'язувати проблемні завдання визначає наш життєвий шлях. Мета вчителя історії – запропонувати учням засоби для роботи із різними інтерпретаціями минулого, коли учням надається можливість розвивати зріле критичне ставлення до всіх наявних дидактичних матеріалів.

Сьогодні, як ніколи, з'явилася можливість плюралізму думок. Не обминув цей плюралізм й історичну освіту та науку[1]. Відповідно до вимог навчальної програми та Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти однією з важливих цілей навчання історії в школі є розвиток історичного мислення. У вітчизняній методичній науці досліджували проблему історичного мислення Н. Дайрі, І. Лернер, П. Гора, Ф. Горелік, Г. Донською, Г. Кревер, М. Кругляк, В. Пунський, В. Беспечанський, В. Комаров, О. Пометун, К. Баханов, В. Сотніченко та інші. Розглядалися загальні підходи, методичні прийоми й технології розвитку мислення на уроках історії. Проте, проблема визначення змісту й структури поняття «історичне мислення», а також фундаментальних принципів його розвитку залишається недостатньо дослідженою[2].

На сьогодні, найважливішими цілями освіти в цілому, а історичної – зокрема є: розвиток в учнів самостійності та

© Гринюк Леся, 2023

здатності до самоорганізації; вміння відстоювати свою позицію, формування високого рівня громадянської та правової культури; готовність до співпраці, розвиток здатності до творчої діяльності, толерантність, терпимість до чужої думки, вміння вести діалог, шукати і знаходити змістові компроміси; ініціатива, вміння кооперуватися з іншими, робота в групі і спільне навчання, вміння оцінювати явища і розв'язувати проблеми, планувати, самостійно вчитися, а отже здобувати і опрацьовувати інформацію[3].

Сучасний учитель історії працює в умовах полікультурного та глобалізованого суспільства, що створює відповідні педагогічні проблеми, де «чутливі» теми створюють виклики в його діяльності, сенс якої полягає в необхідності навчати сучасного при вивченні особливостей минулого. Педагог здійснює постійний пошук інноваційних методів навчання, серед яких можна виокремити дослідницьку роботу як спосіб організації самостійної пошукової діяльності учнів для ефективного засвоєння знань та здатності оперувати ними в реальному житті. Учитель спонукає учнів працювати з джерелами. Школярі перечитують листи, спогади, розглядають фотографії, переглядають кінохроніку. Вони мають можливість порівняти одне джерело з іншим, обидва з третім, протиставити їх четвертому тощо. Після аналізу та порівняння джерел народжується істина про минуле. Тільки так учні розуміють, якою була реальність минулих часів і можуть винести з цього певні уроки, важливі для їхнього майбутнього. Тільки так набуває справжнього сенсу затерта фраза Марка Тулія Цицерона «Історія – вчитель життя»[4].

Розглянемо основні форми самостійної роботи учнів на уроках історії:

Планування. Один з найпростіших методів проведення самостійної діяльність учнів. Діти вже знайомі з цим методом з початкової школи, однак є відмінність між планом, який складали на літературі і планом, який необхідно скласти на уроці історії. Пункти плану повинні мати чітку логічну послідовність і сприяти засвоєнню матеріалу, який необхідно вивчити.

Тезування. Навчити учнів формулювати тези означає навчити їх коротко описувати основні положення тексту, спираючись на які його можна відтворити[5].

Конспектування. Конспект приходить на допомогу в тому випадку, коли за короткий час треба відновити у пам'яті те, що вже було вивчене. Якщо учні вміють складати план і

формулювати тези, навчитися складати конспект їм буде неважко. Для цього необхідно скласти простий план і додати до нього зміст, який записаний тезами. Додається той матеріал, який важко піддається запам'ятовуванню: поняття, хронологія, персоналії, причини та наслідки подій та явищ. Кожен конспект варто обов'язково завершувати написанням висновку.

Написання повідомлення. Повідомлення є першим прикладом самостійної наукової роботи школяра з історії. Як і будь-яка наукова робота, воно повинно мати чітко визначену структуру, обсяг, належне оформлення: відступ, шрифт, інтервал, тощо. У повідомленні необхідно обов'язково використовувати додаткову літературу: енциклопедії, наукову, науково-популярну літературу, публікації в пресі, публікації в Інтернеті тощо. Важливо навчити критично оцінювати інформацію, яку вони використовують: перевіряти, хто автор, віддавати перевагу інформації, авторами якої є фахівці своєї справи, авторитетним виданням тощо. Не варто використовувати більше двох-трьох джерел, бо це вже буде не наукове повідомлення, а реферат[6].

Написання доповіді. Доповідь – самостійний вид науково-дослідницької діяльності, де автор наводить суть досліджуваної проблеми, різні точки зору, а також власні погляди щодо неї[7]. Цей вид науково-дослідницької діяльності може бути корисний, як проміжний етап підготовки наукової роботи до конкурсу захисту Малої академії наук[8].

Написання есе. Есе, як дослідницька робота учня, є коротким твором, у якому школяр доводить власну точку зору на ту чи іншу проблему. Ця форма роботи покликана активізувати мисленнєву діяльність учня, дати йому можливість проявити ініціативу, знайти необхідні аргументи, співставити, порівняти, зважити їх, зробити логічні висновки. Як зробити, щоб це працювало? Навчіть учнів формулювати тему у вигляді дилеми. Наприклад: «чи мало людство можливість уникнути Першої світової війни?», «чи можна було перемогти в українській революції початку XX століття?», «чи було виправданим продовження бойових дій Української Повстанської Армії після відступу німецьких військ?» Школярі шукають аргументи на користь точки зору, викладеної в темі есе, потім – аргументи проти цієї точки зору, порівнюють їх важливість і роблять аргументований висновок. Важливо обмежити обсяг написання есе – це дасть можливість учням навчитися лаконічно формулювати власні погляди. Також важливо навчити учнів використовувати альтернативні джерела інформації. Цей вид діяльності якнайкраще розвиває дослідницькі здібності учнів[9].

Робота з візуальними історичними джерелами. Візуальні джерела найбільш повно відображають історичну дійсність. Проте саме через це слід навчити учнів ставитися до них критично. Так, кіно і відео можуть бути постановочними. Фотограф широким планом знімає десяток людей і подає це фото, як ілюстрацію масової акції протесту. Якщо навчити школярів звертати увагу на такі речі, їм буде легше не тільки аналізувати історичні візуальні джерела, а й будь-які візуальні джерела інформації. Аналіз джерела завжди починають з його вивчення:

- Що Ви бачите, чуєте?
- Хто ці люди?
- Що вони роблять?
- Про що свідчать ці чи інші деталі?

Потім варто пов'язати побачене, почуте з тим, що вже вивчили раніше:

- Який, на вашу думку, це історичний період?
- Яка країна?
- Яка подія?
- Про що йдеться в цьому аудіо/відео?

Після цього попросіть своїх учнів навести аргументи на підтвердження своїх слів:

- Що саме про це свідчить?
- Чому Ви так вирішили?
- Як Ви до цього прийшли?

І, нарешті, нехай саме учні зроблять висновки. Не можна їм давати питання, які потребують одночасної відповіді, що зводиться до вибору між «так» чи «ні». Якщо вчитель змусить мислити і аналізувати хоча б частину учнів класу, це значно підвищить дидактичну цінність уроку[10].

Пошук та добирання візуальних історичних джерел. Робота з історичними джерелами є найбільш ефективною під час проведення практичних занять. Власне, практичні заняття варто проводити на основі роботи з історичними джерелами. Всі знають як працювати з історичним джерелом, однак мало хто акцентує увагу на тому, де його знайти. В першу чергу використовуються джерела, опубліковані безпосередньо в підручнику чи хрестоматії до курсу. Та, як правило, в них обмежуються текстами документів. Набагато більш дієвими є візуальні джерела. Це відеозаписи, кінохроніка, фотографії, карикатури, плакати, репродукції картин, факсимільні копії книг, листів, грамот та інших документів. Широкі можливості в цьому плані дає мережа Інтернет[11].

Отже, дослідницька діяльність – невід'ємна частина вивчення історії в закладі загальної середньої освіти. По-перше, вона переконує в тому, що історія не пишеться з повітря, а на основі опрацювання історичних джерел. Вивчаючи джерела самостійно, діти мають змогу самим відчути себе дослідниками власної (і не тільки) історії.

По-друге, першочергове значення має дослідницька діяльність саме на уроках історії:

- вона охоплює всіх школярів, а не тільки тих хто нею цікавиться;
- дослідницька діяльність на уроках історії формує навички досліджувати причини і наслідки історичних явищ і процесів, критично їх осмислювати, а також застосовувати в сьогоденні, що може покращити якість життя всього українського суспільства;
- формує нові словесно-логічні зв'язки, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу на довготривалий час[12].

По-третє, участь учнів у позакласній та позашкільній дослідницькій діяльності з вивчення історії сприяє популяризації предмета. Зростання інтересу до історії сприяє зростанню інтересу до власного минулого, а отже мотивує покращити власне майбутнє.

Примітки:

1. Терно С. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди? *Історія в школах України.* 2003. № 1. Січень-лютий. С. 45.
2. Терно С. Історичне мислення: як його розвивати? *Історія в школах України.* 2007. № 5. С. 8.
3. Баханов К.О. Організація особистісно орієнтованого навчання. Порадник молодого вчителя історії. Харків: Вид. група «Основа», 2008. С. 34.
4. Нікітіна І.П., Нікітін Ю.О., Шеліхова В.В., Кожем'яка О.Л. Науково-дослідницька діяльність учнів. 5–11 класи. Харків: Вид. група «Основа», 2006. С. 23.
5. Ващинець М. Організація дослідницької діяльності школярів на уроках історії та в позаурочний час. Ужгород, 2022. С. 9.
6. Там само. С. 10.
7. Гринь О. З досвіду роботи з обдарованими дітьми в ході вивчення історії. *Матеріали науково-практичної конференції «Четверті Фльорівські читання».* Чернігів, 2015. С. 89.
8. Сучасні підходи до історичної освіти. Методичний додаток до посібника «Історія епохи очима людини. Україна та Європа в 1900–1939 рр.» / уклад. І. Костюк, П. Кендзьор. Львів: НВФ «Українські технології», 2004. С. 38.
9. Ващинець. Названа праця. С. 11.

10.Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі вивчення історії. Харків: Вид. група «Основа», 2012. С. 49
11.Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект: посібник для вчителя і студентів. Київ: Фенікс, 2006. С. 119.
12.Баханов К.О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу: посібник для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2012. С. 98.

The article deals with the problems of the formation of historical thinking skills in history lessons through students' research activities.

Key words: *research activity, historical thinking, critical thinking, education.*

Отримано 04.04.2023 р.

УДК 373.5.016:94(477)

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

ВІДНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ, ЇЇ РОЛЬ У РОЗПАДІ СРСР: ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

У пропонованому матеріалі конспективно подано узагальнений і систематизований підхід щодо розгляду на заняттях з історії України теми: «Відновлення державної незалежності України, її роль у розпаді СРСР» у 11 класі закладу загальної середньої освіти відповідно до навчальної програми з історії України (2022 р.). Фактичний і теоретичний матеріал також можна використовувати при підготовці до НМТ з історії України.

Ключові слова: *перебудова, УРСР, СРСР, Чорнобильська катастрофа, гласність, незалежність України, КПУ, багатопартійність, референдум.*

І. «Перебудова» в СРСР та Україна

1. ***Причини, початок, складові «перебудови».*** Період 1982 р. по 1985 р. отримав назву **«парад генсеків»:** 1982 р. помер Л. Брежнєв; з листопада 1982 р. по лютий 1984 р. ЦК КПРС очолював Ю. Андропов (колишній голова КДБ); з лютого 1984 р. по березень 1985 р. К. Черненко.

У березні 1985 року генеральним секретарем ЦК КПРС став **Михайло Горбачов** (з березня 1990 р. по грудень 1991 р. перший і останній президент СРСР). Квітневий пленум ЦК КПРС 1985 р. став початком «перебудови».

«Перебудова» – політичний курс КПРС, розпочатий у 1985 р. і спрямований на оздоровлення суспільно-політичної,

© Дубінський Володимир, Верстюк Володимир, 2023

економічної та ідеологічної сфер життя. **Вона мала охопити такі сфери життя:**

- ✓ економіку (перехід від екстенсивних до інтенсивних методів господарювання);
- ✓ внутрішню політику (демократизація суспільного життя);
- ✓ зовнішню політику (припинення «холодної війни»);
- ✓ соціальну сферу (поліпшення добробуту людей);
- ✓ ідеологію (ліквідація цензури, перехід до гласності).

Ключові терміни та поняття:

Гласність – пом'якшення цензури, вільний доступ до інформації.

Демократизація – поділ влади на три гілки (законодавчу, виконавчу та судову), реальна участь народу в управлінні державою.

«Нове політичне мислення» – сукупність ідей і принципів, які склали зміст курсу та стилю світової політики кінця 80-х – початку 90-х рр. XX ст. Сформувалося в умовах загрози ядерної катастрофи суспільно-політичної кризи в країнах соціалізму та в решті держав. В основі – визнання світу як суперечливого, однак взаємопов'язаного й цілісного різноманіття у ньому існуючих соціальних і політичних систем; розуміння суспільства як системи спільнот, які мають співіснувати у визнанні загальнолюдських цінностей; прагнення до існування світу без насильства тощо.

Плюралізм – наявність різних точок зору.

Багатопартійність – спосіб організації політичного процесу в державі із демократичним режимом і відповідним типом політичної системи; форма взаємин між політичними партіями, коли місця в парламенті поділяють між ними, а уряд формується на коаліційній основі.

Особливістю «перебудови» в Україні було те, що перебудовчі процеси гальмувалися першим секретарем ЦК КПУ В. Щербицьким та його оточенням. Саме тому Україну на шпальтах газет та журналів називали **«заповідником застою»**. В. Івашко та С. Гуренко, які почергово очолювали КПУ в 1989–1991 рр., вже нічого не могли принципово змінити.

2. *Основні етапи «перебудови». Стан економіки.*
І етап «перебудови» (1985–1988 рр.):

- Спроба перших економічних реформ.
- **Квітень 1985 р. – прийнято програму прискорення соціально-економічного розвитку країни** (впровадження у виробництво досягнень НТР, пріоритетний розвиток

машинобудування, перехід до інтенсивної економіки, покращення умов життя населення: вирішення житлової та продовольчої проблем).

- Травень **1985 р.** – початок **антиалкогольної кампанії** (вирубка виноградників у Криму та Закарпатті).
- Реформа М. Рижкова та Л. Абалкіна (червень 1987 р.) – суть полягала у запровадженні принципу трьох «С» для підприємств – самостійність, самоокупність, самофінансування.
- У 1986 р. було прийнято закон «Про державне підприємство (об'єднання)», а у 1987 р. – закон «Про кооперацію».
- Економіка була у кризовому стані. Станом на середину 80-х рр. XX ст. зношеність обладнання на підприємствах становила 55-60 %. Впали темпи приросту ВВП.
- Початок політичних реформ, лібералізація, скасовано цензуру, звільнено політичних в'язнів.

ІІ етап «перебудови» (1988–1991 рр.):

- На 19 партійній конференції (червень 1988 р.) прийняли рішення про перехід до гласності.
- У березні 1990 р. було проведено перші демократичні вибори до Верховної Ради УРСР.
- 1989–1990 рр. – пік економічної кризи.
- У 1990 р. розпочали продаж товарів за картками і талонами.
- Тотальний дефіцит товарів першої необхідності, перехід підприємств УСРР на бартер (натуральний товарообмін).
- Низька продуктивність праці.
- Тотальна **емісія** – друк грошей. Як наслідок, інфляція – тривале зростання загального рівня цін, що відображує зниження купівельної спроможності грошової одиниці.

3. *Катастрофа на ЧАЕС 1986*. 26 квітня 1986 р. – аварія на ЧАЕС, яка стала найбільшою екологічною катастрофою XX ст. Трагічні наслідки були спричинені пасивністю керівництва республіки, яке приховувало інформацію від народу, нехтуючи здоров'ям нації. **Наслідки:**

- **підтвердження антинародної природи тоталітарного режиму**;
- загинуло 7 тис. ліквідаторів наслідків аварії, понад 60 тис стали інвалідами, 100 тис. померли;
- радіоактивне забруднення території України, економічні збитки;
- пожвавлення суспільно-політичного руху (масовий мітинг в Києві у листопаді 1988 р., присвячений екологічним проблемам, на якому критикували посадових осіб, винних у Чорнобильській катастрофі).
- 30-кілометрова зона – непридатна для проживання.

Серпень 1990 р. – постанова ВР УРСР «Про невідкладні заходи із захисту України від наслідків Чорнобильської катастрофи».

ІІ. Політичні реформи. Зростання соціальної та національної активності в другій половині 80-х рр. ХХ ст.

1. Зрушення у політичному житті України. Гласність та лібералізація. У червні 1988 р. на 19 партійній конференції було прийнято рішення про перехід до «гласності». Крім того, планувалося поступово **формувати правову державу:**

- ✓ поділ влади на три гілки;
- ✓ перетворення парламенту на постійнодіючий орган влади;
- ✓ проведення лібералізації суспільно-політичного життя та забезпечення панування закону в усіх сферах життя.

У березні 1990 р. відбулися вибори до Верховної Ради УРСР. Вони були прямими, таємними, на альтернативній основі. Вперше до Верховної Ради обрано депутатів, які не були членами Комуністичної партії. Вони об'єдналися в опозиційний блок – **Народну раду** (111 депутатів), який очолив академік **Ігор Юхновський**. Їм протистояли комуністи – **«група 239»** («За Радянську суверенну Україну», лідер Олександр Мороз).

У жовтні 1990 р. була скасована ст. 6 Конституції УРСР, яка проголошувала панівне становище КПРС.

2. Пожвавлення громадської активності:

- В Одесі, Києві, Харкові масово виникали «спілки», «союзи», які мали сприяти «перебудові».
- У листопаді 1987 р. відбувся установчий з'їзд вільних профспілок.
- 1988 р. став роком масових мітингів, пікетів, страйків («мітингова демократія», 1988–1989 рр.). Мітингувальники вимагали докорінних змін у державі, відставки В. Щербицького, надання українській мові статусу державної. Вперше у Львові, Києві, Вінниці масово використовувалася національна символіка, зокрема синьо-жовті прапори.
- Із забуття повертаються твори М. Грушевського, М. Костомарова, В. Винниченка тощо. Порушується питання про воїнів УПА, Голодомор 1932–1933 рр.
- Восени 1989 р. ВР УРСР прийняла Закон «Про мову», згідно з яким українська мова була оголошена державною.
- 22 січня 1990 р. була організована акція «живий ланцюг», в якій взяли участь понад 800 тисяч осіб. Учасники акції взялися за руки, з'єднавши міста Київ і Львів. Так було відзначено річницю Акту злуки УНР та ЗУНР).

3. *Формування національних громадських організацій* («неформальні організації» – створені без дозволу державних органів влади об'єднання, союзи та спілки, за ініціативою звільнених владою політв'язнів, дисидентів і шістдесятників):

- У жовтні 1987 р. у Києві демократична інтелігенція, дисиденти та колишні політичні в'язні утворили першу громадську організацію – **Український культурологічний клуб**.
- У грудні 1987 р. у Львові О. Заливаха, М. Руденко, Є. Сверстюк, І. Світличний заснували Українську асоціацію незалежної творчої інтелігенції **(УАНТІ)**. Вони випускали журнал «Кафедра» з 1988 р.
- На початку 1988 р. була заснована Українська Гельсінська Спілка **(УГС)**. Її очолив Л. Лук'яненко. Вона оголосила себе правонаступницею УГГ (1976 р.). Спілка з 1988 р. видавала журнал «Український вісник», редактором якого був В. Чорновіл.
- У лютому 1989 р. з ініціативи Спілки письменників України та Інституту мовознавства АН УРСР було створено Товариство шанувальників української мови (очолив Д. Павличко), яке у 1991 р. було перейменовано у Всеукраїнське товариство «Просвіта» ім. Т.Г. Шевченка.
- У травні 1989 р. було засновано товариство «Меморіал». Його очолив режисер Л. Танюк. Воно займалося дослідженням Голодомору 1932–1933 рр.
- У вересні 1989 р. виник Народний Рух України за перебудову. Його очолив літератор Іван Драч. Це найчисленніша громадська організація за часів «перебудови» в Україні. Члени: В. Яворівський, В. Чорновіл, М. Горинь та інші. Рух виступав за: економічну самостійність України, надання українській мові статусу державної, екологічну безпеку; з 1990 року з'являється вимога про вихід України зі складу СРСР.
- З'являються опозиційні видання (газети та журнали) «Вибір», «Вільна Україна», «Літературна газета» тощо.

4. *Розгортання страйкового руху.*

У липні 1989 р. страйк охопив 0,5 млн. гірників. Центром страйкового руху стало м. Макіївка. З часом він перекинувся на шахти Львівсько-Волинського басейну (м. Червоноград, Нововолинськ). Вимоги: підвищення зарплати; покращення умов праці; скасування ст. 6 Конституції УРСР.

5. *Формування багатопартійної системи.*

Упродовж 1990–1991 рр. в Україні виникло близько 20 партій (опозиція – загальна назва партій, груп, які висту-

пають проти правлячої партії, групи або уряду). Для політичного життя цього періоду було характерне таке:

- ✓ низька політична культура населення;
- ✓ популізм, схожість політичних програм партій;
- ✓ орієнтація на лідера партії;
- ✓ регіональна орієнтованість електорату.

Основні партії:

- У жовтні 1989 р. у Львові виникла Українська національна партія. Мета – відновлення незалежності України.
- У березні 1990 виникла Демократична партія України (ДПУ): Д. Павличко, В. Яворівський.
- **У квітні 1990 р. на базі УГС виникла Українська республіканська партія. Головою партії було обрано Л. Лук'яненка.**
- Інші: партія «Зелених», УНДП.

6. *Релігійне життя за часів «перебудови».*

У травні 1990 р. була відновлена УГКЦ, її очолив митрополит Мирослав Любачівський. Головний храм – Собор Св. Юра у Львові, збудований у 1746–1762 рр. у стилі європейського бароко. Його прикрашає скульптура святого Юрія Змієборця (автор Й. Пінзель).

У червні 1990 р. було відновлено УАПЦ – митрополит Мстислав (Скрипник).

Найбільша кількість вірян орієнтувалися на Московський патріархат.

III. Здобуття Україною незалежності

1. *Результати виборів до ВР УРСР та місцевих рад.* У березні 1990 р. відбулися перші демократичні вибори на альтернативній основі до ВР. Вперше до Верховної Ради пройшли депутати, які не були членами Комуністичної партії. Ці депутати об'єдналися в опозиційний блок – **Народну раду** (111 депутатів), їм протистояли комуністи – **«група 239»**.

Авторитет КПУ падав. З 1989 по 1991 рр. її очолювали В. Івашко та С. Гуренко.

Наслідки виборів до ВР: парламент почав діяти на постійній основі.

Першим кроком на шляху до незалежності **стало прийняття Декларації про державний суверенітет України (16 липня 1990 р.).**

Суверенітет – верховенство держави на своїй території і незалежність у міжнародних відносинах (державний, національний, народний).

Декларація складалася з преамбули (вступу) та 10 розділів. **Основні положення**:

- ✓ право української нації на самовизначення;
- ✓ принцип народовладдя;
- ✓ розподіл влади на законодавчу, виконавчу та судову;
- ✓ гарантія прав і свобод громадян, передбачених Конституцією;
- ✓ територіальна недоторканість України, самостійне визначення адміністративно-територіального устрою;
- ✓ економічна самостійність;
- ✓ екологічна безпека України;
- ✓ право на власні збройні сили, внутрішні війська й органи держбезпеки;
- ✓ УРСР – суб'єкт міжнародних відносин.

Декларація про державний суверенітет України заклала основні принципи державотворчих процесів, стала основою нового законодавства України, кроком на шляху просування до незалежності.

Другим кроком до незалежності стало прийняття ЗУ «Про економічну самостійність України» від 3 серпня 1990 р. (основні принципи економічної політики: власність народу на національне багатство та національний дохід; різноманітність та рівноправність форм власності; роздержавлення економіки; повна господарська самостійність і свобода підприємництва; впровадження національної грошової одиниці; захищеність внутрішнього ринку).

Основні події другої половини 1990 р.:

- Серпень 1990 р. – «Війна проти пам'ятників».
- 30 вересня 1990 р. – грандіозна маніфестація в Києві (100-120 тис. осіб), недовіра уряду.
- **2 жовтня 1990 р. – початок «Революції на граніті» у Києві: голодування студентів, які вимагали недопущення підписання нового союзного договору, перевибори ВР УРСР, націоналізацію майна КПУ і ЛКСМУ, відставки голови Ради Міністрів В. Масола. Останнім головою Ради Міністрів УРСР був Вітольд Фокін**.
- Кінець жовтня – грудень 1990 р. – спроба контрнаступу консервативних сил: було ув'язнено опозиційного депутата С. Хмару, лідерів студентського голодування.
- 20 січня 1991 р. на території Кримської Автономної Радянської Соціалістичної Республіки проведено референдум, підсумки якого стали основою для створення Автономної Республіки Крим у складі України (підтримало 93% населення).

2. *Спроба збереження федералізації союзних республік.* Березень 1991 р. – **«Новоогарьовський процес»** – референдум у СРСР з приводу збереження СРСР за формулою «9+1».

Референдум – прийняття громадянами держави рішень з конституційних, законодавчих або інших внутрішньо- або зовнішньополітичних питань шляхом голосування.

У першому питанні, винесеному на референдум, необхідність збереження СРСР як оновленої федерації рівноправних суверенних республік, у якій повною мірою гарантуватимуться права і свободи людини будь-якої національності (схвалили 70,5%).

У другому питанні – згода бути в Союзі на засадах Декларації про державний суверенітет України (схвалили 80,2%).

До бюлетенів у Львівській, Тернопільській та Івано-Франківській областях було внесено третє питання – щодо створення незалежної Української держави, яка самостійно розв'язуватиме всі питання внутрішньої та зовнішньої політики (схвалили 88% виборців).

У результаті український народ довів, що не хоче повернення до старої унітарної форми правління, а прагне створити суверенну Українську державу.

30 червня 1991 р. було засновано меджліс (парламент) кримськотатарського народу для представництва інтересів кримських татар перед українською та кримською владою, а також у міжнародних організаціях.

3. *Спроба державного перевороту в Україні у серпні 1991 року.*

Путч – заколот, збройний виступ групи змовників з метою вчинити державний переворот.

19 серпня 1991 р. у Москві виник Державний комітет надзвичайного стану (ДКНС/ГКЧП). До нього увійшли: віцепрезидент СРСР Г. Янаєв, міністр оборони СРСР Д. Язов, прем'єр-міністр СРСР В. Павлов, міністр внутрішніх справ СРСР Б. Пуго.

Події:

- ✓ М. Горбачов подав у відставку за станом здоров'я.
- ✓ Заборонено мітинги, демонстрації, страйки; діяльність політичних партій та громадських організацій.
- ✓ Уведено комендантську годину у Москві.
- ✓ В Україну поїхав генерал В. Варенников, який мав вплинути на верхівку КПУ та державних органів влади.

Реакція в Україні:

- Масові мітинги протесту у Львові, Києві, Харкові, Донецьку проти путчу.
- Народний рух, Народна рада, СДПУ, представники інших партій та громадських організацій засудили путч.
- Вичікувальна позиція ВР УРСР, яку очолював Л. Кравчук.

22 серпня 1991 р. путч у Москві було придушено. КПУ була заборонена до 1993 р.

4. *Проголошення незалежності України, розпад СРСР.* 24 серпня 1991 р. було проголошено Акт незалежності України. Автор – Л. Лук'яненко. Це був третій крок на шляху до незалежності.

Четвертим кроком став референдум, який було проведено 1 грудня 1991 р. Він схвалив Акт проголошення незалежності України (за незалежність висловились 90,3% населення).

Одночасно було проведено вибори першого Президента незалежної України. ним став Л. Кравчук (62% голосів). Він же був і першим головою ВР України доби незалежності. На посаду Президента претендувало 7 осіб, в тому числі В. Чорновіл, Л. Лук'яненко, І. Юхновський.

7-8 грудня у Біловезькій Пущі (Білорусь) зустрілися 3 лідери: С. Шушкевич (Білорусь), Б. Єльцин (Росія) та Л. Кравчук (Україна). 7 грудня розвалили СРСР, а 8 грудня утворили СНД.

Персоналії:

- ✓ **Володимир Яворівський** – письменник, журналіст, шістдесятник; депутат ВРУ; автор романів про ЧАЕС: «Ланцюгова реакція», «Марія з полину в кінці століття».
- ✓ **Лесь Танюк** – режисер, перекладач; автор 50 театральних постановок; очолював Клуб творчої молоді «Сучасник» у Києві (1960 р.); за «перебудови» голова Всеукраїнського товариства «Меморіал».
- ✓ **Іван Кандиба** – дисидент, співорганізатор УРСС (1959-1961 рр.); член УГГ (1976 р.); за «перебудови» – голова об'єднання «Державна самостійність України».
- ✓ **Мирослав Любачівський** – богослов, ініціатор відновлення УГКЦ.

The paper briefly presents a generalized and systematic approach to the consideration of the topic «Restoration of Ukraine's State Independence, its Role in the Collapse of the USSR» in the history of Ukraine classes: «Restoration of Ukraine's state independence, role in the collapse of the USSR» in the 11th grade of a general secondary edu-

cation institution in accordance with the curriculum on the history of Ukraine (2022). The factual and theoretical material can also be used in preparation for the NMT in the history of Ukraine.

Key words: *Perestroika, Ukrainian SSR, USSR, Ukraine's independence, Communist Party of Ukraine, multiparty system, referendum.*

Отримано 29.04.2023 р.

УДК 930.2

Коляда Ігор
Пацерук Дмитро
м. Київ

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ІСТОРИЧНОГО ДІЯЧА: РОЛЬ ФІЗІОГНОМІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ЯК ЗАСОБУ КОНКРЕТИЗАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ПОСТАТІ РОМАНА ШУХЕВИЧА)

У повідомленні аналізуються напрацювання в методичній літературі з проблеми формування уявлень у здобувачів освіти про діяльність історичних діячів при навчанні історії в школі. При цьому також акцентується увага на використанні, в умовах НУШ, фізіогномістичного підходу при вирішенні дидактичної проблеми, на прикладі постаті Романа Шухевича.

Ключові слова: *історична особа, навчання історії, історичні уявлення, Роман Шухевич, НУШ.*

В умовах трансформації освіти, реалізації концепції Нової української школи та відкритої рашистської агресії путінського режиму проти України важливу роль у навчанні історії України відіграє використання інноваційних підходів до формування історичних уявлень про незламних борців за волю України. Таким є командир УПА Роман Шухевич.

Новизна нашої студії полягає у спробі висвітлити прийоми використання фізіогномістичного підходу як засобу конкретизації при формуванні уявлень про історичного діяча з метою реалізації основних підходів концепції Нової української школи.

Нова українська школа передбачає створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме здобувачам освіти не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті. НУШ – це школа, до якої приємно ходити здобувачам освіти. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами[1].

Історія твориться людьми і тільки людьми. Лише облік об'єктивних умов, що визначають дії людей, дає можливість

 © Коляда Ігор, Пацерук Дмитро, 2023

науково обґрунтувати і пояснити роль конкретних соціальних сил, партій, громадських рухів, історичних діячів у суспільному житті.

Особистість – система соціально значущих рис, яка характеризує людину як члена суспільства. Визначається певною системою суспільних відносин, культурою, обумовлена також і біологічними особливостями. Особистість володіє цілою низкою моральних якостей (позитивних і негативних), що носять соціально значущий характер. Ця система динамічна, рухлива, однак водночас і доволі стійка. І відіграє важливу роль у історії людства[2].

Ніяка особистість не може творити історію за своїм уподобанням, не може повернути громадський і соціальний розвиток назад.

Отже, існує дуже багато різноманітних поглядів на роль постаті в історії. Це й зрозуміло, бо скільки людей, стільки й думок. На нашу думку, особистість дійсно відіграє важливу роль в історії.

Великі історичні діячі, як і великі суспільні ідеї, творцями і виразниками яких вони є, з'являються, як правило, в переломні епохи світової історії чи історії тієї чи іншої нації. Однак перелічені особистості створюють, викликають до життя великі епохи, а, навпаки, великі епохи є тим сприятливим ґрунтом, умовою, коли таланти, генії, обдарування тієї чи іншої особистості можуть дозріти, з'явитися і реалізуватися.

У контексті реалізації концепції Нової української школи набуває актуальності проблема формування уявлень про історичного діяча з використанням інноваційних підходів, які б забезпечували формування критичного мислення, навиків аргументовано висловлювати свою думку щодо оцінки діяльності історичної персоналії з історії України.

Формування уявлень у здобувачів освітніх послуг про діяльність історичних особистостей у навчанні історії є досить розробленою проблемою зарубіжними та вітчизняними дидактами, як минулого, так і сучасності. У дослідженні цієї проблеми варто виділити роботи дидактів двох періодів: радянської дидактичної школи та дидактів сучасності. Серед дидактів та методистів сучасності необхідно говорити про два основні підходи, що склались – це українська методична і дидактична школа та школа зарубіжної дидактики, зокрема дослідження російської школи дидактів. Дослідження проблем формування історичних уявлень про історичного діяча на уроках історії, зокрема на уроках історії України ми умовно поділяємо на: 1) загальнотеоретичні (монографії, підручники, навчальні по-

сібники, курси лекцій); 2) науково-методичні (наукові статті у фахових виданнях); 3) методичні (навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, методичні розробки уроків, плани-конспекти).

До першої групи досліджень ми відносимо загальнотеоретичні роботи (О. Вагіна «Методика преподавания, особливо за використанням наочності (портрети, фрески і т.д.)[3]; П. Лейбенгруба «О повторении на уроках истории СССР в 7-10 классах», в якій подано характеристику історичної особи[4]; П. Гори «Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе», в якій досліджено формування образів видатних історичних діячів за допомогою малюнків, портретів, композиційних та інших зображальних посібників у поєднанні з образною характеристикою і описом[5], Г. Яковенко «Методика навчання історії», в якій запропоновано алгоритм співвідношення зображень осіб на різних портретах з описами зовнішності сучасниками[6], П. Горохівського «Методика викладання історії», в якій подано схему характеристики історичної особи[7]; К. Баханова «Навчання історії в школі інноваційні аспекти», в якій охарактеризовано інноваційні прийоми формування уявлень про історичну персоналію через сукупність джерел[8]; О. Пометун та Г. Фрейман «Методика навчання історії школі» знайомить з алгоритмом організації конкурсів на знання історичних діячів[9].

До другої групи досліджень відносимо науково-методичні статті у фахових виданнях. Серед вітчизняних видань виділяємо такі як «Історія в школах України», «Історія в школі», «Історія в рідній школі» «Історія України», «Історія і правознавство». Вітчизняними дидактами були розроблено такі аспекти проблеми формування уявлень про історичну персоналію: схеми-портрети у статті В. Тоболіна «Вивчення життя і діяльності історичних осіб через використання схем-портретів»[10]; модель навчально-виховного процесу відповідно до вимог критично-креативної парадигми, за якою особистість розглядається як складова частина історичного процесу і суттєвого чинника впливу на суспільний розвиток – у статті О. Фідрі «Роль та місце історичної особи на уроках історії»[11]; детальний аналіз висвітлення життя та діяльності історичних осіб у радянській школі у науковій статті А. Пінчука «Методика формування в учнів знань про історичну особу»[12]; рекомендації щодо вивчення історичної особистості на уроках історії у статті О. Желіби «Складаємо історичний портрет»[13]; історико-біографічному описі та історико-психологічному описі у фаховій статті О. Павленка «Вивчення історичної постаті на уро-

ках історії в загальноосвітній школі на прикладі особистості Луї Наполеона Бонапарта»[14]; власний алгоритм вивчення постаті у статті Н. Вєнцевої «Вивчення історичних постатей на уроках історії України в 7 класі»[15]; загальні правила складання історичного портрету у статті Л. Непран, Н. Ольхіної та А. Ольхіна «Пам'ятки учасника Всеукраїнських змагань з історії 1-4 етапів. З досвіду підготовки юних істориків-олімпійців»[16]; план складання історичного та політичного портрету у статті Я. Камбалової «Методичні аспекти формування знань про історичну особистість в учнів загальноосвітньої школи (на прикладі теми «Кирило-Мефодіївське товариство»)»[17]; використання історико-біографічного та історико-психологічного портретів, прийому ілюстрування і розповіді у статті професора І. Коляди «Російсько-французька війна 1812 р. і Україна: (І. Котляревський – організатор козацьких полків у війні 1812 р.): теоретико-методичні засади використання історичного портрету на уроках з історії України у 9 класі»[18]; прийоми та варіанти робіт з історичною постаттю: використання художньо-публіцистичного варіанту, порівняльного варіанту, характеристики зовнішності за допомогою ілюстративного портрету, історико-біографічного та історико-психологічного портретів, фізіогномістичного портрету зовнішності, дослідницьких компетентностей розкрито у статті І. Коляди «Формування креативності в учнів при роботі з історичної персоналією на уроці історії України у 9 класі (на прикладі вивчення життя Л. Кобилиці)»[19].

До третьої групи досліджень належать методичні розробки уроків подає з методичними порадами щодо вивчення діяльності історичних діячів. Так, у розробці уроку на тему: «Опозиційний рух наприкінці 1960-х – у 1980-ті рр.» відомого вітчизняного дидакта та методиста І. Коляди було подано приклад історико-психологічного портрету В. Стуса[20]; у розробці уроку на тему «Культура України. Розвиток освіти, науки та літератури: історія України, 9 клас» запропоновано історико-біографічний портрет В. Каразіна; у методичній розробці уроку «Політичне становище Гетьманщини після Полтавськой битви – до середини XVIII ст.: історія України, 8 клас» наведено приклад історико-біографічного портрету П. Полуботка; у розробці «Українська держава Павла Скоропадського: історія України, 10 клас» подано також приклад історико-біографічного портрету П. Скоропадського[21].

Таким чином, проблема формування історичних уявлень про історичну постать є достатньо розроблено як у зарубіжній, так в українській методичній думці.

Використання фізіогномістичного підходу в умовах НУШ як засобу конкретизації при формуванні уявлень про історичного діяча передбачає створення здобувачами освіти шляхом самостійної аналітичної діяльності, зокрема, аналізу світлин та портретів, історико-біографічного та історико-психологічного портрета.

Історія Другої Світової війни зберігає в собі безліч прикладів безмежного героїзму, відваги та самопожертви. Тобто, ми можемо сказати, що саме особистості творили історію. З іншого боку, обставини були такі, що у багатьох людей не було вибору – якби вони не вчинили те, що наступні покоління назвуть подвигом, їм не вдалося б вижити – у наявності сотворіння героя історією. Одне безсумнівно: роль особистості в історії дуже висока, якою б не був на насправді їх зв'язок.

Існує приказка: «історія натовпу не пам'ятає». Вона говорить нам про те, що помітний слід в історії здатна залишити саме особистість, а не безлика маса. Справді, хто зараз здатний перерахувати за іменами усіх бійців УПА, що упродовж 1942 – початку 1950-х рр. протистояли як нацистському, так і сталінському тоталітарним режимам? Їх роль була вельми і вельми неоднозначна, але досить важлива.

Так, здобувачам освіти при вивченні історії України у 11 класі, на прикладі розгляду теми «Рух Опору. УПА» можна запропонувати як варіант самостійної творчої діяльності, спрямованої на формування критичного та аналітичного мислення, навиків практичного застосування умінь та навиків здійснити фізіогномістичний аналіз рис особистості Романа Шухевича. Так, характеристика особистості командира УПА шляхом використання фізіогномістичного підходу як засобу конкретизації історичних знань, буде виглядати таким чином: «Роман Шухевич мав особливі риси характеру, про які ми можемо дізнатися, поглянувши на його портрет. Тарас Чупринка був володарем овальної форми голови, яка свідчить про те, що він був дисциплінованим та працьовитим й відрізнявся неабияким інтелектом. Його чоло було досить широким, а це знову ж таки свідчить про сильний розум та рішучість у прийнятті рішень, люди з широким чолом досить впевнені в собі та можуть знайти вихід з будь якої ситуації. Вигнуті брови показують, що перед вами людина, яка має відмінне почуття гумору та легко знаходить спільну мову з новими людьми. Очі Романа Шухевича великі та широко відкриті означають, що їх володар, був досить активною людиною, проте схильним до змін настрою. Його широкий і великий ніс засвідчує, що перед вами креативна особистість, а тонкі губи підкреслюють його вміння тримати язик за зубами, бути стриманим і не марнослівним».

На основі фізіогномістичного опису та додаткових джерел інформації (спогадів сучасників, оцінок вчених-істориків) здобувач освіти складає історико-психологічний портрет командира УПА Романа Шухевича: «Голова Генерального секретаріату Української Головної Визвольної Ради та голова Проводу ОУН Роман Шухевич (Тарас Чупринка) народився у родині львівського судді. Він походив із дуже відомої на Галичині родини. Великий вплив на формування світогляду молодого Р. Шухевича мали дід Володимир Шухевич, визначний громадський діяч, етнограф, педагог і публіцист (автор дослідження «Гуцульщина»), бабуся Герміна Максимівна Шухевич (уроджена Любович), українська громадська діячка, послідовниця емансипаційного руху Наталії Кобринської, татко Осип Шухевич (відомий суддя, що після поразки ЗУНР відбував покарання у тюрмі «Бриґідки»), дядько адвокат Степан Шухевич, громадський та військовий діяч, відомий оборонець українців у судових політичних процесах УВО та ОУН. Вирізняючись розумовими здібностями, Роман успішно здобуває освіту в Львівській академічній гімназії та у Львівській політехніці за курсом будівельної архітектури. Особистість неабияких здібностей та талантів, Роман успішно займався музикою та співом, а на початку 1930-х років став студентом заочного курсу музичного інституту ім. М. Лисенка по класу фортепіано. Родинні військово-патріотичні традиції, прищеплені батьком Осипом та дядьком Степаном, гімназисту Роману Шухевичу зміцнив полковник Євген Коновалець – комендант УВО, який у 1921–1922 роках разом із колишнім старшиною УГА Степаном Шахом деякий час винаймав у Шухевичів кімнату. Роман неодноразово розмовляв із полковником та прислухався до його розмов, які мали великий вплив на формування свідомості й характеру майбутнього провідника УПА. Степан Шах згадував: «Ромко Шухевич цінував високо наше товариство і шукав його. Запрошував його до своєї кімнати не раз полковник Євген Коновалець і там вів з ним розмови». Завзятий до реалізації поставлених цілей, дисциплінований та працьовитий і цілеспрямований, у 15-річному віці організовує гурток «ясний тризуб», в якому проводив фізкультурно-фізичні заняття та окрім них, вів активну діяльність з формування у своїх вихованців поняття національної свідомості та розуміння суспільно-політичної ситуації. активний член «Пласту» та бере активну участь у діяльності гімназійного футбольного клубу «Русалка», грає у кошівку (баскетбол) і відбиванку (волейбол). Окрім цього, Р. Шухевич також займався боксом, кінним і лижнім спортом, мав великі досягнення у змаганнях по бігу

з перешкодами на 400 метрів. Як стверджував сам Роман, що «він займався спортом не заради високих досягнень і рекордів, а передусім для вдосконалення власних фізичних можливостей і тілесного гартування». Роман Шухевич з юності і до останку був досить активною людиною. Захоплюючись мандрами, він здійснив подорож по річках: на човні проплив з Галичини по Бугу та Віслі до Балтики і назад – на веслах проти течії. Також він заснував у «Пласті» курінь «Чорноморці», з яким проплив усі найважливіші ріки Західної України. Рішучість та впевненість у собі, уміння знайти вихід з будь якої ситуації, Роман Шухевич виявив при виконанні доручення щодо замаху на Станіслава Собінського, польського шкільного куратора у Львові, нищівника українського шкільництва. «Від цього часу життя Романа стало ходінням «по лезу», балансуванням на межі екзистенції та смерті». Володіючи неабиякими лідерськими здібностями організував та очолював УПА, яка упродовж близько 10 років успішно вела боротьбу, як проти нацистських, так і радянських військ. У товаристві компанійський, мав неабиякий успіх у жіноцтва, легко спілкуючись з ними. Стриманий і не марнослівний, проте вирізнявся відмінним почуттям гумору. Отже, риси характеру Романа Шухевича стали визначальними у його поведінці та діяльності, як одного з яскравих лідерів самостійницького руху. Він був героєм з блискавичним розумом та твердим характером, який робив все можливе, аби захистити та здобути волю своїй Батьківщині».

Таким чином, реалізація фізіогномістичного підходу в умовах Нової української школи, як засобу конкретизації навчання історії при формуванні уявлення про історичну персоналію на уроці історії України забезпечить здобувачам освіти уміння застосовувати знання з історії у повсякденному житті, аргументовано висловлювати власні судження та оцінки прислухаються, вчатиме критичному мисленню.

Примітки:

1. Никифоров Д. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1978. 320 с.
2. Там само.
3. Вагин А. Методика преподавания истории в средней школе. Москва: 1968. 434 с.
4. Лейбенгруб П. О повторении на уроках истории СССР в 7–10 классах. Москва, 1977. 144 с.
5. Гора П. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1971. 239 с.

6. Яковенко Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: ХНАДУ, 2017 р. 324 с.
7. Горохівський П. Методика викладання історії: курс лекцій для студентів денної та заочної форм навчання. Умань: ПП Жовтий О.О, 2013. 294 с.
8. Баханов К.О. Навчання історії в школі інноваційні аспекти. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 384 с.
9. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ: Ґенеза, 2006. 328 с.
10. Тоболін В. Вивчення життя і діяльності історичних осіб через використання схем-портретів. *Історія в школах України.* 1999. № 1. С. 25–27.
11. Фідря О. Роль та місце історичної особи на уроках історії. *Історія в школах України.* 2003. № 4. С. 26–32.
12. Пінчук А. Методика формування в учнів знань про історичну особу. *Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2006. Ч.1. № 19 (114). С. 67–72.
13. Желіба О. Складаємо історичний портрет. *Історія України.* 2006. № 42. С. 16–17.
14. Павленко О. Вивчення історичної постаті на уроках історії в загальноосвітній школі на прикладі особистості Луї Наполеона Бонапарта. *Історія в рідній школі.* 2015. № 1, 2. С. 20–23.
15. Вєнцева Н. Вивчення історичних постатей на уроках історії України в 7 класі. Харків: Вид група «Основа», 2010. (Б-ка журн. «Історія та правознавство»). Вип. 2. С. 13–14.
16. Непран Л., Ольхіна Н., Ольхін. А. Пам'ятки учасника Всеукраїнських змагань з історії 1–4 етапів. З досвіду підготовки юних істориків-олімпійців. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання.* 2011. С. 32–35.
17. Камбалова Я. Методичні аспекти формування знань про історичну особистість в учнів загальноосвітньої школи: на прикладі теми: «Кирило-Мефодіївське товариство». *Історія в школі.* Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2016. С. 5–8.
18. Коляда І. Російсько-французька війна 1812 р. і Україна: (І. Котляревський – організатор козацьких полків у війні 1812 р.): теоретико-методичні засади використання історичного портрету на уроках з історії України у 9 класі. *Історія в школі*: наук.-метод. журн. для вчителів. 2012. № 10. С. 32–36.
19. Коляда І., Клодницький В. Формування креативності в учнів при роботі з історичної персоналією на уроці історії України у 9 класі: (на прикладі вивчення життя Л. Кобилиці). *Історія в школі*: наук.-метод. журн. для вчителів. 2018. № 8/9. С. 30–39.
20. Коляда І., Хомич Р. Опозиційний рух наприкінці 1960 – у 1980-ті роки. *Історія в рідній школі.* 2019. № 3, С. 14–23; № 4, С. 31–49.
21. Коляда І. Українська держава Павла Скоропадського: історія України, 10 клас. *Історія в рідній школі*: науково-методичний журнал. 2018. № 9. С. 24–29.

The message analyzes the developments in the methodological literature on the problem of forming ideas among students of education about the activities of historical figures during the teaching of history at school. At the same time, attention is also focused on the use, in the conditions of the National Academy of Sciences, of the physiognomistic approach in solving the didactic problem, using the example of the figure of Roman Shukhevych.

Key words: *historical person, history education, historical imagination, Roman Shukhevich, National Academy of Sciences.*

Отримано 13.04.2023 р.

УДК 37.016:94]:004.8

Леміжанська Олена
м. Дунаївці / м. Київ

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ІСТОРИЧНОМУ ДИСКУРСІ: ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО МОТИВАЦІЇ УЧНІВ

У статті досліджено можливості використання штучного інтелекту, Chat GPT для мотивування учнів щодо вивчення історії. Розглядаються різні засоби використання штучного інтелекту, такі як створення інтерактивних діалогів з учнями, розробка віртуальних історичних персонажів та історичних симуляцій, застосування ігор та онлайн тестування. Автор досліджує вплив цих засобів на зацікавленість учнів до вивчення історії та підкреслює важливість використання штучного інтелекту, як інноваційного підходу до навчання. В дослідженні наводяться приклади успішного використання штучного інтелекту для мотивації учнів на уроках історії та звертається увага на потребі подальшого дослідження можливостей цієї технології в навчальному процесі.

Ключові слова: *штучний інтелект, історичний дискурс, чат GPT, мотивація учнів, інноваційний підхід, технологічний прогрес, навчальні процеси.*

Технологізація освітнього процесу створює нові виклики для педагогів. З появою штучного інтелекту постає багато запитань, труднощів і водночас перспектив. Які нові можливості та виклики штучний інтелект (ШІ) принесе у світ освіти, як це може змінити освітній процес?

Співзасновник Microsoft Білл Гейтс опублікував лист, в якому виклав свої погляди на майбутнє штучного інтелекту. Він передбачив, що штучний інтелект може змінити освіту в найближчі п'ять-десять років, надаючи інформацію, адаптовану до стилю навчання учнів, і вивчаючи те, що мотивує окремих учнів і не змушує їх втрачати інтерес до предметів.

ЮНЕСКО припускає, що штучний інтелект може допомогти вирішувати найбільш важливі проблеми, які стоять сьо-

 © Леміжанська Олена, 2023

годні перед освітою, розробляти інноваційні підходи до навчання та прискорювати прогрес у досягненні освітніх цілей[1].

Питанням штучного інтелекту займалося багато науковців, як зарубіжних (А. Семюель, Н. Вінер, А. Тьюрінг, Ч. Беббідж, П. Вінсон, Джордж Ф. Люгер), так і українських (Д. Власюк, В. Глушков, Д. Попов, О. Швирков, А. Матвійчук)[2]. Проте, безпосередньо тема вивчення штучного інтелекту та впливу його на мотивацію учнів в Україні не досліджена. Вивчення впливу штучного інтелекту на мотивацію учнів проводяться здебільшого закордонними вченими. Наприклад, Сара Кларк з Університету Стенфорда, Дейва Кеннеді з компанії TeachThought і Райан Бейкел з Університету Північної Кароліни[3]. Також питання мотивації за допомогою штучного інтелекту досліджують Менді Баррет, Ліза Бренсон, Шеріл Картер, Френк Делеон, Джастін Елліс та Дейл Лі[4]. Вивчення штучного інтелекту та його впливу на мотивацію учнів на уроках історії є досить малодослідженим напрямком, тому це питання є дуже актуальним. Наразі, з розвитком технологій та розширенням можливостей штучного інтелекту, з'являється все більше можливостей для його використання на уроках історії та інших предметах. Тому, проведення досліджень у цьому напрямку допоможе краще зрозуміти, які можливості надає ШІ для підвищення мотивації та які його аспекти можуть бути найбільш ефективними в цьому плані.

Можливо, через кілька десятиліть ми по-іншому поглянемо на сучасну освіту. Дехто уже зараз порівнює її з насильницькою, що вимагає від дітей сидіти нерухомо та тихо, мов у військовому строю, протягом годин, які абсолютно суперечать природним та фізіологічним потребам дітей. Це впливає на зменшення зацікавленості до навчання.

Мотивація до навчання є найпотужнішим фактором, який зумовлює успішність учнів на уроках. Система освіти радянських часів базувалась на принципах авторитаризму. В таких умовах педагог не переймався наскільки учням цікаво. Відповідно мало уваги відводилося питанням мотивації на уроках історії. Зараз потрібно навчати інакше, щоб підготувати дітей до життя в цьому світі. Для того, щоб учні по-справжньому включились у роботу, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ними під час навчальної діяльності були не тільки зрозумілі, а й прийняті, тобто були для них значущими. Інтерес стимулює волю й увагу, зацікавлені учні легше й міцніше запам'ятовують. Використання штучного інтелекту може значно підвищити ефективність навчання та зробити його цікавішим[5]. Мотивація – надто важливий компонент не лише на-

вчання, а й будь-якої людської діяльності. Якщо є мотив – є й бажання виконувати й доводити до завершення цю діяльність. Без належної мотивації не працюватиме жодна педагогічна технологія. Адже всі без винятку технології пропонують високу зацікавленість. Тож не тільки вчитель, а й учні мають розуміти, навіщо і для чого вони займаються певними видами діяльності та яку користь від цієї діяльності вони матимуть. Якщо дитина дивується, цікавиться – вона починає мислити. Нові ідеї – продукт творчої уяви. Отже, усі ми розуміємо, що зацікавленість – це найсильніша мотивація до навчання[6]. Незалежно від того, чи мова йде про лекції в аудиторіях на двісті – триста студентів, чи п'ятнадцять – тридцять учнів, існує багато способів активізації інтересу на уроках історії. У сучасному світі, де велика кількість інформації доступна швидко та легко, викладачам необхідно використовувати інноваційні методики для залучення уваги учнів для забезпечення їх мотивації.

Компанія OpenAI представила нейромережу ChatGPT 30 листопада 2022 року. ChatGPT – це чат-бот, який може відповідати на складні запитання у режимі діалогу. Крім цього, OpenAI відома своєю моделлю глибокого навчання DALL-E, яка генерує зображення з текстових інструкцій. Освітяни зразу ж розпочали роздуми про можливість використання його на уроках історії. А можливості у нього різні. Загалом потенціал штучного інтелекту в освіті величезний, і очевидно, що ця технологія має потенціал кардинально змінити спосіб навчання. Технологія чату GPT може бути використана для підвищення зацікавленості, забезпечення підтримки та мотивації, а також для забезпечення більш ефективного навчання. Ось деякі способи, як штучний інтелект може допомогти мотивувати учнів до вивчення історії.

Коли дитина не розуміє історичний матеріал, який вивчається на уроці, це може стати причиною не бажання вивчати предмет та відсутністю мотивації до навчання. У наших класах багато учнів, інколи діти губляться серед інших через різний темп сприйняття інформації. Такі прогалини можна заповнити за допомогою штучного інтелекту – за допомогою тьюторингу[7]. Фундаментальні дослідження у сфері тьюторингу містяться у працях закордонних дослідників: Д. Вуд, К. Топпінг, М. Брей, Д.Палфрейман, В. Мор, Е. О'Брайнт, А. Бжежинська, М. Будзинський, А.Сарнат-Частко, К. Чайкі-Хелмінська та вітчизняних вчених: С.Алексєєвої, А. Бойко, Н. Демяненко, О. Іваницької, М. Іващенко, К.Осадчей[8].

Онлайн-тьюторинг – це процес здійснення навчання за допомогою Інтернету, коли учитель та учень перебувають на

відстані один від одного. Це може бути одним зі способів дистанційного навчання, який дозволяє учням отримувати особисту інтерактивну допомогу в режимі реального часу. Цей процес може містити відео- або аудіо- зв'язок між учасниками освітнього процесу, а також використання спеціального програмного забезпечення для навчання. Онлайн-тьюторинг може бути корисним для тих, хто шукає додаткову допомогу та підтримку у навчанні. Інколи складно встановити ідеальний темп навчання. Швидкі учні повинні залишатися зацікавленими, а повільні учні не можуть залишатися позаду. Коли багато учнів в класі, ідеальний темп навчання стає недосяжним поняттям. Штучний інтелект може допомогти встановити ідеальний темп для кожного учня. Відеоуроки або аудіолекції по темах дозволяє учням рухатися власним темпом. Це дає можливість навчатися з комфортною швидкістю, без перевантаження. Коли учні встигають – їх інтерес до вивчення історії зростає.

Штучний інтелект може допомогти мотивувати учнів на уроках історії, за допомогою інтерактивних ігор, які допоможуть краще запам'ятати та зрозуміти історичні події. Проблему використання навчальної гри досліджували: І. Іванов, Л. Коваль, О. Газман, В. Караковський, Л. Куликова, В. Шмаков, Г. Селевко, Я. Камбалова, О. Кожем'яка, М. Короткова, О. Охредько, О. Пометун, та інші[9]. Ігри на уроках історії, побудовані на основі штучного інтелекту, можуть мати різні форми: від історичних квестів та екскурсій до інтерактивних симуляцій та ігрових ролевих ігор. Важливо щоб вони були розроблені з урахуванням вікових особливостей учнів та спрямовані на досягнення конкретних цілей навчання. Використання ігор може стати ефективним засобом забезпечення внутрішньої мотивації учнів та збільшення їх зацікавленості. Для цього потрібно забезпечити їх психологічні потреби: почуття змагань, колективізму та самостійності. Коли учні грають історичні ігри вони стараються отримати кращі результати, а контроль над навчанням допомагає їм відчути контроль над навчальним процесом і вплив на свої успіхи у вивченні тієї чи іншої теми[10].

Такі ігри можна розробляти за допомогою чату GPT. Ось гра, яку розробив штучний інтелект.

Назва гри: «Любецький з'їзд князів 1097 року: переговори за майбутнє України».

Короткий опис: гравці представлені в ролі князів та представників різних князівств України, які зібралися на з'їзд, щоб обговорити питання щодо майбутнього країни.

Мета гри: сприяти розвитку знань учнів про події, що відбулися на Любецькому з'їзді князів, а також розвитку навичок співпраці, переговорів та прийняття рішень.

Хід гри:

1. Гравці обирають князівську чи представницьку роль та отримують інформацію про свою землю.

2. Гравці ведуть переговори з іншими учасниками з'їзду, щоб дійти консенсусу з приводу питань щодо майбутнього країни такі як збереження української культури та мови, форми землеволодіння, правління, розвиток економіки, та зміцнення політичної сили Русі – України.

3. Гравці приймають рішення та розв'язують питання, які стосуються їх земель та майбутнього країни в цілому.

4. Гра закінчується, коли усі питання вирішені та досягнуто згоди щодо майбутнього держави.

Очікувані результати: гравці покращують свої навички переговорів, співпраці та прийняття рішень, а також збільшують свої знання про історичні події, що мали вплив на майбутнє України.

Такі ігри можуть допомогти учням краще зрозуміти історичні події, культуру, традиції, політичні та соціальні процеси, а також допомогти розвинути критичне мислення та навички аналізу. Крім того, вони створюють атмосферу дослідження та співпраці, що сприятиме розвитку комунікативних та соціальних навичок.

Використання віртуальної реальності на уроках історії може стати потужним інструментом для підвищення мотивації учнів та поглиблення їхнього розуміння історичних подій. Штучний інтелект може допомогти в цьому. Це можуть бути віртуальні екскурсії до музеїв, історичних місць та пам'яток. Учні можуть бути віртуально перенесені до іншого місця та дізнатися більше про історичні події, які там сталися. В Україні перевели в цифровий формат сім музеїв в різних регіонах і створили спеціальний сайт «Музеї України просто неба», де можна здійснити віртуальну подорож, дізнатися більше про народну архітектуру і побут, відчути всю самобутність української культури. 3D – тури музеями просто неба являють собою історію життя у різних регіонах України, зокрема, унікальні колекції етнографічних та архітектурних об'єктів, датованих XV–XIX століттями.[11]

Використання віртуальної реальності може мати кілька переваг, які мотивуватимуть учнів до вивчення історії:

1. Іммерсивність – віртуальна реальність дозволяє учням зануритися в історичний матеріал та відчути себе, як частину

історичних подій. Це може бути захопливим для учнів, оскільки вони можуть відчути себе залученим до матеріалу.

2. Взаємодія – віртуальна реальність може допомогти учням взаємодіяти з історичними об'єктами та персонажами, що дозволяє краще зрозуміти та запам'ятати історичні події.

3. Новітність – використання технологій, може зробити процес вивчення історії цікавішим та захопливим процесом, оскільки учні зможуть використовувати новітні технології та методи навчання.

Також для мотивації учнів на уроках історії за допомогою ШІ можна створювати історичні персонажі, які можуть спілкуватися з учнями та розповідати їм про історичні події, які відбулися в той чи інший час.

Штучний інтелект може допомогти забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня, а також допомогти вчителям в ефективному відстеженні прогресу учнів. Тести онлайн можуть бути використанні для перевірки знань після завершення певної теми або уроку. Дехто вважає, що такий формат тестування може не забезпечувати достатньо повної та точної оцінки знань учнів, особливо якщо використовуються тестові завдання зі стандартизованими відповідями, які не дозволяють враховувати індивідуальні особливості учнів. Проте, тести онлайн можуть допомогти вчителю зрозуміти, які теми потребують додаткової уваги, а також допомогти учням зрозуміти, який матеріал вони засвоїли, а який ще потребує додаткової роботи. Тестування онлайн може мотивувати учнів до навчання з кількох причин:

– по-перше, такий формат може бути цікавим для учнів, особливо якщо використовувати інтерактивні елементи та графіку;
– по-друге, результати тестів можуть бути доступними одразу, що дозволяє учням оцінити свій рівень знань та зробити висновки про теми, які потребують додаткового доопрацювання;
– по-третє, учні можуть бути мотивовані до здобуття кращих результатів, бо такі тести можуть визначити бали, що стимулюють бути кращим і працювати.

Крім того, тести можуть знизити рівень тривоги під час оцінювання, бо учні можуть їх проходити у зручний для себе час та у зручному місці. Це може допомогти їм краще зосередитись і проявити свої знання.[12]

Отож, застосування штучного інтелекту на уроках історії може бути інноваційним підходом, що допоможе мотиву-

вати учнів. Використання онлайн-тестування, інтерактивних ігор, віртуальної реальності може збільшити інтерес до предмета і сприяти більш ефективному навчанню. Використання штучного інтелекту може забезпечити більш індивідуалізований підхід до навчання, що може бути особливо ефективним для учнів з різними знаннями та потребами. Також, штучний інтелект може бути використаний для створення персоналізованих завдань та рекомендацій для кожного учня, що допоможе збільшити їхню мотивацію.

Однак, необхідно враховувати й критику щодо тестування онлайн та його можливого впливу на мотивацію учнів. Також, важливо не забувати про необхідність взаємодії між учителем і учнем, що є ключовим для успішного навчання. Тому, залежно від контексту та конкретної ситуації, застосування штучного інтелекту на уроках історії може бути корисним інструментом для підвищення мотивації учнів до навчання, але його використання повинно бути збалансованим з іншими методами навчання та враховувати індивідуальні особливості кожного учня.

Примітки:

1. Martín-Núnez, J.L., Ar, A.Y., Fernandez, R.P., Abbas, A., & Radovanovic, D. (2023). Does intrinsic motivation mediate perceived artificial intelligence (AI) learning and computational thinking of students during the COVID-19 pandemic? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100128. URL: Does intrinsic motivation mediate perceived artificial intelligence (AI) learning and computational thinking of students during the COVID-19 pandemic? – ScienceDirect (Дата доступу: 04.04.2023).
2. Власюк Д.О. Доктринальні підходи до розкриття сутності категорії «штучний інтелект». *Юридичний науковий електронний журнал*. 2020. № 4. С. 447–449.
3. Zhang, Y., Chen, Y., & Zhao, L. (2022). An intelligent tutoring system for supporting active learning: A case study on predictive parsing learning. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*: *Applications in Engineering and Technology*, 43(3), 3765-3773. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8401912/ (Дата доступу: 04.04.2023).
4. Al-Fahad, F. (2022). Using Artificial Intelligence to Enhance Educational Opportunities and Student Services in Higher Education. *Education Sciences*, 12(1), 23. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/12/1/23/ htm (Дата доступу: 03.04.2023).
5. Яковенко Г.О. Прийоми мотивації в структурі сучасного уроку: методичний посібник. Маріуполь, 2019. С. 4.
6. Калєйнік Ю.М. Стимулювання позитивного ставлення до навчання, створення умов для ефективної мотивації на уроках.

2018. URL: https://naurok.com.ua/stimulyuvannya-pozitivnogo-stavlennya-do-navchannya-stvorennya-umov-dlya-efektivno-motivaci-na-urokah-38131.html (Дата доступу: 03.04.2023).
7. The Edvocate. (n.d.). 7 Ways That Artificial Intelligence Helps Students Learn. URL: 7 Ways That Artificial Intelligence Helps Students Learn – The Edvocate (theedadvocate.org) (Дата доступу: 04.04.2023).
8. Швець Т.Е. Сучасні моделі тьюторингу у системі середньої освіти країн Європи та США. *Наука і освіта*. 2022. № 3. С. 42.
9. Щербань П. Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 286.
10. Alsadoon, E., Alkhawajah, A., & Bin Suhaim, A. (2022). Effects of a gamified learning environment on students' achievement, motivations, and satisfaction. *Heliyon*, 8, e10249. URL: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10249 (Дата доступу: 03.04.2023).
11. Віртуальний тур музеями України «Просто неба». URL: https://cases.media/case/virtualnii-tur-muzeyami-ukrayini-prosto-neba (Дата доступу: 03.04.2023).
12. Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 3 (2022) 100075. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X22000303 (Дата доступу: 03.04.2023).

The article investigates the possibilities of using artificial intelligence, Chat GPT, to motivate students to study history. Various means of using artificial intelligence are considered, such as creating interactive dialogues with students, developing virtual historical characters and historical simulations, using games, and online testing. The author examines the impact of these tools on students' interest in learning history and emphasizes the importance of using AI as an innovative approach to teaching. The study provides examples of the successful use of Artificial Intelligence to motivate students in history lessons and draws attention to the need for further research into the possibilities of this technology in the educational process.

Key words: *artificial intelligence, historical discourse, GPT chat, students' motivation, innovative approach, technological progress, educational processes.*

Отримано 05.04.2023 р.

УДК 37.13.78

Мисан Віктор
м. Рівне

ІСТОРІЯ З ІМПЕРСЬКИМ ПРИСМАКОМ або ЧОГО ВЧАТЬ РОСІЙСЬКИХ ШКОЛЯРІВ

У запропонованій статті зроблено спробу проаналізувати зміст сучасних шкільних підручників з історії Росії, що побачили світ у 2022 р. та були завезені під час російської агресії в українські школи на тимчасово окуповані території. Зважаючи на ідеологічну актуальність заявленої проблеми для дослідження, обрано лише два аспекти – репрезентація територіальної складової в підручниках 7, 8, 10, 11 класів та історії «інших» на прикладі українців.

Ключові слова: *шкільна історія, зміст шкільної історії, підручники, методичний апарат підручника історії, історія Росії*

У сучасному світі важко знайти сферу людської життєдіяльності, яка б не мала відношення до політики. Із «мистецтва управління» політика поступово перетворилася в «мистецтво впливу». Між «управляти» і «впливати» існує тісний взаємозв'язок, однак сьогодні вони змінили свої місця та значущість. Завдяки впливу здійснюється управління людською масою. Саме масою, оскільки в той момент (на етапі), коли люди перестають аналізувати і розуміти все, що відбувається навколо, вони перетворюються в масу біологічних організмів з обмеженими соціальними функціями. На цьому етапі ними легко керувати.

Наприкінці лютого 2022 р., коли розпочалася широкомасштабна війна Росії проти України, тисячі з нас плекали надію, що вона буде короткочасною. У морі люті до росіян не залишала віра, що вони не всі такі і серед них є ті, хто вийде на протести, вимагатиме припинення війни, відведення військ. Якщо не в кожного, то у більшої половини українців, були і є родичі в сусідній державі. Поодинокі акції в Москві, Петербурзі, Владивостоці та деяких інших містах дуже швидко розвіяли ілюзії щодо організації внутрішнього спротиву путінському режиму. Найбільшим розчаруванням стали ті, кого ми вважали близькими, рідними, хто приїжджав у гості, спільно проводив з нами час і не бачив на вулицях наших міст та сіл «нациків», «бандерівців», «хунти».

У 2022 р. росіяни прийшли нас завойовувати і знищувати, бо виявилося, що ми не такі. Як швидко трансформувалася їхня свідомість? Що мало вплинути на неї, щоб докорінно змінити і перекреслити те, що вчора ще ніби нас об'єднувало? Думаю, що

 © Мисан Віктор, 2023

причини цієї людиноненависної зневаги до нас як народу формувалися не вчора і не позавчора. Їх витоки у глибині сторічь, прагненнях князів, царів, імператорів, генеральних секретарів, президентів володіти чимось і кимось. І немає значення, як здійснювалося це заволодівання. Будь-які засоби та методи для досягнення кінцевої мети мали «обґрунтування», знаходили «виправдання» і найстрашніше – завжди «освячувалися» церквою, яка в Росії міцно зрослася з владою (щось на зразок сіамських близнят). Державна машина та апарат впливу на території Росії ніколи не зазнавали руйнації. Вони лише змінювалися зовні, назвою, залишаючись старими і деспотичними за своєю суттю. Ця спадковість чітко відстежується від «діянь» Івана IV (Грозного) до його наступників – Петра I, Катерини II, Миколи I, В. Леніна, Й. Сталіна, завершуючи диктатурою В. Путіна. Складається враження, що цей владний ланцюг успадковувався на генетичному рівні. Інакше як пояснити їхню постійну та всеохоплюючу жагу до завоювань та володінь?

Вагоме місце в системі впливу на формування свідомості займала і продовжує відігравати важливу роль шкільна історія. Свого часу, досліджуючи розвиток історичної пропедевтики в українській школі, мені довелося опрацювати десятки навчальних програм, сотні підручників, посібників з історії Росії та СРСР[1]. Цей масив літератури, який формувався упродовж XVIII – XX століть, настільки споріднений ідеологічно, що іноді тексти, які писали у XVIII ст. можна сприйняти як оповіді в російських шкільних підручниках, які видрукувані сьогодні. Російська шкільна історія була і залишається державною історією, де дуже чітко відстежуються провідні ідеї: *єдність держави та народу, в якій останній повністю підтримує і підпорядкований державі; єдність держави і церкви, не зважаючи на те, що церква зазнавала гонінь з боку держави; гуртування народу навколо лідера держави та підтримка його рішень і дій; збільшення території держави винятково за рахунок приєднання (ніяких експансії та завоювань!) тих, хто «просив» про це, або сприймався як потенційна «загроза»*. Перелік цих ідей можна продовжити і всі вони за своїм змістом підпорядковані винятково одній меті – формуванню імперського світогляду. Поодинокі спроби демократично налаштованих російських освітян, які наприкінці XX і початку XXI ст. намагалися писати дещо іншу історію[2, 3, 4], розчинилися у цьому величезному морі досить майстерно укладеної дезінформації та фальсифікацій, які були і є складовою однобокого і «правильного» бачення історичного процесу, історичної «місії» Росії, тлумачення долі тих, хто проживав поруч.

Насамперед коротко про те, як вивчають історію в Росії. На сьогоднішній день історія в російських школах викладається двома курсами: вітчизняна (России) та загальна (всеобщая). Загальну історію починають вивчати у 5 кл. з історії Стародавнього світу і завершують в 11-му курсом новітньої історії (1946 – початок XXI ст). Історію Росії – з 6 до 11 кл. До 9 кл. включно учні знайомляться з курсами, де навчальний матеріал подано у стислому викладі за певними періодами. У 10–11 кл. запроваджено два рівні – базовий і поглиблений. Навчальні курси укладені за хронологічно-тематичним принципом, вивчаються паралельно та синхронно з дотриманням чіткої періодизації. Вона майже 1:1 така, як в Україні (!!!). Гадаю, що це не вони у нас крали цю модель. Це ми в особі нашого Міністерства освіти і науки України, провідних спеціалістів, Інституту змісту і методів навчання, «провідних» лабораторій суспільствознавчої освіти, «передових» кафедр методик столичних і не тільки ЗВО калькували напрацювання «старшого брата»! Наведу промовистий приклад. У 2017 р. до курсів 10-го класу необґрунтовано перенесли тему «Друга світова війна». Гадаєте, що це випадково? Саме такий період (1914–1945 рр.) передбачений для вивчення курсів історії десятикласниками Росії. А рівні програм у старшій школі? Це також списано, оскільки укладачі програм так і не спромоглися розробити «академічний» рівень, який широко рекламували. Сучасні підходи в укладанні програм шкільних курсів історії в Росії мало чим відрізняються від радянських. І це особливо помітно для тих, хто вчився, працював у радянській школі та пам'ятає її насамперед як освітянин.

Ми не змогли проаналізувати наскрізно зміст курсу шкільної історії Росії за підручниками, оскільки не мали всієї лінійки (повного комплекту) навчальної літератури. Для аналізу обрали лише ті, що привезли із звільненої території. Ідеться про «Історію Росії» для 7, 8 кл. (Ч.1 та Ч.2) установ, які здійснюють загальноосвітню діяльність та 10, 11 класів – базовий рівень (Ч.1 та Ч.2) за редакцією академіка РАН, ректора МДІМВ (МГИМО) Торкунова А.В[2-9]. Загалом навіть за цим неповним переліком можна сформувати уявлення про структуру, принципи та обсяги змісту, форми подачі навчального матеріалу, розподіл тем за роками навчання, методичний апарат, поліграфічне оформлення тощо.

Коротко про розподіл навчального матеріалу за роками навчання та структуру підручників. У шостому класі учні знайомляться з історією Росії від появи давніх людей, формування території майбутньої держави до XVI ст. (Ч.1-2, всьо-

го 27 параграфів). Сьомий клас охоплює період з XVI ст. до кінця XVII ст. (Ч.1-2, всього 32 параграфи). У восьмому класі вивчають історію з кінця XVII ст. до кінця XVIII ст. (Ч.1-2, всього 32 параграфи). Дев'ятикласники опрацьовують події XIX – початку XX ст. (Ч. 1-2, всього параграфів). Учні 10-х класів знайомляться з періодом від початку Першої світової війни та участі у ній Росії і до завершення «Великой Отечественной войны» (Ч.1-2, всього 31 параграф). Учні 11 класу опрацьовують зміст хронологічно поданий у межах 1945–2021 рр. Як вже згадувалося раніше навчальний матеріал структурований за тематично-хронологічним принципом з деталізацією і поглибленим вивченням «важливих» тем. Так, наприклад, у восьмому класі в першому семестрі вивчають історію Росії часів Петра I, а матеріал другої частини підручника (II семестр) присвячений діянням Катерини II.

Варто зауважити, що російські підручники мають гарне поліграфічне оформлення, укладені в зручному форматі (84×108/16) з дотриманням шкільної гарнітури SchoolBookC SanPin. Річний навчальний матеріал у кожному класі рівномірно подано у двох книгах (Ч.1 та Ч.2). Зміст (авторський текст) супроводжує досить продуманий навчально-методичний апарат. Він однотипний і зустрічається в усіх підручниках від 6 до 11 класів. Навчальний зміст поділений за параграфами. Окрім авторського тексту, який супроводжують ілюстрації, карти, схеми, запитання та завдання до параграфів укладені різноманітні рубрики: «Подведем итоги», «История в лицах: современники», «Работа с картой», «Изучаем документы», «Думаем, сравниваем, размышляем», «Запоминаем новые слова», «Материалы для самостоятельной работы и проектной деятельности учеников», «Мнение историков», «Вопросы и задания для работы с текстом параграфа», «Повторяем и делаем выводы». Методичний апарат підручника вдало підібраний до змісту, дозволяє повністю його опрацювати і вивести учня на завчасно сплановані підсумки (Подведем итоги). Ці підсумки є лаконічними і загалом відповідають на ключове запитання, з якого починається кожен параграф. Окрім того до кожного підручника подано чималий інформаційний ресурс, який укладений наприкінці навчальної книги: «Источники по истории России», «Интернет-ресурсы», «Советуем прочитать», «Понятия и термины» або «Словарь понятий», «Персоналии» або «Словарь персоналий», «Хронологическая таблица» або «Даты и события», «Список используемых иллюстраций», «Темы проектов. У методичному апараті російських шкільних підручників вдало поєднані напрацювання старої радянської методичної науки та сучасної європейської.

Перегляд та опрацювання змісту навчального матеріалу в шкільних підручниках історії Росії не викликає якогось занепокоєння і думки про те, що вони інші, не такі. Тексти параграфів укладені із знанням справи. У них дотримані психолого-педагогічні та вікові особливості сприйняття змісту. Вони не переобтяжені фактичним матеріалом, детальним аналізом та оцінками подій і явищ. У них все досить чітко, логічно і найголовніше – просто і безальтернативно пояснюється, спрямовуючи пізнання учнів до вже готових висновків. Ця «ідилія» змісту пронизана важливими ідеями, яку влада не просто насаджує, а прищеплює (вакцинує) кожному громадянину «нєобятной родіни». Зупинимося лише на окремих ідеях, їх подачі та інтерпретаціях. Для характеристики обрали територіальну проблему та історію «інших» на прикладі українців.

Історія країни починається з територіальних витоків, з розселення і збільшення цих земель. Шкільні підручники територіальну проблему розглядають як процес «присоединения, преобразования, расширения» з метою «обезопасить» країну. Це яскраво можна відстежити вже у 7 кл. У XVI ст. постійну та серйозну загрозу для Росії, як пишуть автори навчальних книг, створював союз Казанського, Кримського ханств та Османської імперії. Іван IV приймає рішення «навсегда обезопасить Россию» з сходу та південного сходу і розпочинає процес завоювання Казанського ханства[5]. У такий же спосіб було «присоединено» до Росії Астраханське ханство, Поволжя, Сибірське ханство та територію Сибіру[6]. Виявляється, що стимулом для подальшої агресивної політики може стати попередній «успіх». Саме про нього пишуть автори і подають його як одну із причин вже іншого вектору зовнішньої політики: «Достигнув блестящих успехов на востоке с присоединением Казанского и Астраханского ханств, Иван IV обратил свій взор на запад»[7]. Так укладачі підводять до сприйняття учнями наступних героїчних завоювань. І якщо вони завершуються поразкою та втратою власних територій, то завжди знайдеться «обґрунтоване» і чітке пояснення подібного: відсутність морського флоту, союзників, сильні противники (Швеція, Річ Посполита), Кримське ханство, яке постійно загрожувало Росії і лише «мужество защитников» врятувало країну від більших територіальних втрат[8].

Усі подальші територіальні зміни, описані у шкільних підручниках, подані в основному як «вхождения», «присоединения». Це стосується і українського Лівобережжя та Запорозької Січі[9]; територій між Південним Бугом і Дніпром, Кабарди і Північного Кавказу[10]; прийняття грузинського на-

роду у «вечное подданство» у 1801 р.[11]; «вхождения» до складу Росії Криму[12] тощо. Цей перелік можна продовжувати до початку XXI ст., де загарбницька війна Російської Федерації проти України у 2014 р. і анексія Криму показана як «воссоединение» Криму з Росією[13]. Варто звернути увагу на те, що загарбання чужих територій, описане в шкільних підручниках, завжди має пояснення. Особливість цих обґрунтувань тісно пов'язана або з минувшиною, або «історичною необхідністю». Територіальні надбання Російської імперії наприкінці XVIII ст. подані як повернення земель, «входивших в состав Руси при первых Рюриковичах»[14]. Так, у школярів формується переконання, що Росія повертала насправді «своє», колись втрачене. Російським учням упродовж вивчення курсу історії постійно нав'язується думка про необмежений простір держави, який постійно збільшується. Примноження територій у шкільних підручниках розглядають насамперед як справу князів, царів, правителів, більшовицьких вождів, яка мала і має підтримку народу. Ця територія не лише для росіян, але й для «інших».

Як історія «інших» на прикладі українців репрезентована в курсі російської історії? У шкільних підручниках подані різноманітні способи співжиття з «іншими». Один із них – рубрики «Народи Росії» у окремі історичні періоди. Спочатку про них згадують на рівні племен, племінних союзів, з якими пов'язана доля російського народу, а потім десь з XVI ст. вони постають як окремі народи, що населяли Росію. Паралельно із народами Поволжя, Кавказу, Сибіру, казахами, калмиками з'являються й українці. У XVII ст. вони постають як народ, що складав 15% від загальної чисельності населення Росії[15]. У середині XVIII ст. вони – малороси[16], а з другої половини XVIII ст. про них згадують як українців[17]. В описі українців домінують здебільшого етнографічні характеристики, у яких надають перевагу побуту, житла, одягу, їжі, пісням тощо. Паралельно автори підручників звертають увагу на внутрішні суперечки, непорозуміння з козацькою старшиною, здатність до «зради»[18], прагнення автономії, що суперечило політиці уніфікації і централізованого управління і як наслідок – ліквідація Гетьманщини та Запорозької Січі[19]. Ось як пояснюють автор підручників скасування останніх вольниць – Гетьманщини та Січі: «С момента присоединения к России земли Войска Запорожского управлялись выборным гетманом. Территория делилась на полки и сотни, а в управлении городов использовалось Магдебургское право, предоставляющее гражданам значительные вольности и права. Украинские крестьяне сохраняли право на свободный переход от одного помещика к другому, что затрудняло

для России получение с них податей в полном объеме. По мнению Екатерины II, такое положение было неприемлемым. Она считала, что вся страна должна управляться по единым законам и принципам. Уже в начале ее правления были ликвидированы оставшиеся элементы вольностей и привилегий национальных территорий, вошедших в состав России. … Границы Российской империи все более простирались на юг, и необходимости в запорожском казачестве уже не было. К тому же часть запорожцев приняла активное участие в восстании Е. Пугачева»[20]. Доля українських інституцій, які формувалися століттями, була вирішена розчерком пера, оскільки у вищезгаданому тексті дуже чітко проставлені акценти: те, що заважає єдиним законам і принципам має бути ліквідоване. І байдуже, що ці закони спрямовані на погіршення становища народу, на ліквідацію свободи і прав.

Історія українців у ХХ ст. показана лише окремими епізодами на тлі «грандіозних» подій: «**Великих российских революций – февральской и октябрьской**», «Образования СССР», «Великого перелома. Индустриализации», «Коллективизации сельского хозяйства», «Советской национальной политики» тощо[21, 22]. Назви розділів і параграфів промовисто ілюструють пропагандистський характер змісту навчального матеріалу. Таке враження, що знову повертаємся в Совєцький Союз. У масі цифр, імен, подій домінує класова боротьба, політика більшовиків та радянської влади, компартійна еліта, зусилля якої спрямовані на будівництво світлого майбутнього – соціалізму. І десь епізодично поміж цього більшовицького напору та «ентузіазму» історія «інших». Російські школярі чітко знатимуть, що поява більшовиків в Україні зумовлена «просьбой украинского советского правительства для борьбы с Центральной радой»[23]; а першопричинами голоду 1932–1933 років (саме голоду, а не Голодомору!) стали: «**истребление скота крестьянами, не желавшими** отдавать его в колхоз, … неблагоприятные природные условия» і лише в останній момент – «политика властей»[24]. У Другій світовій війні українців згадають як націоналістів, що співпрацювали з нацистською Німеччиною та яких у повоєнний час будуть арештовувати як сепаратистів і противників влади[25]. Внесок українців у перемогу розчиниться у «морально-политическом единстве советского народа, массовом героизме и самопожертвовании»[26]. На початку ХХІ ст. українці постануть перед російськими школярами як учасники державного перевороту, які у 2014 р. скинули законно обраного президента В.Ф. Януковича та за підтримки Заходу привели до влади радикальних націоналістів[27].

Історія «інших» у шкільних підручника Росії є другорядним чинником, який, з одного боку, ніби присутній у її поступі, однак з іншого – він не завжди відповідає тим загальноприйнятим нормам та не проявляє особливої вдячності за те, що є складовою «великого и могучего».

Загалом, маємо справу з досить продуманим та майстерно скомпонованим навчальним матеріалом, який, з одного боку, формує велич і гордість за державу, що дісталася у спадок молодому поколінню та спонукає його відстоювати, захищати і примножувати те, що залишили «дєди», а іншого – вчить ненавидіти, принижувати і перекручувати історичну дійсність.

Примітки:

1. Мисан В.О. Розвиток історичної пропедевтики в українській школі: дис. ... к. п. н. Рівне, 2003. 248 с.
2. Бойцов М., Хромова И. Послевоенное десятилетие. 1945–1955 гг. Москва: МИРОС, 1999. 108 с.
3. Кушнерева Ю. Черникова Т. 1960-е годы: иллюзии и разочарования: эсперимент. учебн. пособ. для средн. шк. Москва: МИРОС, 1999. 168 с.
4. Мисан В. Названа праця.
5. История России. 7 класс: учебник: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2022. Ч. 2. С. 59.
6. Там само. С. 61–64.
7. Там само. С. 65.
8. Там само. С. 67.
9. История России. 7 класс: учебник: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2022. Ч. 1. С. 70–72.
10. Там само. С. 40.
11. Там само. С. 41.
12. Там само. С. 42.
13. История России. 1946 – нач. XXI в. 11 класс: базовый уровень: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2022. Ч. 2. С. 114.
14. История России. 8 класс: учебник: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2022. Ч. 2. С. 46.
15. История России. 7 класс: учебник. Ч. 1. С. 46.
16. История России. 8 класс: учебник: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2022. Ч. 1. С. 105–106.
17. История России. 8 класс: учебник. Ч. 2. С. 102.
18. История России. 8 класс: учебник. Ч. 1. С. 28.
19. История России. 8 класс: учебник. Ч. 2. С. 32–33.
20. Там само. С. 33.
21. История России. 1914–1945 гг. 10 класс: базовый уровень: учебник: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2022. Ч. 1. 176 с.
22. История России. 1914–1945 гг. 10 класс: базовый уровень: учебник: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2022. Ч. 2. 144 с.

23.История России. 1914–1945 гг. 10 класс. Ч. 1. С. 72.
24.Там само. С. 139.
25.История России. 1946 – нач. XXI в. 11 класс: базовый уровень: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2022. Ч. 1. 112 с.
26.История России. 1914–1945 гг. 10 класс. Ч. 1. С. 102–103.
27.История России. 1946 – нач. XXI в. 11 класс. Ч. 2. С. 114.

This article attempts to analyze the content of modern school textbooks on the history of Russia, published in 2022 and brought to Ukrainian schools in the temporarily occupied territories during the Russian aggression. Given the ideological relevance of the stated problem, only two aspects were selected for the study: the representation of the territorial component in textbooks for grades 7, 8, 10, and 11 and the history of "others" in the example of Ukrainians.

Key words: *school history, the content of school history, textbooks, the methodological framework of a history textbook, the history of Russia.*

Отримано 09.05.2023 р.

УДК37.091.33-027.22:94

Швець Христина,
Успенський Ігор,
Давидюк Марія
м. Хмельницький, м. Рівне

ФІНІКІЯ ТА КАРФАГЕН: ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ З ЕЛЕМЕНТАМИ БІБЛІЙНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У запропонованому конспекті заняття подано інформацію про зміст навчального матеріалу для учнів 6-го класу з вивчення теми: «Фінікія та Карфаген: практичне заняття з елементами біблійної інтеграції», відповідно до програми інтегрованого курсу Історія України та Всесвітня історія.

Ключові слова: *Фінікія, Карфаген, колонія, мореплавство, ремесло, торгівля, алфавіт.*

Сьогодні важливо створити в освітньому середовищі всі умови для якісного та безпечного вивчення учнями навчальних дисциплін. Ми розуміємо, що завданням вчителя є організація навчально-виховного процесу таким чином, щоб набуті знання учнів могли реалізуватися у повсякденному житті. На нашу думку, важливим є духовно-моральний аспект, цінності, пріоритети, які допомагають краще зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки та закономірності у вивченні історії Фінікії та Карфагену в давнину.

 © Швець Христина, Успенський Ігор, Давидюк Марія, 2023

У пропонованому матеріалі представлений підхід щодо розгляду учнями 6-го класу теми з історії Стародавнього світу відповідно до змісту програми інтегрованого курсу Історія України та Всесвітня історія.

Вступ

1. Перевір себе!

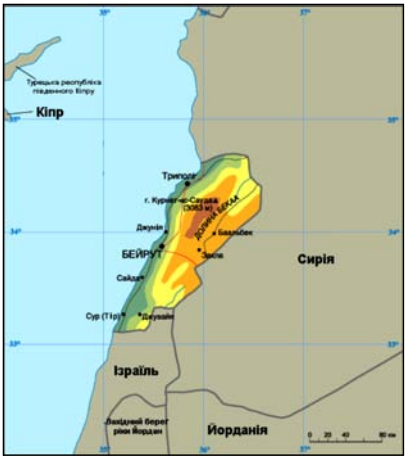
Використовуючи слова та словосполучення, що подані нижче, запиши їх відповідно до напрямків розвитку народів Дворіччя: *воєначальник, «батьком будинку табличок», Ану, гостра паличка, Кі, табличка з вогкої глини, «будинок таблички», арфа, «батько будинку табличок», 2000 богів, чиновник, «будинки музики», писар, збирач податків, клинописом.*

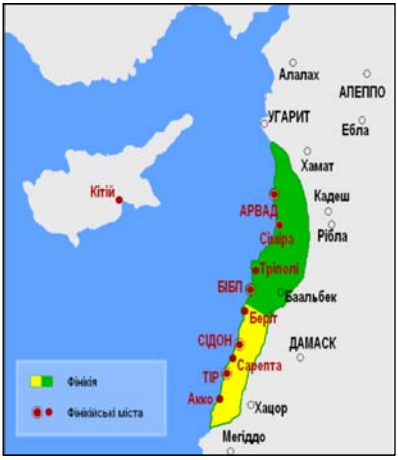
Міфологія	Писемність	Мистецтво	Освіта

2. Передує досвіду:

Які розвинуті країни світу тобі відомі?

Поглянь, на карти, що поданні нижче та визнач, які території Стародавньої Фінікії є сьогодні у складі Лівану?





Серед джерел із вивчення історії Фінікії слід зазначити: Амарнські листи, Уґаритські тексти, Фінікійські монументальні написи, Біблію. Ці стародавні писемні пам'ятки містять відомості про соціально-економічне, політичне, релігійне, культурно-освітнє життя фінікійців. *Спробуй віднайти на сучасній карті Лівану «Близький Схід у давнину», з'ясуй як називаються міста чи зустрічаються подібні назви міст, що були у фінікійців.*

3. Вивчаємо нове!

Прочитай навчальний текст та виконай завдання з картою

Близько 4000 років тому на східному березі Середземного моря поселилися племена, які стародавні греки називали фінікійцями, а їхню країну – Фінікією. Припускають, що слово «Фінікія» означає *«пурпурова».* За іншою версією назва «Фінікія» походить від єгипетського слова *«фенеху»,* що означає *«будівельник кораблів».* Самі фінікійці називали свою країну Ханааном *(від назви предка, якого звали Ханаан).*

- *На фрагменті карти, що подана вище, знайдіть міста:* ***Тір, Бібл, Сидон***.

Фінікія розташовувалася на східному узбережжі Середземного моря, на території, що називається Передньою Азією. Клімат у цій місцевості є вологим та жарким. На вузькій смузі землі між морем і ланцюгом Ліванських гір не було великих річок і долин із родючими ґрунтами, тому складно було займатися землеробством. Місця для полів і пасовищ також бракувало. Ці землі були вкриті чагарниками, а гори – лісами.

Повсякденне життя фінікійців: ремесла і торгівля

Фінікійці насаджували виноградники (фінікійське вино, виготовлене з кращих сортів винограду цінувалося за межами Фінікії) і оливкові дерева в долинах. Середземне море було багате на рибу, а отже набувало поширення рибальство. Практикувалося також засолювання риби для збереження її від псування. Завдяки цьому знанню вдалося розширити асортимент товарів, які доставлялися в далекі країни.

Високо цінувалися вироби з золота і срібла, зроблені умілими фінікійськими ремісниками; знамените скло з фінікійського міста Сідон, секретами виробництва якого володіло вузьке коло людей. Однак, не зважаючи на досягнення, фінікійців іншим народам вони були відомі як работорговці.

Мореплавство

Не було такого місця на узбережжі Середземного моря, де б не побували фінікійці. Вони першими знайшли шлях до Атлантичного океану через Гібралтарську протоку. Фінікійці створили бойовий корабель з трьома рядами весел – *бірема.* Палуби розміщувалися одна над одною, а весла розташовувалися в шаховому порядку. Найбільший військовий корабель досягав 30-40 м у довжину. Кораблі фінікійців, назва яких «галера» увійшли до усіх європейських мов. Вони заклали основи всього подальшого світового кораблебудування.

Заняття торгівлею служило потужним стимулом розвитку фінікійської культури. Складні розрахунки, облік проданих і куплених товарів, спілкування з торговими партнерами на віддаленій відстані – все це сприяло створенню фінікійцями власної писемності, розвитку математики. Необхідність орієнтуватися по зірках і сонцю в далеких морських подорожах призвела до значних досягнень фінікійців в астрономії та географії.

- *Як називалися кораблі фінікійців?*
- *Як розвиток торгівлі посприяв їх культурному збагаченню?*

Сьогодні на прапорі Лівану зображено ліванський кедр, як символ великої кількості такої деревини на Близькому Сході. Він був чудовим матеріалом для будівництва міцних суден. Фінікія торгувала кедром, який охоче купували в єгиптян і жителі Палестини. Торгівля деревиною була прибутковою справою, оскільки сусідні країни відчували нестачу сировини. Хірам (цар Тіру) продавав кедрові колоди юдейському царю Соломону для спорудження єрусалимського храму. Єгиптяни купували кедрове дерево на саркофаги для мумій. Фінікійці за три роки обпливли Африку і переконались, що вона з усіх сторін оточена водою. Фінікійці мали найсильніший і найдосконаліший на той час флот. Їхні біреми вирізнялися заокругленим корпусом, високою кормою та щоглою з прямокутним вітрилом.

У пошуках дешевої сировини та нових ринків збуту фінікійці плавали по всьому Середземному морю. Перші спроби плавання відбувалися уздовж узбережжя (щоб не заблукати у відкритому морі). Навчившись орієнтуватися за Полярною зіркою, фінікійці подолали труднощі пов'язані з плаванням вночі. Завдяки бухтам вдалося знизити ймовірність втрати корабля під час шторму. Їх будували на шляху проходження суден, щоб у разі загрози моряки могли завести судно в безпечне місце і перечекати негоду.

Торгівля у фінікійців була пов'язана з піратством. У джерелах часто згадуються випадки викрадення та продажу вільних людей. Частину рабів доставляли у Фінікію, де вони працювали в майстернях, в гавані – вантажниками, на кораблях – веслярами. Заманюючи на кораблі довірливих жителів красивими товарами, а то і нападаючи на чужі кораблі, фінікійці захоплювали людей для работоргівлі.

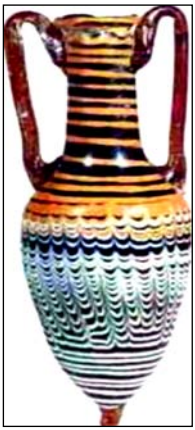
- *Який безпечний шлях для себе обирали мореплавці та чому?*
- *Як Ви думаєте, чому робота рабів була не продуктивна?*
- *Поміркуйте, що повинен зробити капітан корабля, якщо починається шторм, корабель знаходиться неподалік від берега, а бухти немає. Поясніть, як у відкритому морі «користуватися» полярною зіркою? Відповідь запишіть.*

_____

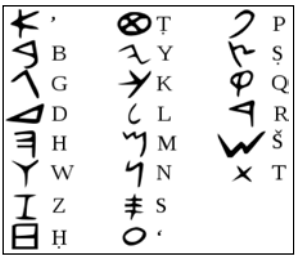
_____

Пурпурова фарба. Надзвичайно розвинуто було у Фінікії вироблення пурпурової фарби, яку дуже цінували в країнах стародавнього світу. На дні Середземного моря, добували дорогоцінні пурпурові молюски, що містили в собі краплину рідини, якою можна було фарбувати одяг у різні відтінки пурпурового кольору. Фарба була стійкою та не втрачала кольору протягом багатьох років. Тонкощі процесу виготовлення пурпурової фарби фінікійці зберігали в секреті. Звичайно, щоб пофарбувати 1 кг. вовни (3 плаща), потрібно було 200 г. фарби з 30 тис.

молюсків. Тому пурпурний одяг носили тільки царі, жреці і воєначальники.



Фінікійське скло. На півдні країни, біля підніжжя гори Кармел увесь морський берег був укритий білим, чистим піском. Ремісники змішували його із селітрою і плавили як мідну руду, очищуючи від різних домішок. Виходило прозоре скло, з якого виготовляли маленькі, витонченої форми посудини для ароматичних сумішей. Виготовлення скла приносило прибуток, тому за фінікійцями закріпився такий вислів: *«Ці люди беруть багатства морів і з піску добувають скарби!»*. Пізніше фінікійські майстри винайшли прозоре скло, виплавляючи його в спеціальних печах із суміші білого піску та соди. Із цього скла виготовляли посудини для пахощів, вази.



Алфавіт. Для успішної торгівлі необхідно було вести записи. Єгипетські ієрогліфи і клинопис Дворіччя видалися фінікійцям занадто складними. І тоді вони створили власну писемність – найперший у світі алфавіт. Він складався з 22 простих для написання букв. Усі вони позначали приголосні звуки. Найдавніші надписи фінікійців знайдені під час розкопок в стародавньому місті Бібл (нині місто Джабель). Але найбільше вражає те, що фінікійці писали справа наліво, а також розташування літер у фінікійській абетці було суворо визначене. У фінікійців алфавіт запозичили давні греки, які додали букви, що позначають голосні звуки. Від нього походять всі сучасні алфавіти, в тому числі і слов'янська абетка.

- *У фінікійців було 22 приголосних знака, а в єгиптян _____ ієрогліфів.*

Робота з картою. *Поглянь на карту подану нижче та з'ясуй чому фінікійці в IX-VI ст. до н.е. були охоплені процесом колонізації? Познайомся із новими для тебе термінами:* ***колонізація, колонія, метрополія****. Віднайди на карті Карфаген.*

У зручних для життя місцях, куди доходили фінікійські кораблі, вони засновували колонії. Таке переселення називають **колонізацією**, а міста, створені переселенцями – **колоніями.** У цих поселеннях фінікійці організували такий спосіб

життя, який був у них на Батьківщині. З різних міст Фінікії жителі займалися: господарством, зводили стіни, будували храми. Місто, яке організовувало переселення (фінансувало будівництво човнів, спорядження та відправку) називалося **метрополією** (материнським містом).

Напиши назви історичним поняттям прочитавши поданні нижче визначення

Поняття	Зміст
_____	місто, яке було самостійною державою і мало своїх правителів, закони, армію і флот
_____	переселення на неосвоєні землі
_____	поселення, створені переселенцями
_____	місто або країна, які заснували колонії

Карфаген

Найвідомішою колонією фінікійців стало м. Карфаген, засноване у Північній Африці в IX ст. до н. е. вихідцями з міста Тір.

Карфаген означає: «нове місто». За доби розквіту чисельність населення у ньому сягала 200 тис. осіб. Зараз на місці колишнього Карфагену знаходиться Туніс. Поступово Карфаген збагачувався торгівлею та ремісництвом й став центром могутньої держави. Важким ударом для фінікійської торгівлі було падіння і остаточне зруйнування міста Карфаген, яке було політичним і економічним суперником міста Рим.

- *Що «зіпсувало» могутність Карфагену?*

Працюємо з історичним джерелом:

- *Прочитай уривок з Біблії (Книга пророка Єзекіїля 27:3-7) та дай відповіді на запитання.*

«Промов до Тиру, що оселився при вході в море, що торгує з народами по численних островах. Так говорить Господь: Тире! Ти мовив: Я краса довершена! 4 Посеред моря твоє царство. Твої будівничі зробили тебе гарним напрочуд.5 Із сенірського кипарису зробили твої стіни. Брали кедр із Ливану, щоб зробити тобі щоглу.6 З дубів башанських зробили тобі весла. Поміст тобі зробили з слонової кости, викладеної кипарисом з островів Киттім. 7 Твої вітрила були з тонкого мережаного полотна з Єгипту, щоб служили тобі за стяги. Блават і порфіра з островів Еліші були в тебе покривалом…».

1. Яка риса характеру була притаманна мешканцям Тіру?
2. Гордість та надмірність, здатність зазнаватися на твою думку – це…
3. А що, якщо б фінікійці не були гордими та пихатими людьми? Яким могло бути їхнє життя?
4. Спробуй підібрати антонім до слова «гордість» та поясни, коли та чим варто гордитися…

Запитання:

- *Які нові знання ти отримав?*
- *Що було найцікавішим у вивченні даної теми?*
- *Про що ти хотів би дізнатися більше?*
- *Що тебе здивувало?*
- *Що почув у перший раз?*

Домашня робота

Прочитай уривок з «Одіссеї» Гомера та дай відповіді на запитання.

Вмілий в обманах з'явився до мене якийсь фінікієць,
Хитрий шахрай, що біди не одній вже накоїв людині.
Словом облесним умовив мене він поїхати разом
До Фінікії, де в нього й будинки були, і маєтки...
В Лівію взяв мене він з кораблем мореплавним, облудно
Радячи з ним і мені свій вантаж переправити разом,
Сам же за ціну велику продати мене намірявся.

1. Про, що описано в уривку?

_____
_____

2. Запиши риси характеру фінікійця, який описаний в уривку?

_____
_____

3. За допомогою вивченого матеріалу на занятті, користуючись Інтернет джерелами заповни таблицю.

№	Досягнення	Результат досягнень
1.	Ремесла	
2.	Торгівля	
3.	Мореплавство	
4.	Алфавіт	

The expanded synopsis provides information on the content of the educational material for 6th-grade students studying the topic: «Phoenicia and Carthage: a practical lesson with elements of biblical integration» according to the curriculum of integrated course of History of Ukraine and World History.

Key words: *Phoenicia, Carthage, colony, seafaring, craft, trade, alphabet.*

Отримано 04.04.2023 р.

УДК 37.091.33-056.49:34

Шубер Олексій
смт. Бородянка, Київська область

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПРАВОЗНАВСТВА ЗІ СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У статті досліджується ефективність використання інтерактивних технологій, як засобу превентивної діяльності зі схильними до девіантної поведінки учнями. Розглядаються тематика та форми виховних заходів з правового виховання, що дозволяють досягати кращих результатів у попередженні негативних явищ. Також проводиться аналіз використання інтерактивних технологій у виховному процесі. Наводяться приклади конкретних інтерактивних методів і програм, які успішно використовуються в освітніх закладах для формування правової культури та запобігання девіантній поведінці учнів. Окрема увага приділяється ролі вчителя та педагогічного колективу у реалізації такої превентивної діяльності.

Ключові слова: *інтерактивні технології, превентивна діяльність, девіантна поведінка, виховні заходи, правове виховання.*

У сучасному світі досить актуальною є проблема девіантної поведінки серед осіб шкільного віку. Негативні явища, такі як наркоманія, зловживання алкоголем, куріння, агресивна поведінка, різні правопорушення та інші, зустрічаються все частіше.

Сучасна школа має вирішувати, як питання професійної підготовки здобувачів освіти, так і формування їхніх морально-етичних, правових, соціальних компетентностей та забезпечити превентивну діяльність, спрямовану на запобігання негативних явищ у соціальному підлітковому середовищі. Одним з ефективних засобів у роботі зі схильними до девіантної поведінки здобувачів освіти є використання технологій інтерактивного навчання. Виконання цього завдання стає особливо актуальним у зв'язку зі зростанням девіантної поведінки серед здобувачів освіти, що може відображатись на їх подальшому життєвому шляху та має негативний вплив на освітній процес загалом. Превентивна діяльність з такими здобувачами освіти має велике значення для запобігання негативним наслідками.

«У сучасній педагогіці, – зазначає І. Іванюк, – нагромаджений великий досвід видатних педагогів, педагогів-новаторів з проблем пошуку взаємодії вчителя і учня задля досягнення великої мети – сформувати особистість як цілісність,

© Шубер Олексій, 2023

здатну до перманентного особистісного та професійного саморозвитку»[1].

На необхідність активної взаємодії педагога та здобувачів освіти у навчально-виховному процесі школи вказували Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші відомі педагоги. Серед вітчизняних науковців різні аспекти використання сучасних інтерактивних технологій навчання досліджували І. Богданов, О. Желіба, І. Іванюк, І. Коляда, О. Комарова, Л. Маруненко, В. Мисан, В. Оржеховська, В. Павленко, Н. Пихтіна, О. Пометун, С. Терно, О. Янкович тощо.

Термін «інтерактивний» англомовного походження, що означає взаємодію. За визначенням О. Пометун, інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створення комфортних умов навчання, за яких усі, хто навчається відчувають власну успішність, інтелектуальну спроможність такої форми організації, освітній процес відбувається завдяки постійній, активній взаємодії його учасників[2]. Тому групове чи колективне співнавчання, взаємонавчання обов'язково передбачає рівноправність та рівнозначність учасників навчального процесу, що дозволяє повноцінно рефлексувати стосовно того, що відбувається на занятті. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими, а тому таке навчання ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером навчального колективу[3].

Інтерактивні технології базуються на активній взаємодії учнів та учителів з навчальним матеріалом, що дозволяє досягати більшої ефективності у навчанні та вихованні. Використання цих технологій у превентивній діяльності може сприяти формуванню правової культури, розвитку соціальних навичок та компетентностей, а також зменшенню ризику девіантної поведінки. Такі технології в педагогіці відкривають безліч можливостей для забезпечення якісної освіти та виховання здобувачів освіти. Вони дозволяють підвищити ефективність освітнього процесу та підготувати генерацію покоління «зумерів» до успішної соціалізації в сучасному інформаційному суспільстві[4].

Превентивна діяльність є важливою складовою роботи із здобувачами освіти, які мають схильність до девіантної поведінки. Ця діяльність має на меті запобіганню виникнення проблемної поведінки підлітків та забезпечення їхньої соціальної адаптації.

«Основна мета превентивної діяльності – забезпечення соціальної, духовної та емоційної стабільності учнів. Вона включає в себе різноманітні заходи, спрямовані на формування певних навичок та вмінь, психологічну та педагогічну підтримку учнів, а також на створення сприятливого середовища для їхнього розвитку», – підкреслює В. Оржеховська[5].

Для успішної превентивної діяльності необхідно враховувати індивідуальні особливості кожного здобувача освіти, його соціальне середовище, стиль життя, рівень розвитку та інші фактори. Одним із методів попередження девіантної поведінки учнів є виховна робота з правового виховання, яка передбачає формування правової культури та свідомості, розвиток умінь та навичок у сфері правової поведінки[6].

Напрямки впровадження інтерактивних технологій різнопланові: у викладанні навчальних предметів; у позанавчальній роботі зі здобувачами освіти та роботі з їхніми батьками; у діяльності закладів загальної середньої освіти та позанавчальних закладів, соціальних служб; у роботі учнівського самоврядування; у законодавчій діяльності в галузі освіти, охорони здоров'я, соціальної діяльності щодо превентивної роботи з підлітками покоління «зумерів» тощо[7].

Критерії ефективності впровадження інтерактивних превентивних технологій у шкільному освітньому процесі:

• позитивні тенденції в дитячому середовищі та підвищення показників знань, умінь і навичок в учнів щодо здорового способу життя й запобігання негативній поведінці;

• підвищення рівня знань з превентивної освіти, удосконалення комунікативних якостей і характеристик особистісного розвитку дітей;

• стабільна динаміка зміцнення здоров'я дітей, зменшення їх деструктивної поведінки;

• передання учнями традицій позитивної поведінки;

• зростання результативності в роботі органів учнівського самоврядування та молодіжних об'єднань;

• вдосконалення нормативно-правової бази в системі шкільної освіти стосовно впровадження інтерактивних технологій;

• визнання вітчизняними і зарубіжними фахівцями здобутків розробки і впровадження інтерактивних технологій;

• налагодження контактів з міжнародними організаціями у процесі проведення спільних міжнародних заходів та проектів з проблем використання інтерактивних технологій у просвітницькій роботі[8].

Інтерактивні технології можуть стати важливим чинником результативності превентивної діяльності зі схильними до деві-

антної поведінки здобувачами освіти. Вони дозволяють залучити підлітків покоління «зумерів» до активної участі у виховному процесі, зробити його цікавішим та зрозумілішим, сприяють формуванню правової культури та свідомості.

Один з таких методів – ігрові технології, що дозволяють наочно та відповідно до потреб сучасного покоління підлітків сформувати необхідні знання та навички. Рольові ігри дозволяють здобувачам діяти за певною заданою моделлю та рольовою ситуацією, котра посприяє розвитку емпатії та формуванню навичок вирішення конфліктів. Здобувачі освіти можуть грати ролі правопорушників, потерпілих, свідків або представників правоохоронних органів. Наприклад, «мозковий штурм», «карусель», «мікрофон», «готовність до дії», «Юридичний квест», «Конкурс юних правознавців», тощо. Ці методи дозволяють здобувачам освіти активно формувати навики правомірної поведінки, обговорювати життєві ситуації і формувати навики комунікації[9].

Іншим ефективним інтерактивним методом попередження девіантної поведінки є використання мультимедійних технологій. Вони дозволяють створювати інтерактивні уроки, відеоматеріали та презентації з аудіо- та відеоматеріалами, що підвищує пізнавальний інтерес та відповідає психологічним особливостям покоління «зумерів». Комп'ютерні ігри, зокрема, можуть бути використані для навчання правил поведінки в інтернеті та формування комунікативних навичок.

Виховні заходи у сучасній школі, у роботі вчителя правознавства та громадянської освіти, з правового виховання є важливою складовою превентивної діяльності зі схильними до девіантної поведінки здобувачів освіти. Їх метою є формування моделей правової культури, розуміння прав та обов'язків громадянства, виховання поваги до закону та державних інституцій, попередження правопорушень та запобіганню девіантної поведінки[10].

Серед форм виховних заходів з правового виховання можуть бути: бесіди, лекції, тренінги, дискусії, рольові ігри, правові вікторини, брей-ринги, правові шоу, тощо. Важливим є використання інтерактивних методів, які дозволяють активізувати пізнавальну діяльність здобувачів та залучити їх до процесу правового виховання. Одним з ефективних методів є використання кейсів – практичних ситуацій, які створюють для здобувачів освіти реальні життєві ситуації та дозволяють розглянути їх з правового погляду. Важливим є також використання ігор, які дозволяють здобувачам освіти у невимушеній атмосфері оволодівати складними теоретичними знаннями про нормативно-

правові акти, а також розвивати навички розв'язання конфліктів та діяти відповідно правових моделей поведінки[11].

Педагоги повинні враховувати вікові та індивідуальні особливості здобувачів освіти покоління «зумерів» при плануванні та проведенні виховних заходів з правового виховання. Також важливо пам'ятати про постійне підвищення кваліфікації та використання сучасних підходів і методів профілактики девіантної поведінки.

Інтерактивні технології дозволяють залучати до виховного процесу більшу кількість здобувачів освіти, зокрема тих, які раніше були менш активними і більш схильними до девіантної поведінки. Вони дають можливість навчатися в зручний для здобувачів освіти формат, зменшують відстань між учасниками освітнього процесу, підвищують рівень взаєморозуміння та сприяти взаємодії, а також стимулюють розвиток творчих навичок здобувачів освіти. Крім того, використання інтерактивних технологій може зробити виховний процес більш захоплюючим і цікавим, що може допомогти збільшити мотивацію здобувачів освіти до моделей правомірної поведінки.

У виховному процесі інтерактивні технології можуть бути використані на різних етапах: введення нового матеріалу, закріплення, перевірка знань та оцінювання результатів. Ці технології можуть бути застосовані в різних форматах, таких як інтерактивні дошки, ігрові технології, відеоконференції, віртуальні тури, веб-квести тощо[12].

Важливим аспектом використання інтерактивних технологій є їх адаптація до конкретних потреб та можливостей здобувачів освіти. Педагогічні працівники повинні враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти та їхні здібності при використанні цих технологій. Крім того, важливо забезпечити необхідну підтримку та навчання учасників освітнього процесу для використання інтерактивних технологій відповідно до освітніх потреб здобувачів освіти.

Реалізація превентивної діяльності з використанням інтерактивних технологій потребує активної участі учасників освітнього процесу. Вчителі мають відповідальність за проведення виховної роботи та формування свідомості здобувачів освіти покоління «зумерів» щодо правових норм та цінностей[13].

Роль педагогічного працівника полягає у вмінні застосовувати інтерактивні технології в роботі з усіма учасниками освітнього процесу. Він повинен мати достатній рівень комп'ютерної грамотності та вміти ефективно використовувати різноманітні інтерактивні засоби та програми для досягнення поставлених цілей у процесі навчання та виховання.

Усі учасники освітнього процесу також відіграють важливу роль у реалізації превентивної діяльності щодо запобігання девіантної поведінки підлітками. Вони повинні спільно визначати основні напрямки виховної роботи та домовлятися про спільні заходи з правового виховання. Крім того, усі учасники освітнього процесу мають обмінюватися успішним досвідом та розробляти нові методи і інноваційні підходи до роботи зі здобувачами освіти схильними до девіантної поведінки. У разі ефективної співпраці вчителів з іншими учасниками освітнього процесу, використання інтерактивних технологій може стати дієвим засобом попередження девіантної поведінки підлітків покоління «зумерів» та формування правової культури в шкільному середовищі[14].

Заклади загальної середньої освіти повинні забезпечити необхідну інфраструктуру для використання інтерактивних технологій в виховному процесі, таку як комп'ютери, проєктори, інтерактивні дошки та інші засоби. Важливо також забезпечити навчання вчителів використанню цих технологій та їх ефективного впровадження в практику викладання. Педагогічний колектив може співпрацювати з іншими учасниками освітнього процесу для створення спільних проєктів з правової тематики, в яких беруть участь здобувачі освіти різних вікових категорій та різних поколінь «зумерів», «альфа». Такі проєкти дозволяють залучити більшу кількість здобувачів освіти до профілактики девіантної поведінки процесу, розширивши їхні правові знання з питань правового статусу неповнолітнього[15].

Роль учасників освітнього процесу у реалізації превентивної діяльності включає в себе такі приклади: розвиток імітаційно-ігрових методик для попередження девіантної поведінки. Вчителі можуть створювати різноманітні ігри, в яких здобувачі освіти виконують ролі у різних ситуаційних моделях поведінки, що допомагає розвивати їхній емоційний і соціальний інтелект, а також навички розв'язання конфліктів та правомірної поведінки; організація різноманітних виховних заходів, таких як лекції, семінари, дискусії, де здобувачі освіти покоління «зумерів» можуть обговорювати різні теми, пов'язані з проблемами девіантної поведінки, такі як насилля, наркоманія, алкоголізм, кібербулінг та інші; залучення до виховної роботи усіх учасників освітнього процесу; розробка програм психологічної підтримки для підлітків з девіантною поведінкою. Вчителі можуть співпрацювати з психологами, щоб створити індивідуальні програми для здобувачів освіти, які потребують додаткової підтримки та допомоги; розробка системи моніторингу та аналізу девіантної поведінки підлітків. Педагогічний

колектив, як ключовий учасник освітнього процесу, може створювати систему моніторингу, яка дозволить вчасно виявляти девіантну поведінку здобувачів освіти та проводити аналіз її причин. Наприклад, така система може включати в себе регулярні анкетування, аналіз-спостереження, моніторинги, онлайн-консультації, а також співпрацю з іншими спеціалістами (психологами, соціальними працівниками тощо)[16].

Отже, використання інтерактивних технологій є важливим чинником результативності превентивної діяльності зі схильними до девіантної поведінки здобувачів освіти. Вони дозволяють ефективно залучати здобувачів освіти покоління «зумерів» до виховного процесу, забезпечувати підвищений інтерес до освітнього процесу та формувати моделі правової культури та свідомість серед представників покоління «зумерів». У цьому контексті використання інтерактивних технологій в освітньому процесі є ефективним для реалізації превентивної діяльності зі схильними до девіантної поведінки здобувачів освіти. Інтерактивні освітні технології забезпечують формування моделей правомірної поведінки у здобувачів освіти схильних до девіантної поведінки, підвищують їх мотивацію та залучають до практичної діяльності. Заклади загальної середньої освіти мають сприяти забезпеченню необхідного рівня кваліфікації вчителів, які прагнуть застосовувати інтерактивних технологій у виховному процесі, а також розробити освітні програми з правового виховання, що передбачатимуть широке використання інтерактивних технологій профілактики девіантної поведінки серед здобувачів освіти.

Примітки:

1. Іванюк І.В. Інтерактивні технології як чинник результативності превентивної діяльності зі схильними до девіантної поведінки учнями: теоретичний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2014. № 1. С. 89.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ: А.С.К. 2004.
3. Пихтіна Н.П. Використання інтерактивних технологій та технологій зворотнього зв'язку у професійній підготовці соціальних педагогів до роботи з дітьми девіантної поведінки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.* 2009. Вип. 3. С. 144.
4. Богданова І.В. Роль інтерактивних технологій у формуванні правової культури студентів вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2019. № 1. С. 126.

5. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Превентивна педагогіка: навчальний посібник. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., 2007. С. 14.
6. Там само. С.15.
7. Пихтіна Н.П. Названа праця. С. 92.
8. Там само. С. 92.
9. Павленко В.М Використання інтерактивних методів навчання у процесі правового виховання учнів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 158. С. 185.
10. Там само. С. 185.
11. Маруненко Л.А. Використання інтерактивних технологій на уроках правознавства. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка.* 2015. № 2 (294). С. 106.
12. Комарова О.С., Савченко Л.В. Інтерактивні технології навчання у сучасній школі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогіка. Психологія. Соціальна робота.* 2018. Вип. 2 (13). С. 44.
13. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Названа праця. С.17.
14. Іванюк І.В. Названа праця. С. 90.
15. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Названа праця. С.23.
16. Там само. С. 45.

The article interactive technologies as a factor of effectiveness of preventive activities of a teacher of law with schoolchildren prone to deviant behavior explores the effectiveness of using interactive technologies as a means of preventive activity with schoolchildren prone to deviant behavior. The article considers the topics and forms of educational events for legal education that allow achieving better results in preventing negative phenomena among schoolchildren. The article analyzes the use of interactive technologies in the educational process, providing examples of specific interactive methods and programs that are successfully used in educational institutions to promote legal culture and prevent deviant behavior among students. Special attention is paid to the role of teachers and the pedagogical team in implementing such preventive activities.

Key words: *interactive technologies, preventive activity, deviant behavior, educational events, legal education.*

Отримано 17.04.2023 р.

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378.016(477)«20»:94(477)«1914/…»

Завальнюк Олександр
м. Кам'янець-Подільський

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИВЧЕННЯ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ НА ІСТОРИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

У загальних рисах йдеться про досвід роботи щодо організації студентів історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка при вивченні новітньої історії України (1914–2023 рр.). Звернено увагу на різні складові цього процесу: лекційні, семінарські заняття, самостійну/індивідуальну роботу, індивідуальні науково-дослідні завдання, модульні контрольні роботи, а також вирішення завдань, підпорядкованих виробленню і вдосконаленню компетентностей майбутніх фахівців. Представлено структуру семінарських занять, наведено приклад змісту роботи на одному з них, наголошено на значенні роботи студентського наукового гуртка «Події Української революції 1917–1921 рр.: всеукраїнський і регіональний виміри».

***Ключові слова**: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, історичний факультет, викладач, студенти, новітня історія України, робоча навчальна програма, лекції, семінарські заняття, самостійна/індивідуальна робота, індивідуальне науково-дослідне завдання, наукова і навчальна література, екзамен, студентський науковий гурток.*

Підготовка сучасних учителів історії для української школи та істориків, археологів, архівістів, музейчиків для інших сфер діяльності передбачає успішне вирішення низки важливих, комплексних освітньо-наукових, дидактичних завдань, одним з яких є повне засвоєння навчальної програми з усіх періодів історії України, зокрема новітньої доби. Вітчизняні університети з року в рік наполегливо працюють над його вирішенням, мають чималі досягнення в організації освітнього процесу з названої дисципліни, отриманні високих результатів у процесі формування загальних і фахових (спеціальних)

© Завальнюк Олександр, 2023

компетентностей студентів, набуття ними ґрунтовних знань на основі досягнень української історичної науки та методики навчання у виші.

Процес вдосконалення підготовки фахівців вищої кваліфікації в українських закладах вищої освіти відбувається постійно і, попри чимало спільних рис, які легко побачити при аналізі матеріалів, виставлених на сайтах їхніх кафедр і факультетів, має й певні відмінності, що актуалізує потребу поширення досвіду викладання окремих навчальних дисциплін з різних спеціальностей і, по-можливості, врахування його у освітньому процесі.

Метою нашої статті є представлення в загальних рисах десятирічного досвіду з організації вивчення новітнього періоду історії України на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету (К-ПНУ) імені Івана Огієнка вказаному, зі студентами, що здобувають вищу освіту за кількома спеціальностями, за різними освітньо-професійними програмами.

На істфаці зазначеного закладу вищої освіти новітня історія викладається упродовж двох семестрів і завершує чотирирічне вивчення історії України від найдавніших часів до наших днів за бакалаврською програмою. Тут готують фахівців кількох спеціальностей – 014 Середня освіта (Історія), за освітньо-професійною програмою (ОПП) Середня освіта (Історія та правознавство), 014 Середня освіта (Історія), за ОПП Середня освіта (Історія), і 032 Історія та археологія, за ОПП Історія. Відповідно до чинних навчальних планів названих спеціальностей, на вивчення історії України (1914–2023 рр.) на 4 курсі (денна форма навчання) бакалаврської підготовки, передбачено 6 кредитів ЄКТС (180 годин). З них на лекції відведено 46, семінарські заняття – 50, самостійну та індивідуальну роботу – 84 години. Загалом цієї кількості часу цілком достатньо для висвітлення найважливіших питань курсу і таким чином досягнення поставленої **мети**, що полягає у формуванні цілісних, системних знань і глибокого розуміння складних та нерідко трагічних, суперечливих політичних, державотворчих, соціально-економічних і культурних процесів усіх періодів новітньої доби історії України на основі опублікованих добротних джерел і наукових праць сучасних українських дослідників. Вивчення курсу підсумовується екзаменом.

Засвоєння фактів, основних положень і висновків з усіх пропонованих тем дає можливість достатньо глибоко розібратися у тих історичних випробуваннях та викликах, які пережив український народ за самодержавної і радянської доби,

в процесах творення власної державності й організації повноправного сучасного державного існування, суб'єктності у міжнародних відносинах, багатоаспектного розвитку незалежної України за складних внутрішніх і зовнішніх викликів, зокрема протистоянні військовій агресії Росії і анексії частини української території.

Основними завданнями вивчення новітньої доби історії України стали:

- донесення до студентів поняття предмету, періодизації історичного шляху, його найбільш важливих складових, а також мети і завдань вивчення цієї дисципліни;
- засвоєння здобувачами вищої освіти основних теоретичних положень та вузлових проблем історичного шляху українського народу в XX–XXI ст.;
- вивчення особливостей складних і суперечливих історичних явищ та процесів за більш як 100 останніх років, найбільш важливих здобутків та формування на цій основі патріотичних переконань майбутніх кваліфікованих фахівців, зокрема поваги до українського народу, засвоєних ними загальнолюдських цінностей, руху до європейської та євроатлантичної інтеграції, надання відсічі російським агресорам у широкомасштабній війні 2022–2023 рр.;
- окреслення та розкриття сутності найбільш важливих внутрішніх і зовнішніх чинників, які в різні історичні періоди забезпечували, стримували чи ставали на заваді розвитку українського суспільства, позначаючись на його становищі;
- засвоєння студентами основного конкретно-історичного матеріалу та внеску сучасних українських дослідників у його узагальнення, систематизацію та осмислення;
- розкриття ролі інтелігенції та найбільш відомих історичних діячів у процесі розвитку українського народу, забезпеченні його державності, просуванні до європейських стандартів, підвищенні культурного рівня життя;
- з'ясування і засвоєння основного понятійно-термінологічного апарату, на якому базується навчальна дисципліна;
- ознайомлення молоді з теоретичними та методичними принципами пошуку, вивчення і вмілого використання історичних джерел.

У процесі вивчення новітньої історії України здобувачів освіти спрямовано на засвоєння:

- загальних закономірностей розвитку народу України та їхньої специфіки у новітню історичну добу; базових трендів поступу українського суспільства в XXI ст.;

- основних історичних подій і фактів, їхнього просторового і хронологічного виміру, внеску видатних постатей у становлення, захист і розвиток української політичної нації;
- особливостей сучасного періоду національного державотворення, вирішення складних соціально-економічних, політичних, демографічних і культурно-освітніх проблем в контексті існування незалежної Української держави, особливо відсічі російським військам і захисту національного суверенітету, права на реалізацію європейського вектора розвитку;
- матеріалу підручників, посібників, довідників та основної монографічної літератури з навчального курсу, особливостей навчальних видань;
- понятійно-термінологічного апарату.

Виходячи із зазначеного, робочий навчальний план дисципліни орієнтує студентську молодь перш за все на оволодіння лекційного матеріалу, який дає змогу закласти основу для наступного поглиблення знань в ході проведення семінарських занять і виконання завдань із самостійної роботи, що стосуються таких періодів, як «Україна в Першій світовій війні», «Українська революція 1917–1921 рр.», «Утвердження комуністичного тоталітарного режиму (1921–1939 рр.)», «Західноукраїнські землі в 1921–1939 рр.», «Україна в роки Другої світової війни» (1939–1945 рр.)», «Післявоєнна відбудова народного господарства і розвиток України в 1945–1953 рр.», «Україна в умовах десталінізації та відлиги (1953–1964 рр.», «Україна в період загострення кризи радянської системи (середина 1960-х – середина 1980-х рр.)», «Розпад Радянського Союзу та відновлення незалежної України (1985–1991 рр.)», «Україна в умовах незалежності» (1991–2023 рр.)».

У ході наукових за змістом лекцій студенти дізнаються про предмет викладання, періодизацію новітньої історії України, здобувають загальне/конкретне розуміння сутності та змісту кожного із зазначених періодів, політики української, радянської і окупаційної влади щодо задоволення / ігнорування національних інтересів українців, отримують науково виважені оцінки історичних подій і фактів внутрішнього і міжнародного життя, які подаються у причинно-наслідковому зв'язку, знайомляться із найбільш значущим історіографічним матеріалом, вчяться бачити підходи вчених у висвітленні різних складових історичного процесу і обґрунтованість відповідних висновків.

Готуючись до семінарських занять, студенти отримують відповідні консультації, активно послуговуються спеціально підготовленим електронним навчальним посібником, який базуєть-

ся на досягненнях української історичної науки і містить матеріал, осмислення і якісне засвоєння якого дає змогу отримати глибоке розуміння різноманітних історичних процесів, інтерпретувати різні події і факти, підсумувати розгляд кожної теми.

Для прикладу. За планом теми «Революція гідності в Україні: передумови, хід та результати (2010–2014 рр.)» вивчаються такі питання: 1. Президентські вибори 2010 року. Режим Віктора Януковича. 2. Асоціація України з Європейським Союзом. 3. Революція Гідності. Зокрема, студентам запропоновано опрацювати підібрані частини текстів праць С. Кульчицького, Л. Якубової, О. Бойка, В. Головка і С. Янішевського, А. Мартинова, В. Василенка, Ю. Фельштинського і М. Станчева та інших вчених, які достатньо глибоко розкривають різні питання цієї теми.

Для чіткої орієнтації в часі підібрано хронологічний матеріал, який включає 25 дат. Запропоновано перелік персоналій (В. Ющенко, В. Янукович, В. Нуланд, К. Ештон, В. Путін, М. Азаров, П. Порошенко, А. Яценюк, О. Турчинов, Ю. Тимошенко, Ю. Луценко, О. Тягнибок, В. Кличко, А. Парубій, В. Парасюк, Т. Чорновол, С. Льовочкін, В. Медвечук, В. Коряк, С. Нігоян, М. Жизневський, Ю. Вербицький), довідки про яких студенти отримують самостійно з електронних джерел. Заздалегідь опрацьовується (повторюється) низка важливих для засвоєння теми термінів, зокрема: авторитаризм, партійно-олігархічна структура, політична коаліція, Оранжева (Помаранчева) революція, митний союз, євразійський союз, Європейський союз, Угода про асоціацію України до ЄС, євроінтеграція, асоційоване членство, безвізовий режим, політичний консенсус, зовнішньополітичний розворот, східне партнерство, Євромайдан, Автомайдан, антимайдан, Небесна сотня, Революція гідності, «кривава ялинка», правий сектор, «ніч гніву», Віче протесту, тітушки.

Для проведення самоконтролю за якістю підготовки здобувачам освіти запропоновано відповісти на такі запитання і завдання:

1. З'ясувати, як в українському політикумі з'явилася постать В. Януковича і чи була логічною його участь у президентських виборах 2010 р.

2. Охарактеризувати президентські перегони 2010 р. в Україні і розкрити секрет успіху В. Януковича у першому і другому турах виборів. Наголосити, чи логічною була поразка у виборах Ю. Тимошенко.

3. У чому бачив основний сенс своєї кар'єри четвертий президент України? З якою метою були розширені його пов-

новаження? Чи можна стверджувати, що він ігнорував національні інтереси в сфері економіки, політики, зміцнення законності, боротьби з корупцією?

4. Що таке «сім'я» і в чому полягає її значення для незаконного збагачення родини президента? Що робив уряд М. Азарова для виходу з кризи і чи вдалося йому справитися з нею?

5. Чим можна пояснити той факт, що В. Янукович декларував рух до асоціації України з ЄС? До яких серйозних кроків у зв'язку з цим слід було готуватися Україні і чи мало намір її керівництво реалізувати вимоги європейських політиків?

6. Поясніть, чому росія, яка в часи президента Б. Єльцина декларувала свій європейський вибір, стала на перешкоді руху України до євроінтеграції. Що не влаштовувало керівництво цієї країни в асоціації України з ЄС?

7. З'ясувати, як повівся В. Янукович у зв'язку з підготовкою вільнюського саміту Східного партнерства 2013 року, де мала бути підписана ця угода. Чи можна стверджувати, що у цьому питанні він став на бік не українського народу, а президента рф?

8. Наголосити, як вплинула підготовка вільнюського саміту країн ЄС на суспільні настрої в Україні. Показати реакцію проєвропейськи налаштованих українських активістів на ухвалу уряду М. Азарова про призупинення руху України до асоціації з Євросоюзом.

9. Що Ви знаєте про нічні події проти 30 листопада 2013 року? У чому полягав зв'язок між ними і Віче протесту 1 грудня 2013 року?

10. Навести приклади зростання політичної ваги Євромайдану у суспільно-політичному житті країни. Чи можна вважати, що 11 грудня 2013 року євромайданівці отримали міжнародну підтримку?

11. Пояснити, як вплинув візит В. Януковича до Москви 15 грудня 2013 року на стабілізацію ситуації в Україні. Про що засвідчують події другої половини грудня 2013 року в цьому контексті?

12. З'ясувати, як вплинуло прийняття Верховною Радою України репресивних законів 16 січня 2014 року на розвиток подій в столиці і Україні загалом. Зупинитися на трагічній події, яка сталася 22 січня 2014 року у протиборстві майданівців і силовиків, дати свою оцінку повороту режиму до жорстоких репресій.

13. Довести, що переломним моментом Революції гідності стали події 18 лютого 2014 року. Пояснити походження тер-

міну «Ніч гніву», суть національної трагедії, що сталася 20 лютого 2014 року, та її вплив на перспективи мирного виходу із політичної кризи.

14. Пояснити, чому Євромайдан не сприйняв зусилля лідерів опозиції у досягненні порозуміння з В. Януковичем. Як відреагував президент країни на ультиматум Майдану від 21 лютого 2014 року?

15. Наголосити на значенні Революції гідності для майбутнього українського народу.

Під час відповідей студенти демонструють не лише знання фактів, уміння системно осмислювати та узагальнювати їх, а й здатність застосовувати причинно-наслідковий зв'язок. Підсумовуючи вивчення теми, вони під керівництвом викладача роблять висновки про те, що Революція Гідності мала свої передумови, пов'язані з європейським вибором українців, який проігнорував, залежний від кремля, політичний режим В. Януковича. Не врахування тодішніх складних реалій, поставило Україну на межу політичного і економічного колапсу. Учасники революції Гідності перешкодили здійсненню авторитарного курсу і зовнішньополітичного розвороту політики четвертого президента з європейського на євразійський напрям, хоч і не знайшли однозначної підтримки в усіх регіонах держави. На той час, через українські події, ускладнилися відносини між росією та Заходом. Втеча В. Януковича до сусідньої країни і, як наслідок, його відсторонення від влади засвідчили переможний результат революції: Україна зробила суттєвий крок, спрямований на вихід із зони російського впливу. Після цього імперська політика кремля щодо України не припинилася і трансформувалася у найбільш небезпечні форми – агресивні дії проти неї і спроби захопити значні українські території та утворити так звану «малоросію».

За подібною схемою розглядаються й всі інші теми семінарських занять, що забезпечує загалом високу навчальну активність молоді, її залучення до розв'язання поставлених завдань і запитань, продуктивного обміну думками, а в підсумку до якісного засвоєння навчального матеріалу. Цій меті сприяє і виконання періодичних бліц-контрольних робіт, які дають змогу охопити усіх присутніх, і проведення їх відкритого аналізу в аудиторії.

Організація самостійної / індивідуальної роботи зі студентами з дисципліни відбувається у кожному семестрі і підпорядковується виконанню завдань із засвоєння певної частини навчальної програми. Контроль за цим відбувається у ході низки колективних та індивідуальних співбесід, які проводять-

ся упродовж навчального року і дають змогу з'ясувати якість цього виду праці. В разі виявлення певних упущень у знаннях викладач невідкладно надає кожному необхідну консультативну допомогу в опануванні конкретних питань, підказує, спрямовує їхню діяльність на підвищення рівня знань. Кожний студент виконує також індивідуальне науково-дослідне завдання та дві модульні контрольні роботи. Все це оцінюється викладачем у другій половині дня і враховується при визначенні семестрового рейтингу здобувача вищої освіти.

Студенти, які з різних причин не прослухали окремі лекції чи не брали участі у тих чи тих семінарських заняттях, в обов'язковому порядку звітуються (усно чи письмово) перед викладачем про індивідуальне набуття знань з конкретних тем, у визначений кафедрою позанавчальний час, і в разі, як правило, позитивного результату долають відставання у процесі засвоєння навчальної програми з дисципліни.

Для тих небагатьох, хто упродовж року навчався дистанційно (як правило це ті, хто 2022 року разом зі своїми батьками опинилися за кордоном), контроль за засвоєнням ними відповідних тем здійснюється при допомозі електронних засобів, зокрема йдеться про використання зазначеного у «Порядку організації поточного та семестрового контролю із застосуванням дистанційних технологій навчання в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (Додаток до Положення про організацію освітнього процесу в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (зі змінами)» (2020) популярного серед студентства модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища «MOODLE». Туди надсилаються виконані поточні і модульні контрольні роботи. Там же студенти отримують необхідні консультації викладача і дізнаються про якість раніш виконаних ними завдань та оцінки. Таке спілкування відбувається періодично і має позитивний ефект.

Екзамен з новітньої історії України проводиться на основі навчальної програми з дисципліни, у формі письмових відповідей на відкриті тестові завдання. Вони перевіряються відразу після завершення підсумкового контролю, оцінки оголошуються в академічних групах.

Частина студентів-четвертокурсників з року в рік поглиблено працює над вивченням одного із періодів вітчизняної історії новітньої доби в науковому гуртку «Події Української революції 1917–1921 рр.: всеукраїнський та регіональний виміри». Тут вони значно розширюють свій науковий кругозір із зазначеного періоду, набувають навичок науково-дослідної робо-

ти із проблематики гуртка, доповідають про отримані результати, готуються до участі в студентських наукових конференціях і публічних виступів, отримують відповідні настанови щодо вдосконалення своїх текстів, нарешті, найбільш успішні подають до друку у студентські наукові збірники свої статті та тези. Лише за 2013–2023 рр. було опубліковано понад 50 таких матеріалів, які стали першими науковими публікаціями майбутніх фахівців і посприяли їм у професійному зростанні, продовженні набуття вищої освіти за другим (магістерським) рівнем. Значно більше майбутніх фахівців взяли участь у щорічних університетських студентських наукових конференціях.

Як свідчать отримані за останнє десятиріччя результати освітньої праці з новітньої історії України, студенти загалом якісно синтезували набуті знання у цілісну систему пізнання подієвої історії українського народу з часу Першої світової війни до наших днів, що збагатило їхню професійну культуру; вони набули певного досвіду застосовувати отримані знання з навчальної дисципліни під час практик, зрозуміли місце зазначеного курсу для осмислення загального історичного шляху українців; збагатили власний історичний світогляд як ґрунтовної основи для майбутньої професійної діяльності у загальноосвітніх, професійних, фахових, передвищих і вищих закладах освіти, наукових, музейних і архівних установах; осмислили доцільність і зміст різних політичних програм, законів України тощо щодо реформування державного і суспільного життя сучасних українців; з'ясували сприяючі/несприяючі історичні чинники політичного, соціального і економічного розвитку країни, виробили їм належну наукову оцінку; навчилися встановлювати взаємозв'язки між державною політикою та інтересами різних соціальних груп населення, національних меншин у контексті забезпечення стабільності українського суспільства, досягнення вищих стандартів життя; узагальнили досвід вивчення політичних, економічних та освітніх реформ, сформулювали певні уроки для наступних поколінь українців; оволоділи науково-термінологічними означеннями, поняттями, правильним підходом до їхнього використання; отримали вміння з'ясовувати роль політичного класу, суспільних сил, громадянських інституцій в розбудові і захисті незалежної, суверенної України; нарешті, отримали вміння застосовувати комплексний і частковий науковий підхід до оцінки історичних процесів і явищ. Нинішні студенти різнобічно підтримують країну у воєнному протистоянні з небезпечним ворогом.

Зазначені здобутки забезпечили формування в учасників освітнього процесу необхідних компетентностей: інтегральної

(здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки), загальних (здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу; здатність вчитися і бути навченим; здатність критично і креативно мислити) і спеціальних (здатність до аналізу та синтезу та засвоєння наукових відомостей з історії України для використання у практичній професійній діяльності; вміння формулювати оцінки і версії історичних подій; здатність вільно оперувати історичною термінологією).

Отож, представлений багаторічний досвід організації вивчення новітньої історії на історичному факультеті К-ПНУ імені Івана Огієнка охоплює різні форми, методи та зміст роботи зі студентами, які мають чітку мету і низку конкретних завдань, націлених на здобуття майбутніми фахівцями важливих компетентностей, передбачених у відповідних освітньо-наукових програмах. Вивчення зазначеної дисципліни завершує процес повного оволодіння студентами курсу з історії України від найдавніших часів до наших днів і серйозно збагачує їхні професійні якості. У освітньому процесі (лекції, семінарські заняття) розв'язуються конкретні дидактичні завдання. Якщо у першому випадку слухачі отримують цілісне бачення піднятої проблеми, то у другому налагоджується зворотній зв'язок між учасниками освітнього процесу, із залученням молоді до активної роботи із засвоєння різних складових навчальної програми дисципліни, продовження формування передбачених професійних якостей здобувачів вищої освіти. Допоміжні форми організації освітньої діяльності студентів з дисципліни (самостійна/індивідуальна робота, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань та семестрових модульних робіт, діяльність студентського наукового гуртка) сприяють розвитку особистості майбутніх фахівців, збагачують їхній історичний світогляд, розвивають уміння та навички.

The experience of organizing students of the Faculty of History of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University in studying the modern history of Ukraine (1914-2023) is summarized in general terms. Attention is drawn to various components of this process: lectures, seminars, independent/individual work, individual research tasks, module test papers, as well as solving tasks aimed to acquire specific professional traits and competencies of future specialists. The structure of seminars is presented, as an example the content of work on one of the seminars is given, the emphasis is put on the importance of the work of the student research group «Events of the Ukrainian Revolution in 1917-1921: All-Ukrainian and regional dimensions».

***Key words**: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Faculty of History, teacher, students, modern history of Ukraine, curriculum, lectures, seminars, independent/individual work, individual research project, scientific and educational literature, exam, student scientific circle.*

Отримано 23.05.2023 р.

УДК 378.147(477)

Вонсович Сергій
м. Кам'янець-Подільський

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗВО: ВИМОГИ ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

Розглянуто сучасні технології освітньої діяльності у ЗВО відповідно до вимог постіндустріального суспільства.. Наголошено на вагомій ролі освіти як одного із засобів управління розвитком суспільства. Зосереджено увагу на сутності постіндустріального суспільства та сучасних технологій навчальної діяльності. Висвітлено особливості постіндустріального суспільства та вимоги до організації освітньої діяльності здобувачів вищої освіти. Зроблено висновок, що використання інноваційних технологій, зокрема інформаційних технологій, сприятимуть ефективній навчальній діяльності здобувачів вищої освіти в умовах постіндустріального суспільства.

***Ключові слова:** постіндустріальне суспільство, технології освітньої діяльності у ЗВО, інноваційні технології, інформаційні технології.*

Значний вплив на розвиток технологій освітньої діяльності у закладах вищої освіти здійснює суспільство. Кожне суспільство створює систему освіти відповідно до своєї сутності й рівня соціально-економічного розвитку. Саме у системі освіти у визначений історичний період відображаються проблеми і потреби суспільства. Власне освіта перетворює та спрямовує життя суспільства, зберігаючи у ньому все те, що має цінність для людини. Вона визначає стратегію й умови розвитку суспільства, формує нове мислення громадян, нове бачення суті життя. Тобто у такому контексті освіта є одним із засобів управління розвитком суспільства.

У статті ставиться *мета* – висвітлити та проаналізувати формування сучасних технологій освітньої діяльності здобувачів вищої освіти у відповідності до вимог постіндустріального суспільства.

Зауважимо, що на розвиток системи освіти в сучасних умовах впливають чотири взаємопов'язані фактори. Це:

© Вонсович Сергій, 2023

швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку; соціально-економічні трансформації в суспільстві (поява ринку праці); процеси глобалізації, які відображені інтеграційними тенденціями в світі; поява нових інформаційних технологій і мультимедіа. На сучасному етапі, коли індустріальна стадія цивілізації трансформується на постіндустріальну, інформація стає домінуючим чинником розвитку, глибокої модифікації її структури.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що термін «постіндустріальне суспільство» був уведений до наукового обігу у 1974 американським політологом Д. Беллом[1]. На його думку, суспільство, яке досягає постіндустріальної стадії розвитку, коли трансформуються основи його виробничої діяльності, тобто замість сфери матеріального промислового і сільськогосподарського виробництва під впливом науково-технічного прогресу пріоритетною стає сфера інформаційного обміну та широкого надання різноманітних послуг. Цікавою з цього приводу є думка американського дослідника А. Тоффлера. Він назвав період в історії людства, який розпочався приблизно в 2-й половині 1970-х рр., «футурошоком». Тобто таким станом свідомості, коли вона (свідомість) не встигає пристосовуватися до миттєвої швидкості радикальних змін. Одним із фундаторів ідеї «постіндустріального суспільства» був В. Вернадський. На його думку, теорія ноосфери, яку він розробив-результат людської історичної діяльності. Концепція «постіндустріального суспільства» як результат міждисциплінарних досліджень істориків, філософів, соціологів, політологів розробляється донині.

Очевидним є те, що постіндустріальному суспільству властиве широке використання інформації в різних сферах суспільних відносин. Починаючи ще з 1990-х рр., втіленням цієї тенденції стала всесвітня комп'ютерна мережа Інтернет.

Відбувається формування нової інформаційної технології. На першому плані постає особистість в її індивідуальній неповторності, а розвиток системи освіти відбувається в інтересах формування гармонійно розвинутої, соціально активної, творчої особистості, а також, як один із чинників економічного й соціального прогресу суспільства. Саме тому особистісний розвиток людини повинен розглядатися як невід'ємна складова сучасного освітнього процесу.

Разом з тим, кожне суспільство відтворює себе через систему освіти, транслюючи наступному поколінню ті знання, уміння, навички, що дозволяють молодій людині включатися у структури суспільства, адаптуватися до їх змін, жити у суспільстві, реалізовувати себе як в особистісному, так і в професійному напрямах.

З іншого боку, у контексті вище зазначеного, актуальним та своєчасним є висловлювання вітчизняних науковців про те, що цивілізаційні тенденції розвитку ставлять нові вимоги перед людиною, а значить і перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості[2]. Водночас практика сучасності звертає увагу на те, що засади суспільства XXI сторіччя трансформуються під впливом і тиском технологій та ідеологічних чинників. За чого технології «підгрібають» під себе знання, формуючи переваги у стратегічному плані[3].

Цілком очевидно, що в ідеалі сучасне постіндустріальне суспільство потребує людей, здатних до самостійного мислення та самореалізації на основі об'єктивної самооцінки. Більшість здобувачів вищої освіти вищих навчальних закладів, усвідомлюючи це, намагаються оволодіти потрібними їм знаннями, практичними й інтелектуальними уміннями для самоствердження, самореалізації в цьому житті. Важливо й інше: домогтися означеної мети можна лише засобами особистісно орієнтованих технологій, адже навчання, орієнтоване на абстрактного середнього здобувача вищої освіти, на засвоєння і відтворення знань, умінь і навичок, не відповідає існуючій ситуації.

Таким чином, головний стратегічний напрямок розвитку системи вищої освіти в різних країнах світу лежить на шляху рішення проблеми особистісно орієнтованої освіти – такої освіти, в якій особистість здобувача вищої освіти була б у центрі уваги науково-педагогічного працівника, у якому діяльність навчання-пізнавальна діяльність, а не викладання, були б провідними в тандемі викладач-здобувач, щоб традиційна парадигма освіти викладач-підручник-здобувач була замінена на нову: здобувач-підручник-викладач.

Цілком погоджуємося з точкою зору науковців І. Брітченка і В. Стрельнікова про те, що у сучасних непростих соціокультурних умовах вища школа має взяти на себе захист головного права кожного здобувача вищої освіти – права на такі умови освітнього середовища, які б забезпечували йому повноцінний особистісний і професійний розвиток у максимально можливому діапазоні індивідуальних психологічних ресурсів[4].

Вважаємо за необхідне зазначити, що саме так побудована система освіти в провідних країнах світу. Вона спрямована на гуманізм у філософії, психології і педагогіці. Гуманістична психологія та педагогіка пов'язують свої дослідження, розробки, рекомендації з особистістю здобувача вищої освіти. Психологи і педагоги завжди усвідомлювали необхідність орієнтації на індивідуальні особливості тих, хто навчається, однак пропонували різні шляхи.

Для розуміння сутності особистісно орієнтованого навчання у світовій педагогіці розглядають відмінність двох напрямків, які зосереджували свої зусилля на розвитку особистості – біхевіоризм і гуманістичний напрямок. Вони по-різному тлумачать сутність людської індивідуальності. Різниця між ними полягала у тому, що в біхевіоризмі передбачається технологічне вирішення проблеми на основі біологічної сутності людини.

У дещо загостреній формі біхевіоризм пропонує певну педагогічну технологію, виконання якої гарантовано приведе до запланованих результатів. Гуманісти принципово і цілком аргументовано заперечували проти такої технологізації. Вони, підкреслюючи унікальність особистості як здобувача вищої освіти, так і викладача, вказуючи на те, що останні не можуть діяти за принципом механізмів. Однак, це зовсім не означає, що гуманізм не визнає технологій навчання, а біхевіоризм вимагає діяти суто за розробленими алгоритмами.

Вважаємо за необхідне зазначити, що найбільш яскравий представник гуманістичного напрямку в психології Карл Роджерс[5] серед основних принципів цього напрямку виділяв такі:

а) **світ, у центрі якого перебуває індивід, є швидкоплинним** і мінливим. Тому для педагога має бути важливим таке: по-перше, для індивіда актуальним є його власний світ сприйняття оточуючого середовища; по-друге, внутрішній світ, іманентний індивідові, є не до кінця пізнаванним ззовні іншими;

б) оточуюче середовище індивід сприймає крізь призму власного до нього ставлення й відповідного розуміння;

в) оскільки індивід має внутрішню потребу до самовдосконалення, тому потребує самопізнання і самореалізації;

г) для розвитку особистості необхідне взаєморозуміння, що досягається за допомогою різних форм комунікації;

д) розвиток, а відтак і самовдосконалення можливі через взаємодію із середовищем, соціумом, індивідами. Тому для індивіда істотно важливою є його зовнішня оцінка, що досягається шляхом прямих або прихованих контактів. Ці погляди К. Роджерса стали основою особистісно орієнтованої педагогіки.

Однак в умовах панування авторитарного стилю в педагогіці реалізувати ці ідеї стосовно кожного було неможливо. Якщо за традиційної системи освіти науково-педагогічний працівник разом з підручником були основними і найбільш компетентними джерелами знання, а викладач був до того ж і контролюючим суб'єктом пізнання, то за нової парадигми освіти викладач виконує більше роль організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, компетентного консультанта та помічника. Його професійні уміння повинні

бути спрямовані не просто на контроль знань і умінь студентів, а на діагностику їх діяльності, щоб вчасно допомогти кваліфікованими діями усунути виявлені труднощі пізнання й застосування знань. Ця роль значно складніша, ніж за традиційного навчання і вимагає від викладача вищої майстерності. Без сумніву, в умовах особистісно орієнтованого навчання науково-педагогічний працівник виконує іншу роль і функцію в навчальному процесі.

Слід підкреслити, що особистісно орієнтована освіта передбачає диференційований підхід до навчання з урахуванням рівня інтелектуального розвитку здобувача вищої освіти, а також його підготовки з конкретного предмету, здібностей і задатків. Здобувач вищої освіти має стати центральною фігурою навчального процесу. До цього слід додати, що його пізнавальна діяльність має перебувати в центрі уваги педагогів-дослідників; тих, хто працює над розробленням освітніх програм і засобів навчання, а, також адміністративних працівників. Послідовна реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчанні і вихованні здобувача вищої освіти передбачає цілісність його особистості.

Безперечно, суспільство інформаційних технологій, чи, як його називають, постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального суспільства кінця XIX – середини XX століть, набагато більше зацікавлене у тому, щоб його громадяни були здатні самостійно й активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до зміни умов життя. Ще недавно вирішити ці завдання було неможливим через відсутність реальних умов для їх виконання за традиційного підходу до освіти, традиційних засобів навчання. За останні роки такі умови якщо не створені повністю, то починають створюються в різних країнах.

Насамперед, це умови, які зможуть забезпечити такі можливості:

– залучення кожного студента до активного пізнавального процесу, причому не пасивного оволодіння знаннями, а активної пізнавальної діяльності, застосування знань на практиці і чіткому усвідомленні, де, яким чином і з якою метою ці знання можуть бути застосовані;
– співробітництво при вирішенні різноманітних проблем, коли потрібно виявляти відповідні комунікативні уміння; широкого спілкування з однолітками з інших навчальних закладів свого регіону, інших регіонів країни і навіть інших країн світу;
– вільний доступ до необхідної інформації в інформаційних центрах не тільки свого навчального закладу, а й наукових,

культурних, інформаційних центрах усього світу з метою формування власної незалежної й аргументованої думки з тієї чи іншої проблеми;
– постійні випробування своїх інтелектуальних, фізичних, моральних сил для вирішення виникаючих проблем, уміння їх вирішувати спільними зусиллями, виконуючи часом різні соціальні ролі.

Цілком погоджуємося з точкою зору про те, що ЗВО мають створити умови для розвитку особистості, що володіє вищевказаними якостями. Безперечно, що це завдання розв'яжуть інноваційні технології навчання.

Сучасний соціально-економічний розвиток суспільства вимагає використовувати нові інноваційні методи та технології навчання студентів у вищих навчальних закладів, які дозволять майбутнім фахівцям бути більш конкурентоспроможними на ринку праці.

На думку Ю. Бистрова, поняття «інноваційні методики викладання» є полікомпонентним, оскільки об'єднує всі ті нові й ефективні способи освітнього процесу (здобуття, передачі й продукування знань), які, власне, сприяють інтенсифікації та модернізації навчання, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал здобувачів вищої освіти[6].

У свою чергу, інноваційні технології у вищому навчальному закладі характеризують як технології, засновані на нововведеннях: організаційних (пов'язаних із оптимізацією умов освітньої діяльності), методичних (спрямованих на оновлення змісту освіти та підвищення її якості); які дозволяють студентам:

– ефективно використовувати навчально-методичну літературу та матеріали; засвоювати професійні знання; розвивати проблемно-пошукове мислення; формувати професійне міркування; активувати науково-дослідницьку роботу; розширювати можливості самоконтролю отриманих знань;
– науково-педагогічним працівникам: оперативно оновлювати навчально-методичну інноваційну базу; впроваджувати модульні технології навчання; використовувати імітаційні технології навчання; розширювати можливості контролю знань здобувачів вищої освіти та, вцілому, удосконалювати якість наявних технологій підготовки спеціалістів[7].

Випробовування часом, яке ми сьогодні спостерігаємо (пандемія, повномасштабна війна росії проти України) викликали необхідність не лише в очному навчанні, а й у дистанційному, на основі сучасних інформаційних технологій. Як джерела інформації все ширше використовуються електронні засоби (радіо, телебачення, комп'ютери), останнім часом усе

більше місце в інформаційному забезпеченні людини починають відігравати глобальні телекомунікаційні мережі Інтернет.

Цілком погоджуємося з точкою зору про те, що вирішувати актуальні проблеми педагогіки потрібно ефективно та послідовно, причому в досить короткий час, тому що потреби перебудови освіти й розвитку відповідної навчально-матеріальної бази очевидні вже сьогодні. Безперечно, що у цьому нам можуть допомогти нові педагогічні і, зрозуміло, інформаційні технології. Вони тісно взаємопов'язані між собою, і є очевидним те, що широке впровадження нових педагогічних технологій дозволить змінити саму парадигму освіти і тільки нові інформаційні технології дозволять найбільше ефективно реалізувати можливості, закладені в нових педагогічних технологіях.

На наш погляд, поки викладач не переконається сам у дієвості тієї чи іншої технології, він не зможе їх застосовувати адекватно, а отже, і ефективність від «адміністративного» підходу до їх запровадження буде дуже сумнівна. Тому кожен науково-педагогічний працівник має визначитися щодо пріоритетів у педагогічних технологіях з урахуванням поставленої мети освіти, інтересів розвитку особистості.

Зауважимо, що серед різноманітних напрямків нових педагогічних технологій найбільш адекватною меті є технологія кооперативного навчання у співробітництві. Інноваційні педагогічні технології, про які мова йде та будь-які інші, неможливі без широкого застосування нових інформаційних технологій, комп'ютерних, у першу чергу. Саме нові інформаційні технології дозволяють, повною мірою, розкрити педагогічні, дидактичні функції цих методів, реалізувати закладені в них потенційні можливості.

Можна вважати, що компонентною перевагою інформаційно-комунікативних технологій, у порівнянні з іншими навчальними засобами є застосування мультимедійних програм. Мультимедійні програми здебільшого розраховані на самостійне, активне сприймання та засвоєння учнями знань, умінь і навичок. Власне структура, дидактичне спрямування та розв'язання навчальної (наукової) проблеми передбачають активну розумову діяльність. Ті, хто навчаються, можуть обрати оптимальний темп роботи з мультимедійною програмою, відповідно до індивідуальних розумових, психолого-фізіологічних можливостей та інтересів; перевіряти правильність відповідей, використовувати у процесі сприймання та засвоєння знань необхідну зорово-слухову та текстову інформацію[8].

Загалом, в ідеалі, для інформаційного суспільства характерне прагнення до задоволення інформаційних потреб насе-

лення при завершенні формування єдиного інформаційного середовища, що визначає нову культуру як суспільства в цілому, так і кожної людини зокрема. Інформаційна культура як складова і базис інформаційного суспільства повинна закладатися вже в цей час. Перехід від консервативної освітньої системи до випереджуючої міг би базуватися на випереджаючому формуванні інформаційного простору освіти. Тільки освіта може слугувати фундаментом нової інформаційної культури.

Цілком очевидним є те, що інформаційна культура не обмежується системою знань в області інформаційних процесів, технологій і повинна включати аспект ставлення до світу. По суті інформаційна культура умовно може розглядатися як правила поведінки в інформаційному суспільстві, в комунікаційному середовищі, вписуючись (або ні) у світову гуманістичну культуру людства.

Отже, використання інноваційних технологій, зокрема інформаційних, сприятимуть ефективній навчальній діяльності здобувачів вищої освіти в умовах постіндустріального суспільства. Окрім того, інформаційні технології можуть породжувати збурення, соціальні розколи, стаючи викликом для суспільства. Однак це тема вже іншого дослідження.

Примітки:

1. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture of Social Forecasting. New York: Basic Books, 1973. 528 p.
2. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота, 2007. С. 29.
3. Rogers C.R. A Way of Being. Boston: Houghton Mifflin, 1995. P. 284.
4. Стрельніков В.Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. С. 134.
5. Бочкарьова Н.С. Розвиток гуманістичних ідей Карла Роджерса в сучасній педагогічній думці України. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_4_4 (дата звернення: 28.04.2023).
6. Бистров Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. №1 (4). С. 27–33.
7. Стрельніков В.Ю. Названа праця. С. 7.
8. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х.Ш.; наук. ред. Арістова А.В.; упорядн. словника Волобуєва С.В. Київ: НТУ, 2017. С. 95.

Modern technologies of educational activities in higher education institutions are considered in accordance with the requirements of post-industrial society. Emphasis is placed on the important role of education as one of the means of managing the development of society. Attention is focused on the essence of post-industrial society and modern technologies of educational activity. The peculiarities of the post-industrial society and requirements for the organization of educational activities of higher education seekers are highlighted. It was concluded that the use of innovative technologies, in particular information technologies, will contribute to the effective educational activity of students of higher education in the conditions of a post-industrial society.

Key words: *post-industrial society, technologies of educational activity in higher education institutions, innovative technologies, information technologies.*

Отримано 03.05.2023 р.

УДК 378 (477):147

Грубі Тетяна,
Мірошніченко Валентина
м. Хмельницький

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

У статті окреслено основні виклики та проблеми, що сформувалися перед системою вищої освіти України в період військової агресії Росії, зокрема: знищення її інфраструктури, загрози життю та здоров'ю учасників освітнього процесу, втрата кадрового потенціалу, зменшення кількості контингенту здобувачів ЗВО, скорочення видатків на фінансування закладів системи вищої освіти, зменшення кількості місць державного замовлення, зниження якості освітніх послуг, дотримання академічної доброчесності, продовження практики академічної мобільності. Виявлено завдання, які необхідно вирішити в короткостроковій перспективі у контексті розвитку вищої освіти та розглянуто альтернативні сценарії реінтеграції української вищої освіти.

Ключові слова: *вища освіта, виклики, якість освіти, академічна доброчесність, академічна мобільність, Стратегія розвитку вищої освіти в Україні.*

Вища освіта є індикатором і показником свободи інтелектуального, професійного та соціального вибору особистості, відіграє важливу роль у формування громадянської свідомості та ідентичності. Саме тому, в Україні вона визнана пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного й культурного розвитку суспільства.

© Грубі Тетяна, Мірошніченко Валентина, 2023

Закон України «Про освіту» основною метою інституту освіти визначає збагачення інтелектуального, економічного, творчого та культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян, задля забезпечення сталого розвитку України та європейського вектору її інтеграції[1]. Останнє визначило ключові, пріоритетні завдання, що формує сьогодення перед вітчизняною системою освіти: якість освіти, зміни змістових її характеристик, розширення сегмента практичної складової частини, формування єдиного національного освітнього простору, що відповідатиме вимогам часу та світовим стандартам. Для України в культурно-цивілізаційному аспекті європейська інтеграція – це можливість долучитися до євроспільноти, звернення до європейських культурних та політичних традицій. Як свідомий суспільний вибір, перспектива європейської інтеграції – це істотний стимул, що забезпечить національну консолідацію та пришвидшить трансформаційні процеси сучасного українського соціуму[2]. У зв'язку із цим, набуває актуальності проблема якості та модернізації вітчизняної вищої освіти, що є одним із домінуючих чинників її інтеграції в європейський освітній простір та питання ефективного її функціонування в умовах військового стану.

Особливостям розвитку освіти загалом, і системи вищої освіти, зокрема, присвячені наукові доробки О. Власюка, І. Гнибіденка, О. Грішнової, Т. Драгунової, Е. Лібанової, Т. Логутової, І. Прибиткової, М. Романюка, С. Ніколаєнка та інших. Водночас, потребують детального вивчення виявлення та аналіз викликів і можливостей, які постають перед системою вищої освіти України у воєнний час.

Повномасштабне військове вторгнення Росії у лютому 2022 р. внесло суттєві зміни у всі сфери нашого життя, і освіту також. Інтенсивність бойових дій, бомбардування майже всіх українських міст та селищ, міграційні процеси та окупація частини українських територій ускладнила реалізацію права на освіту та здійснення освітнього процесу.

За даними проведеного дослідження МОН України та Інститутом освітньої аналітики[3] в умовах повномасштабної війни та воєнного стану суттєвими викликами в сфері освіти загалом, і вищої, зокрема, визнано такі:

✓ знищення її інфраструктури. Так, станом на кінець 2022 р. 5 закладів вищої освіти (4 із них у Запорізькій та 1 у Харківській області) зруйновано повністю, а 41 – пошкоджено (19 із них у Харківській області, 6 у Донецькій), що складає майже 11% від усіх ЗВО в Україні[4]. За даними інтерактивної карти Міністерства освіти і науки України, з 24 люто-

го 2022 року і до сьогоднішнього дня по всій території країни повністю зруйновано 45 закладів вищої освіти, а саме: в Миколаївській області – 25 закладів, Чернігівській області – 12, в Запорізькій області – 4, в Донецькій області – 2, в Сумській та Харківській по 1. Внаслідок бомбардувань та обстрілів зазнали пошкоджень 61 заклад вищої освіти, а саме: у Харківській області – 23, у Дніпропетровській області – 6, у Донецькій області – 6, у Миколаївській області – 5, у Чернігівській області – 4, у Запорізькій області – 3, в Житомирській області – 2, у Вінницькій області – 2, у Луганській області – 2, у Сумській області – 1, у Херсонській області – 1[5].

Абсолютна більшість університетів зіткнулись з територіальною «розпорошеністю» студентів і науково-викладацького складу та перейшли на дистанційну або змішану форму навчання. У найбільш критичному стані опинились ті заклади вищої освіти, що безпосередньо розташовані в зонах активних бойових дій. Їх здобувачі вищої освіти та викладачі вимушені були виїхати за межі регіону. До того ж, через інтенсивні обстріли і бомбардування інфраструктура цих ЗВО зазнала різного рівня пошкоджень і руйнувань.

У звіті колишнього очільника Міністерства освіти України С. Шкарлета зафіксовано, що на початок 2023 р. 34 заклади вищої освіти переміщено чи перебувають у процесі передислокації. Цілком очевидно, що в умовах переїзду та функціонування на новому місці у адміністрації вишу виникає ряд нагальних проблем, серед яких: потреби у відповідно обладнаних навчальних корпусах, гуртожитках для студентів і науково-педагогічних працівників, достатній кількості комп'ютерної та офісної техніки, лабораторного обладнання, пошуку та відкриття баз для проходження практики, тощо. Частково означені проблеми можна вирішити шляхом формування цільових фондів для відновлення, надання відповідної допомоги для забезпеченні якості освіти під час та після війни, створення стратегічних альянсів між університетами України та університетами-партнерами. Водночас усі ми усвідомлюємо, що відновлення та розвиток в подальшому системи вищої освіти України, як і інших галузей, буде вкрай важким та довготривалим процесом[6].

✓ загроза життю та здоров'ю учасників освітнього процесу, обмеження доступу до базових потреб людини. За висновком експертів ЮНІСЕФ російський напад на Україну створив безпосередню та зростаючу загрозу життю й добробуту 7,5 млн. українських дітей[7].

✓ втрата кадрового потенціалу. Враховуючи попередні тенденції щодо оплати праці науково-педагогічного працівни-

ків ЗВО, яка є значно нижчою, у порівнянні із іншими секторами економіки та суттєво нижчою, ніж у європейських вишах, військовий стан ще більшою мірою поглибив ці тенденції. Так, ЗВО змушені були оптимізувати витрати на оплату праці науково-педагогічним, науковим і педагогічним працівникам за рахунок: зменшення розміру доплат за науковий ступінь доктора філософії та доктора наук, за вчене звання доцента, старшого дослідника, професора; вимушених неоплачуваних відпусток; перерозподілу годин в навчальних планах між аудиторними заняттями та самостійною роботою; скорочення штату працівників[8]. Це детермінувало інтелектуальну міграцію частини кадрового потенціалу за кордон, що в майбутньому створить прецеденти наявності належних умов для забезпечення якості освітніх послуг.

✓ зменшення кількості контингенту здобувачів освіти, мова йде не лише про українських, але й іноземних студентів. Так, до початку 2022 р. в Україні навчалося понад 76 тис. іноземців, яких приваблювали в першу чергу, вартість та якість навчання. Серед пріоритетних спеціальностей, які обирали іноземці: медицина (36%), стоматологія (6%), лікувальна справа (4%), менеджмент (4%), фармація, промислова фармація (4%), середня освіта (2%), право (2%), архітектура і будівництво (1,7%), фінанси, банківська справа і страхування (1,7%) і економіка (1,6%)[9]. За даними МОН України від початку війни за кордон виїхало понад 60 тис іноземних студентів, які продовжують навчатися в українських ЗВО онлайн. Згодом проблема їхнього повернення в Україну стоятиме досить гостро, особливо у заклади тих регіонів, які зазнали значних ушкоджень від військової агресії РФ: Харківська область (32), Дніпропетровська (25), Одеська (20). Якщо прийняти до уваги інші заклади вищої освіти Сумської, Херсонської, Миколаївської, Донецької та Луганської областей, то можемо вести мову про приблизно 40% іноземних студентів, які не матимуть змоги найближчим часом повернутися в Україну та продовжувати навчання. До того ж, ряд спеціальностей, таких як медицина, стоматологія, тощо, не можуть надавати освітні послуги у дистанційному форматі.

✓ скорочення видатків на фінансування закладів системи освіти, зменшення кількості місць державного замовлення. Частину цих видатків було спрямовано на задоволення потреб армії та поповнення фондів резервного державного бюджету. Частково, у майбутньому проблему фінансування закладів вищої освіти, за ініціативи Президента України Володимира Зеленського планується вирішити, шляхом запус-

ку національної програми «UNITED 24». В межах даного проєкту, здійснюватиметься відновлення фінансування ЗВО через надходження коштів на окремий рахунок Міністерства освіти і науки України від міжнародних партнерів, юридичних та фізичних осіб (постанова Кабінету Міністрів України від 13.05.2022 р. № 586)[10].

✓ підвищення якості вищої освіти в умовах війни та забезпечення академічної доброчесності. Визнаємо, що в умовах складних викликів сьогодення, саме вища освіта є потужним інструментом професійної підготовки кадрового потенціалу, який забезпечуватиме післявоєнне відновлення країни. Якість освіти, на думку більшості фахівців, є складною, багатовимірною характеристикою, що охоплює всі аспекти діяльності ЗВО, навчальну й академічну програми, освітню та дослідницьку роботу, науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти, навчальну базу і ресурси тощо. Науковою спільнотою, міжнародними інституціями якість освіти трактується ширше. Одне з визначень, яке, до прикладу, пропонує Фламандська асоціація співробітництва у сфері розвитку та технічної допомоги, інтерпретує якість освіти як систему освітніх послуг, яка надає тим, хто навчається, можливість стати економічно продуктивними, здатними розвивати та генерувати ефективні засоби для особистісної чи професійної реалізації, робити внесок у мирне і демократичне суспільство, підвищувати власний, індивідуальний добробут. Тобто якісна освіта має забезпечити конкурентоспроможність фахівців на ринку праці[11].

Ще до початку військової агресії Росії, у нашій державі не достатньою мірою було сформовано національну концепцію та систему гарантування якості вищої освіти. Останнє проявляється в таких чинниках, як:

- відсутність уніфікованого підходу щодо системи безперервної освіти в єдності її формальної, неформальної й інформальної її складових;
- у системі професійної освіти не узгоджено перелік галузей, спеціальностей, напрямів для всіх циклів вищої школи;
- не реалізовано на практиці повною мірою компетентнісний і кредитний підходи для розроблення національної системи кваліфікацій, оновлення стандартів, освітнього змісту, моделей фахівців;
- не визначено баланс між кількісними та якісними показниками вищої школи та її ресурсами (кадровими, фінансовими, інформаційними, дослідницькими, матеріально-технічними тощо) і результатами;

- не сформовано показники та критеріїв якісної вищої освіти, селекція її здобувачів і закладів не відбувається за ознаками якості;
- досі відсутня ефективна система державного моніторингу якості освіти й інституційного аудиту;
- не сформовані механізми фінансування системи освіти[12].

В умовах воєнного стану, в контексті забезпечення якості освіти, пріоритетними завданнями ЗВО є забезпечення максимально сприятливих умов навчання здобувачів, а саме: надання індивідуального графіку навчання, доступу до засобів дистанційного навчання тощо. Що є особливо актуальним для тих здобувачів, які зі зброєю в руках встали на захист України, перебувають на тимчасово окупованих територіях або є переміщеними особами.

У грудні 2022 р. Державна служба якості освіти України провела опитування керівників, науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти закладів вищої освіти міста Києва щодо якості надання освітніх послуг в умовах воєнного стану. Результати опитування зафіксували такі тенденції: більшість столичних закладів освіти працюють у змішаному (54%) та дистанційному (44%) форматах. У закладах зі змішаною формою навчання переважно організовано традиційне поєднання (75%): заняття з дисциплін циклу професійної підготовки (фахові) проводяться в аудиторіях, а дисципліни циклу загальної (теоретичної) підготовки – в онлайн-форматі із застосуванням синхронного та асинхронного режимів[13].

Впроваджені також інші способи організації освітнього процесу у змішаному форматі, зокрема: комбінований календарний підхід (періодична зміна впродовж декількох тижнів або місяців офлайн та онлайн форматів); навчання в офлайн-форматі для молодших курсів, онлайн – для старших; за спеціальностями – навчання офлайн для здобувачів освіти певних спеціальностей, для інших – онлайн; індивідуальний підхід – забезпечення процесу навчання/викладання у зручному для учасників освітнього процесу форматі (опитування здобувачів вищої освіти для визначення їхніх потреб; створення умов для онлайн-роботи викладачів, які не можуть перебувати за місцем знаходження закладу).

Щодо якості надання освітніх послуг, то абсолютна більшість респондентів як з-поміж керівництва (98%) та викладачів (92%) закладів вищої освіти, так і студентів (78%) позитивно оцінили ситуацію порівняно з минулим періодом. 51% студентів та 59% викладачів відповіли, що ситуація суттєво не змінилася. Водночас кожен третій респондент вважає поточ-

ний рівень організації освітнього процесу кращим, ніж навесні 2022 року. Погіршення якості освітніх послуг визнав кожен п'ятий здобувач освіти та кожен десятий викладач.

Серед викликів, із якими довелося зіткнутися учасникам освітнього процесу, респонденти вказували: відсутність електропостачання – 83% респондентів; емоційне виснаження через постійні повітряні тривоги, загрози ракетних обстрілів, зміну звичного темпу життя тощо – 68% опитаних; складні умови для навчання (зменшення часу на опанування матеріалу, негнучкі терміни виконання завдань, проблеми із проходженням практики, тощо) – 21%.

Серед інших чинників, які негативно впливають на якість освітніх послуг в умовах воєнного стану, науково-педагогічні працівники та адміністрація закладів також визнали загальний психоемоційний стан учасників освітнього процесу, відсутність облаштованих укриттів, нестачу коштів для модернізації обладнання та покращення стану приміщень[14].

Не менш важливим, у контексті забезпечення якості освіти є дотримання принципів академічної доброчесності. Згідно зі статтею 42 Закону України «Про освіту» академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання і провадження наукової (творчої) діяльності, з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень. Напрямками досягнення академічної доброчесності відповідно до цього закону є: адекватність та добросовісність оформлення покликань у наукових текстах, дотримання законодавства про авторське право й суміжні права, надання достовірної інформації та об'єктивність оцінювання результатів навчання[15]. В свою чергу, порушенням академічної доброчесності вважається: академічний плагіат (оприлюднення чиїхось результатів дослідження як власних або тексту без вказання авторства); самоплагіат (опублікування власних раніше опублікованих наукових результатів як нових); фабрикація (вигадування даних чи фактів); фальсифікація (відома зміна чи модифікація вже наявних даних, яка стосується освітнього процесу чи наукових досліджень); списування; обман; хабарництво; необ'єктивне оцінювання; допомога здобувачам під час оцінювання їх навчальних результатів чи створення перешкод під час оцінювання; вплив на працівника, щоб він здійснив необ'єктивне оцінювання.

Академічна доброчесність формується на базисі доброчесної поведінки викладача та студента, що, в свою чергу, перед-

бачає дотримання п'яти фундаментальних цінностей: чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності та відваги до дій. Важливим напрямком її забезпечення у викладацькому та студентському середовищі є боротьба з плагіатом. В умовах заборони використання безкоштовних російських інформаційних ресурсів щодо перевірки на плагіат актуалізувалося питання розроблення відповідної національної системи. Для формування відповідної бази у 2017 р. ініційовано створення національного репозитарію академічних текстів. Паралельно з цим триває підписання угод ряду університетів з компанією Unicheck у рамках формування глобальної української системи перевірки наукових текстів. Принцип роботи платформи полягає у використанні системою сучасних технологій та інтуїтивного дизайну для підвищення якості й оригінальності текстів. Окрім зазначеного вище ресурсу, є ряд інших програмних інструментів, які сьогодні активно використовуються вітчизняними ЗВО: Viper, Plagscan, iThenticate, Plagium[16].

Погоджуємося із позицією вітчизняних науковців, що доволі складно було дотримуватися принципів академічної доброчесності у звичайних умовах. Ще складніше це стало під психологічним тиском війни. Адже викладачі та студенти перебувають зараз у стані підвищеної тривожності, дехто навіть у депресивному стані через постійні тривоги, втрату роботи, загибель близьких, переїзд з постійного місця проживання тощо. Науково-педагогічним працівникам потрібно проводити заняття, опитувати здобувачів вищої освіти, давати завдання і всіляко залучати їх у освітній процес. І це не завжди вдається зробити якісно та ефективно. Те саме можна сказати і про студентів, які через низку об'єктивних причин не можуть долучитися до онлайн заняття чи виконати завдання належним чином. За таких умов, кожному із учасників освітнього процесу доводиться виходити із ситуації, яка склалася, по-своєму і не завжди з дотриманням принципів академічної доброчесності[17].

У зв'язку із цим, дану проблему доречно розглядати у двох аспектах:

- ✓ по-перше, розробити механізми, які б дозволили забезпечувати академічну доброчесність в умовах дистанційного навчання;
- ✓ по-друге, проаналізувати та розробити систему заходів щодо оптимізації освітнього процесу в умовах воєнного стану, а у деяких ЗВО навіть його відновлення. Це дозволить виявити нові та невирішені проблеми в освітньому процесі, оцінити можливості інтеграції викладачів та студентів у освітній процес, окреслити орієнтири для формування траєкторії розви-

тку вищої освіти в Україні в умовах сьогодення, з метою посилення її якості та недопущення масштабності академічної недоброчесності у ЗВО.

Іще одним із викликів, які існують сьогодні перед системою вищої освіти України є підтримка та продовження практики академічної мобільності здобувачів. У Законі України «Про вищу освіту» академічна мобільність визначається як можливість упродовж періоду навчання навчатися один або більше семестрів в іншому вищому навчальному закладі, де готують фахівців з цієї ж спеціальності із зарахуванням дисциплін (кредитів) та періодів навчання; ефективніше розвивати особистий інтелектуальний потенціал, а також розглядається як важлива складова процесу інтеграції вищих навчальних закладів у міжнародний освітній простір; період навчання студента в країні, громадянином якої він не є, вважається важливою якісною особливістю європейського простору, що передбачає обмін людьми між вищими навчальними закладами та між державами.

Участь у програмах академічної мобільності сприяє у формуванні міждисциплінарних компетенцій здобувачів ЗВО, оволодіння ними новими знаннями та вміннями з різних наукових галузей; отриманні конкретних специфічних знань, а саме ґрунтовному вивченню професійної ділової іноземної мови; знайомству з науковими й освітніми традиціями та культурою іншого регіону або країни. Академічна мобільність допомагає також задовольнити особистісні потреби особистості: бажання здійснити зміни у власному житті; прагнення познайомитися з більш цікавими перспективами реалізації себе на ринку праці[18].

Активна міграція студентів за кордон, в умовах воєнного стану загострила ряд проблем у контексті реалізації академічної мобільності. Серед них наявність академічної різниці у студентів, недостатня кількість фахівців, які можуть працювати із біженцями. З метою покращення означеної ситуації, в Україні на разі існує програма «Ukrainian Global University» (UGU), метою якої є координаційна допомога щодо вступу вітчизняних здобувачів у європейські та світові заклади вищої освіти. Програмою передбачена допомога українцям щодо вступу у виші, за умови їх обов'язкового повернення по закінченню навчання в Україну. Серед закладів вищої освіти, які долучилися до даного проєкту: Стенфордський університет, університет Пітсбургу, університет Торонто, університет Парижа (Пантеон-Сорбонна), заклади Німеччини, Італії, США, Канади й інших країн[19].

Окреслений нами перелік проблем розвитку вищої освіти в умовах воєнного стану не є вичерпним. В умовах війни, що триває більше року ситуація в окремих регіонах нашої держави є критичною. Та незважаючи на це, наша держава, яка обрала євроінтеграційний вектор розвитку, визначила пріоритети післявоєнного відновлення сфери освіти: розвиток людського потенціалу, європейська інтеграція освіти та науки, їх адаптація до європейських стандартів, зокрема гармонізація законодавчо-нормативного, інституціонального та методологічного забезпечення сфери освіти, розвиток науки й інновацій, освіти дорослих, професійно-технічної, дошкільної, загальної середньої, позашкільної, спеціальної й інклюзивної освіти, цифрова трансформація освіти та науки.

Серед завдань, які необхідно вирішити в короткостроковій перспективі, відзначимо: повноцінне відновлення діяльності зруйнованих, пошкоджених та переміщених ЗВО, їх фінансова, соціальна та гуманітарна підтримка, поширення практики формування та розширення державного замовлення на підготовку кадрів на заклади освіти всіх форм і видів господарювання, на навчально-виробничі підрозділи підприємств, центри професійного навчання Державної служби зайнятості тощо. Означені завдання зафіксовані у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки та Операційному плані її реалізації у 2022-2024 роках (Розпорядження КМУ від 23 лютого 2022 р. № 286-р)[20].

На сьогодні існують три альтернативні сценарії реінтеграції української вищої освіти: «Внутрішні ресурси», «Міжнародна підтримка» та «Оптимальний підхід». В основу сценарію «Внутрішні ресурси» покладений принцип розвитку переміщених університетів за рахунок держави. В основі даної стратегії – потужна державна підтримка переміщених ЗВО, шляхом формування загальноукраїнських програм. Сценарій передбачає уніфікацію навчальних програм, запровадження кращого вітчизняного педагогічного досвіду, залучення українських викладачів тощо.

Сценарій «Міжнародна підтримка» полягає у поширенні практики залучення міжнародних експертів, іноземних викладачів, адаптації іноземного досвіду тощо. Цей сценарій передбачає делегування державою завдань з підтримки переміщених ЗВО іноземним (міжнародним) організаціям із збереженням за функцій контролю за стандартами, планування, моніторингу та вдосконалення освітньої політики, організаційну та фінансову допомогу переміщеним закладам від іноземних державних і недержавних фондів.

Третій сценарій «Оптимальний підхід» передбачає поєднання елементів двох попередніх сценаріїв, а саме: розвиток державної інституційної бази переміщених ЗВО та залучення можливостей недержавних і закордонних організацій. В основі даного сценарію, моніторинг політики підтримки переміщених ЗВО, об'єктивна оцінка та швидка корекція актуальних напрямків удосконалення їх роботи[21].

Ці та інші заходи щодо майбутнього розвитку вищої освіти в Україні зафіксовано в низці офіційних документів стратегічного характеру, таких як Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр. та проєкті Плану відновлення України у сфері освіти і науки.

Примітки:

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print (дата звернення 10.04.2023).
2. Грубі Т.В., Мірошніченко В.І. Якість освіти як передумова інтеграції України в європейський освітній простір. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи:* збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Спецвипуск. Т. 1. С. 62.
3. Українська освіта в умовах війни: монографія / за наук. ред. С.О. Терепищого. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. 234 с.
4. Шевчук І.Б., Шевчук А.В. Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. *Економіка та суспільство.* 2022. Випуск (39). DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80 (дата звернення 12.04.2023).
5. Освіта в Україні в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник / Інститут освітньої аналітики. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva (дата звернення 12.04.2023).
6. Шевчук І.Б., Шевчук А.В. Освітня аналітика крізь призму війни…
7. Українська освіта в умовах війни… С. 132.
8. Шевчук І.Б., Шевчук А.В. Названа праця.
9. У МОН підрахували кількість іноземних студентів в Україні. URL: https://www.slovoidilo.ua/2021/05/28/novyna/suspilstvo/mon-pidraxuvaly-kilkist-inozemnyx-studentiv-ukrayini (дата звернення 11.04.2023).
10. Ольшанська О. В. Формування освітніх програм нового покоління в контексті підвищення автономії університетів. *Вісник КНУТД*: зб. наук. праць. Київ: КНУТД, 2016. С. 429.

11. Грубі Т.В., Мірошніченко В.І. Названа праця. С. 62.
12. Там само.
13. Освіта в умовах війни. URL: https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/yakist-osvitnih-poslug-v-umovah-viyni-rezultati-opituvannya (дата звернення 04.04.2023)
14. Там само.
15. Колесніков А. Академічна доброчесність в українському освітньо-науковому просторі: проблеми та соціальні загрози. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України.* 2019. Вип. 24. С. 124.
16. Там само. С. 125–126.
17. Українська освіта в умовах війни. С. 160.
18. Полянська А.С. Особливості управління проєктом «Міжнародна академічна мобільність» Програми Еразмус+ в умовах війни. *Економіка, управління та адміністрування.* 2023. № 1 (103). С. 57.
19. Вища освіта в Україні під час воєнного стану. URL: https://it-kharkiv.com/vyshha-osvita-v-ukrayini-pid-chas-voyennogo-stanu/ (дата звернення 10.04.2023)
20. Вища освіта в Україні під час воєнного стану.
21. Українська освіта в умовах війни. С. 175.

The article outlines the main challenges and problems facing the Ukrainian higher education system during the period of Russia's military aggression, in particular: the destruction of its infrastructure, threats to the life and health of participants in the educational process, loss of human resources, decrease in the number of university students, reduction in expenditures on the financing of higher education institutions, reduction in the number of places of state order, decline in the quality of educational services, observance of academic integrity, and continuation of academic mobility. The tasks that need to be addressed in the short term in the context of higher education development are identified and alternative scenarios for the reintegration of Ukrainian higher education are considered.

Key words: *higher education, challenges, quality of education, academic integrity, academic mobility, Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine.*

Отримано 11.04.2023 р.

УДК 378.147.091.33:94

Юга Олександр
м. Кам'янець-Подільський

ПРОБЛЕМНИЙ МЕТОД У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ІСТОРІЯ СЕРЕДНІХ ВІКІВ» У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються методологічний і методичний інструментарій проведення одного з семінарських занять з курсу «Історія середніх віків» (на прикладі теми «Суспільно-політичний розвиток Англії (друга половина XI – XIII ст.))» у закладі вищої освіти. Зокрема, характеризується мікроструктура заняття – система методів і прийомів, які покликані активізувати пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти та сприяти ефективному усвідомленню й осмисленню навчального матеріалу з конкретної теми.

Ключові слова: *семінарське заняття, історія середніх віків, проблемний метод, критичне мислення, дискусія.*

Однією з важливих і ключових тем у контексті вивчення курсу «Історія середніх віків» є «Суспільно-політичний розвиток Англії (друга половина XI–XIII ст.)» – на прикладі цієї країни зазначеного періоду розкривається сутність еволюційних змін у суспільно-політичному житті значної частини Європи. Особливість цієї теми зумовлена як її проблематикою, так і масштабністю фактологічної основи, адже від здобувачів вищої освіти вимагається знання цілого ряду фактів, подій, явищ і процесів, які безпосередньо чи опосередковано створили передумови початку якісно нового етапу в історії Європи – становлення централізованих держав.

Потрібно зазначити, що особливістю суспільно-політичного розвитку Англії ще до нормандського завоювання було те, що в країні склалася достатньо сильна королівська влада. А нормандське завоювання стало тим зовнішньополітичним чинником, який ще більше зміцнив владу короля і не призвів до децентралізації країни. Адже використовуючи англосаксські традиції суспільно-політичного життя, Вільгельм I затвердив в Англії основні принципи взаємовідносин корони з представниками знаті різного статусу та рівня. Саме в результаті нормандського завоювання в Англії наприкінці XI ст. відбулося реальне поєднання в одній особі верховного сюзерена і політичного суверена в масштабі усієї країни, що наділило королівську владу могутністю, яка не була властива в той період іншим європейським державам. У подальшому завдяки державотворчим заходам королів Генріха I і Генріха II процес централізації посилювався глибокими внутрішніми, економічними і соціальними перетвореннями, які об'єктивно сприяли подальшому зміцненню державної єдності та посиленню королівської влади.

© Юга Олександр, 2023

Виходячи з обґрунтованої вище значущості теми заняття в контексті розуміння сутності, специфіки й важливості суспільно-політичних змін в Англії для всієї тогочасної Європи, актуальним є питання використання системи методів, прийомів і підходів, які б забезпечили ефективне сприйняття, усвідомлення, осмислення й засвоєння здобувачами вищої освіти пропонованого матеріалу.

Як відомо, однією з найважливіших проблем навчання історії у закладах освіти (як загальної середньої, так і вищої) є включення усіх учасників освітнього процесу до активної пізнавальної діяльності. В цьому контексті, на нашу думку, семінарські заняття за класичною схемою заслуховування доповідей студентів за кафедрою для всієї аудиторії поступово відживають себе. Як засвідчує досвід, під час почергових виступів здобувачів вищої освіти, інші учасники заняття у більшості далекі від активної пізнавальної діяльності, а навпаки набувають статусу пасивних слухачів, які демонструють «зовнішню уважність» без включення в процес внутрішнього особистісного осмислення почутої інформації. Водночас зауважимо, що аж ніяк категорично не відкидаємо виступи студентів за кафедрою, а лише притримуємося тієї думки, що вони, по-перше – не повинні бути довготривалі у часі, а по-друге, мають обов'язково супроводжуватися доповненнями й дискусійними обговореннями найактуальніших проблем визначеної тематики заняття максимально більшої кількості присутніх на занятті студентів.

У цьому контексті значної актуальності набуває проблемний метод, основою дидактичного рецепту якого є конкретно сформульована викладачем проблема, в процесі розв'язання якої здобувач вищої освіти включається в активну пізнавальну діяльність через автоматичне виконання цілого ряду інтелектуальних операцій: сприйняття, усвідомлення й осмислення інформації (при цьому надається можливість висловити власну думку декільком студентам з місця, а не одному доповідачу). Річ у тім, що проблемне навчання змінює мотивацію пізнавальної діяльності студентів, в структурі якої провідними стають пізнавально-спонукальні (інтелектуальні) мотиви, адже як відомо інтерес до навчання виникає в більшості випадків саме у зв'язку з проблемою і розгортається у процесі розумової праці, пов'язаної з пошуками та знаходженням рішення проблемного завдання або сукупності завдань. Саме на цих засадах виникає внутрішня зацікавленість, що перетворюється у чинник активізації пізнавальної діяльності, а відтак – ефективності навчання[1].

Реалізація методики проблемного навчання на семінарських заняттях з історії середньовічної Європи здійснюється в контексті особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, що проявляється у чергуванні проблемних запитань з проблемними завданнями. Обов'язковим є використання елементів дискусії, що «включає» в заняття максимальну кількість його учасників. Вибір такої «формули» зумовлений тим, що добре продумана організація дискусії захоплює студентів, сприяє глибокому засвоєнню навчальної інформації, розвиває логічне мислення і мовленнєву діяльність. Але це за умови, що перелік питань обов'язково має містити явні і приховані суперечності[2]. Як же все це реалізовується на семінарському занятті (на прикладі зазначеної теми)?

Розпочинається заняття завжди зі створення максимально позитивної психолого-емоційної атмосфери в авдиторії* (досягається через посередництво позитивного налаштування на заняття науково-педагогічного працівника, яке передається усім присутнім в авдиторії – доброзичливе привітання і побажання гарного дня, запитаннями до аудиторії щодо можливих труднощів у процесі підготовки до обговорення теми заняття). Після цього чітко визначається його мета: усвідомлення здобувачами вищої освіти особливостей та визначальних рис суспільно-політичного розвитку Англії упродовж другої половини XI–XIII ст. Також встановлюються й інші завдання: розвивати у студентів вміння чітко визначати й критично аналізувати причини, сутність і наслідки історичних подій і процесів.

Перед розглядом змісту запитань теми, потрібно звернути увагу студентів на найбільш суперечливі аспекти кожного з них, формулюючи відповідні проблемні запитання. Власне висвітлення сутності запитань здійснюється шляхом відповідей студентів з місця (не виходячи до кафедри), однак так, щоб один доповідач не розкрив повністю всіх аспектів порушеної проблеми (водночас до кожного адресуються два запитання з інших питань теми, щоб максимально об'єктивно оцінити рівень підготовки до заняття!), з подальшими доповненнями та дискусійним обговоренням визначених питань іншими учасниками семінару. Як засвідчує досвід, така побудова ходу заняття дозволяє реалізувати формулу «безбар'єрного спілкування», в контексті реалізації якої здобувачі освіти є уважними й активними відповідно до властивих кожній людині індивідуально-психологічних рис особистості. Крім того, в процесі обговорення проблемних запитань і завдань

* Стосується як очного формату проведення занять, так і дистанційного!

перед здобувачами вищої освіти обов'язково постає питання «Чому?», яке власне і стимулює до критичного аналізу, порівняння, співставлення, узагальнення тощо.

Обговорення першого питання теми заняття передбачає, насамперед, розкриття процесу нормандського завоювання Англії та його наслідків для країни. Проте, перш ніж висвітлювати реформаторську політику короля Вільгельма I, обов'язково потрібно з'ясувати рівень володіння студентами відповідної термінології: сутність понять централізована держава, станова монархія, королівський домен тощо. Далі вже можна переходити до висвітлення суті й специфіки основних заходів Вільгельма I, зокрема його політики щодо великого землеволодіння, мети і результатів проведення перепису населення і земель у 1086 р., адміністративно-територіальної реформи короля тощо. Важливо, щоб кожен здобувач освіти висловлював власне розуміння сутності й значення кожного з проведених заходів для королівської влади зокрема, та держави загалом. Досягти такого розуміння можна знову ж таки через питання *Чому? Для чого? Яким чином?*

Так, можна запропонувати обговорити такі проблемні запитання:

1. Яким чином нормандські й англосаксонські традиції організації політичного життя вплинули на внутрішньополітичне становище Англії в останній третині XI ст.?

2. Чому запровадження Вільгельмом I посад королівських шерифів у результаті посприяло зміцненню королівської влади в Англії?

3. Яким чином адміністративно-територіальна реформа Вільгельма I вплинула на централізацію країни?

4. Для чого було проведено перепис маєтностей в Англії та чому цей документ отримав назву «Книга Страшного суду»?

Обговорення зазначених питань відбувається з одночасним зверненням до витягів з джерел, що дозволяє також розширити володіння здобувачами освіти відповідною тематичною термінологією. Так, наприклад, відповідь на питання щодо «Книги Страшного суду» супроводжується цитуванням ряду витягів з документу, в яких зустрічаються такі терміни як *гайди, ктарії, сокмени*[3].

Друге питання теми – «Реформаторська діяльність Генріха I й Генріха II Плантагенета та досягнуті результати» з'ясовується шляхом обговорення запропонованих викладачем запитань:

1. «Хартія привілеїв» Генріха I – крок короля на зміцнення власної влади чи свідома поступка на користь знаті?

2. Чому однією з найпопулярніших у суспільстві була судова реформа Генріха I та як вона вплинула на централізацію країни?

3. В який спосіб Генріху II вдалося розширити володіння англійської корони на теренах Франції?

4. Чим відрізнялася центральна система судочинства в Англії за часів Генріха II від місцевої?

5. В який спосіб Генріх II намагався підпорядкувати державі церкву та які наслідки це мало для суспільно-політичного життя Англії?

Після обговорення визначених запитань, одному зі здобувачів вищої освіти пропонується зробити порівняльний аналіз реформаторської політики обох королів у контексті значення для справи політичної централізації Англії.

Розгляд третього питання – «"Велика хартія вольностей" 1215 р. і встановлення баронської олігархії» відбувається шляхом організації роботи з джерелами (аналіз, доведення, порівняння, аргументація). Аналіз змісту документів та витягів з них, вміщених у матеріалах хрестоматій і практикумів[4] та попередньо опрацьованих студентами в процесі підготовки до заняття дозволяють максимально глибоко розкрити причини конфлікту Іоанна Безземельного з англійським баронством, а також причини його напружених відносин з духовенством (для з'ясування цього здобувачі освіти аналізують зміст уривків з «Хроніки» Роджера Говдена 1201 р., з «Великої хроніки» Матвія Паризького, «аннали Уеверлі», «Баронські статті»[5]), і найголовніше, збагнути причини прийняття й суть «Великої хартії вольностей»[6] та її вплив на подальше суспільно-політичне життя Англії.

Важливим завданням для студентів з цього питання є чітке структурування статей «Хартії вольностей» за різними напрямками:

1) захист економічних інтересів баронів: право опіки (ст. 4, 5, 37, 46), сплата рельєфу (ст. 2, 3), охорона прав спадкоємців і вдів (ст. 6, 7, 8), порядок розрахунку боржників (ст. 9, 10, 11, 26), феодальні платежі (ст. 12), відміна статусу заповідних королівських лісів (ст. 47, 48);

2) захист економічних інтересів англійського лицарства (ст. 15, 16, 27, 29, 60);

3) захист інтересів городян (ст. 12, 13, 33, 35, 41);

4) поняття «вільні люди» і «вільна людина» та їх трактування за ст. 15, 20, 27, 30, 34, 39;

5) судочинство (ст. 17, 18, 19, 20, 24, 36, 38, 39, 40, 45);

6) захист від свавілля представників королівської адміністрації (ст. 23, 25, 28, 30, 31, 32, 36, 38, 40);

7) обмеження королівської влади: обмеження податкових прав короля (ст. 12), Загальна рада королівства (ст. 14), гарантії захисту прав «вільних людей» (ст. 39), створення Комітету 25 баронів та його повноваження (ст. 61);

8) права церкви (ст. 1, 22, 63)[7].

За результатами обговорення студентам пропонується висловити свої думки з питання: Чи можна вважали Велику Хартію вольностей першою європейською конституцією?

Розгляд заключного запитання теми, яке стосується передумов виникнення, структури та функцій англійського парламенту, здійснюється шляхом виступів декількох студентів з місця з подальшою організацією дискусії з проблеми:

– англійський парламент в другій половині XIII ст. посилював чи послаблював централізацію країни?

У контексті аргументацій своїх думок здобувачі вищої освіти звертаються до цілого ряду джерел, зокрема: документів про запрошення або обрання в парламент[8], повідомлення шерифів про проведені у графствах вибори рицарів і міщан, представників до парламенту[9], петиції, що подавалися на ім'я короля та його ради під час засідань парламенту від представників світської і духовної знаті[10], про порядок ведення парламенту[11], про повноваження парламенту[12].

Після завершення обговорення усіх питань теми заняття підводяться підсумки:

– чітко формулюється основна точка зору, до якої прийшли студенти з ключових питань;

– оголошуються усі оцінки.

Наприкінці заняття науково-педагогічний працівник інформує студентів про завдання щодо вивчення наступної теми та специфіку їх підготовки.

Отже, застосування на семінарських заняттях з історії середніх віків проблемного методу в межах конкретних тем у поєднанні з їх дискусійним обговоренням запитань і завдань дозволяє активізувати пізнавальну діяльність усіх присутніх здобувачів вищої освіти. Крім того, описаний метод (без викликання студентів для відповіді за кафедрою), як на нашу думку, сприяє вибудовуванню стилю «безбар'єрного спілкування» зі студентською молоддю, що психологічно й емоційно налаштовує на вільне висловлювання власних думок і міркувань (звичайно ж підкріплених аргументованими судженнями на основі аналізу джерел та наукової літератури), а відтак є запорукою глибшого осмислення учасниками семінарського

заняття тих проблем, які обговорюються. Саме у цьому і вбачаємо ключову мету кожного семінарського заняття.

Примітки:

1. Перегуда І., Мирончук Н.М. Застосування проблемного навчання у вищому навчальному закладі. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*: збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С.С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н.М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 128.
2. Горохівський П.І. Методика викладання історичних дисциплін у вищій школі. Курс лекцій: навчальний посібник для магістрантів денної та заочної форми навчання. Умань: ПП Жовтий О., 2012. 256 с. С. 116.
3. Уривок з «Книги Страшного суду». *Історія середніх віків*: онлайн хрестоматія. URL: https://sites.google.com/view/history-of-the-middle-ages/R3/4/1?authuser=0
4. Велика хартія вольностей 1215 р. *Практикум з історії Середніх віків* / Балух В.О., Балух О.В., Коцур В.П. Чернівці: Наші книги, 2016. С. 195–204; Історія середніх віків. Практикум. Частина ІІ: навч. посібник / В.В. Гордієнко, Г.М. Гордієнко, І.І. Кривошея, О.О. Салата. Київ: КНТ, 2017. С. 411–425; Кеда М.К. Практикум з історії Середніх віків країн Європи та Америки: навч.-метод. посіб. Чернігів: Видавець Лозовий В.М., 2011. С. 138–149. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/3350/1/Практикум%20з%20історії%20Середніх%20віків%20країн%20Європи%20та%20Америки.pdf
5. Кеда М.К. Практикум з історії Середніх віків країн Європи та Америки: навч.-метод. посіб. Чернігів: Видавець Лозовий В.М., 2011. С. 138–140. URL: http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/3350/1/Практикум%20з%20історії%20Середніх%20віків%20країн%20Європи%20та%20Америки.pdf
6. Історія середніх віків. Практикум. Частина ІІ: навч. посібник / В.В. Гордієнко, М.Г. Гордієнко, І.І. Кривошея, О.О. Салата. Київ: КНТ, 2017. С. 417–425.
7. Беззубенко А.В. Історія середніх віків (V – XV ст.): методичні рекомендації для підготовки до семінарських занять. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2021. С. 60.
8. Історія середніх віків. Практикум. Частина ІІ: навч. посібник / В.В. Гордієнко, М.Г. Гордієнко, І.І. Кривошея, О.О. Салата. Київ: КНТ, 2017. С. 428–429.
9. Там само. С. 430.
10. Там само. С. 431–437.
11. Там само. С. 437–442.
12. Там само. С. 442.

The article analyzes the methodological and methodical toolkit of conducting one of the seminar classes from the course «History of the Middle Ages» (on the example of the topic «Socio-political development of England (second half of the XI – XIII centuries))» in a higher education institution.

In particular, the microstructure of the lesson is characterized a system of methods and techniques that are designed to activate the cognitive activity of students of higher education and promote effective awareness and understanding of educational material on a specific topic.

Key words: *seminar class, history of the Middle Ages, problem method, critical thinking, discussion.*

Отримано 07.05.2023 р.

УДК 378.4(477.43-21)КПІНО“1921/1930”:930.2

Яблонська Діана
м. Кам'янець-Подільський

СТУДЕНТИ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ІНО ПРО ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКИЙ СКЛАД ТА ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ALMA MATER

На основі спогадів колишніх студентів вишу аналізується питання про організацію освітнього процесу та ставлення здобувачів вищої освіти до професійних якостей професорсько-викладацького складу Кам'янець-Подільського інституту народної освіти. Частково звернено увагу на умови, в яких студенти здобували освіту, систему оцінювання знань та позанавчальну зайнятість (сільськогосподарська та громадська робота).

Ключові слова: *Кам'янець-Подільський інститут народної освіти, студенти, викладачі, освітній процес, відгуки на підготовку до професійної діяльності.*

Одними із найважливіших умов функціонування Кам'янець-Подільського ІНО були наявність кваліфікованих професорсько-викладацьких кадрів і вироблення системи організації освітнього процесу. Якість останньої залежала від добре налагодженої співпраці між науково-педагогічними працівниками та студентами, об'єднаних спільною метою. Причому дуже важливим було ставлення молоді до виконання покладених на неї навчальних обов'язків, сприймання тодішньої індивідуальної викладацької праці, нарешті, оцінка особистісних якостей їхніх наставників, від яких у великій мірі залежала підготовка майбутніх фахівців. З'ясування цього аспекту життя студентства інституту народної освіти і становить мету нашої роботи.

Кам'янець-Подільський ІНО сформувався у 1921 р. із двох факультетів: професійної освіти та соціального виховання. Освітній процес у виші здійснювався за триместровою системою задля кращого використання можливостей навчального року. 1923 р. на ІІ Всеукраїнській конференції з педагогіч-

© Яблонська Діана, 2023

ної освіти в Харкові було визначено рекомендовану тривалість триместрів: осінній (1 вересня – 15 грудня), зимовий (1 січня – 1 квітня) та весняний (15 квітня – 1 липня)[1], однак дуже рідко заняття проводили за вказаним графіком. Наприклад, у 1922–1923 н.р. освітній процес у Кам'янець-Подільському ІНО розпочався з 1 жовтня[2], у 1923–1924 та 1925–1926 н.р. – з 15 вересня[3], 1924–1925 н.р. – з 10 жовтня[4], 1926–1927 н.р. – з 11 вересня[5]. Ці порушення пов'язані як із польовими роботами, на яких змушений був працювати професорсько-викладацький колектив та студентська молодь вишу, так і неналежно підготовленою матеріальною базою до початку освітнього процесу.

Досить часто у спогадах колишні студенти наголошували, що навчальний процес у виші був пов'язаний з сільськогосподарськими роботами. Зранку усіх відряджали на поля, городи, «а в 4 години, як ще пашать лиця і м'язи – до лабораторій!... План [навчальний – Авт.] великий, але осягаємо, бо на те й до вузу послано»[6], – так згадував про свій період навчання випускник О. Кундзіч.

Незважаючи на тодішні важкі умови життя та праці, колишні студенти із захопленням згадували свою alma mater. «Кам'янець-Подільський інститут народної освіти без перебільшень можна назвати справжнім палацом чудової архітектури, світла та інших зручностей»[7]. Поряд із такими думками майже усі здобувачі захоплювалися й професорсько-викладацьким складом, можливістю здобувати вищу освіту та реалізуватися як майбутні педагоги.

Мемуари свідчать, що між студентською молоддю переважно панувала взаємодопомога та приятельські відносини. Випускник Кам'янець-Подільського ІНО С. Діброва писав, що таку атмосферу у виші він відчув, коли разом із слухачами других і третіх курсів Вінницьких вищих трирічних педкурсів прибув для продовження навчання в Кам'янець-Подільському ІНО. За його словами, місцеві студенти зустріли вінничан як друзів, хоча жартівливо називали «чабанами»[8]. Інший випускник Кость Присяжнюк в одній із газетних статей пояснював, що так їх називали через манеру ходити юрбою[9]. Наголошувалося, що за віком контингент студентів був різним – від 18 до 50 років, однак усі вони одностайно намагалися якісно здобувати фахові знання.

Загалом уся молодь активно брала участь в освітньому процесі. Студентів завжди захоплювала професійна майстерність професорсько-викладацького складу, про який завжди відгукувалися лише позитивно. Серед чотирьох десятків викладачів виділяли професорів В. Ґериновича, Ф. Кондраць-

кого, Н. Гаморака, М. Курневича, І. Любарського, асистентів Л. Карету, В. Бернадського та ін. Найбільший інтерес для молоді викликали такі предмети, як географія, зоологія, ботаніка, педагогіка і психологія, філологічний семінар. Окремим студентам подобалися фізика, хімія та математика. Молодь звертала увагу на манеру викладання та особливості характеру тих викладачів ІНО, дисципліни яких охоче відвідували здобувачі вищої освіти. Так, за спогадами одного із них, усіх студентів захоплювала постать вченого-географа, ректора В. Ґериновича. Його молодь сприймала як високоосвіченого, чудового оратора, педагога та дослідника-науковця. Він читав лекції зі свого предмету творчо, використовував карти, схеми, інші наочні посібники, завжди одягався зі смаком, підкреслюючи свою внутрішню інтелігентність, що завжди викликало повагу в колективі. Як зазначає у своїх спогадах К. Присяжнюк, «студенти його побоювалися і поважали»[10].

Також молодь залюбки відвідувала лекції з фізики асистента В. Бернадського. Він виглядав досить скромно та був зовсім протилежною постаттю у порівняні з ректором. За словами одного із студентів, «схожий на стопника або двірника», однак заняття проводив захоплююче. Всю документацію він носив у власній шапці, а заліки записував на пустих коробках від цигарок «Сальве», що свідчило про невирішені проблеми матеріального забезпечення вишу. Разом із тим, викладач відстоював нові методи роботи зі студентами, на лекціях завжди використовував аудиторну дошку, а коли не встигав витирати її ганчіркою, послуговувався рукавом власного кожуха, у поясненні нового матеріалу вживав звичні та прості слова. Студенти його поважали за глибокі знання та почуття гумору на заняттях. Так, В. Бернадський у 1926 р. був відряджений до Ленінграда для закупівлі нових приладів для фізичного кабінету. Після повернення він на заняттях завжди жартував – «мав із собою готівкою 15 тисяч карбованців. Але ті що крадуть, мене боялися, щоб я їх не обчухрав»[11]. Був вимогливий, а з окремих тем курсу фізики вимагав по кілька разів доповідати студентів для якісного засвоєння матеріалу. «Коли одного разу у вечірній час на його лекції хтось на задніх партах засміявся й притишено до нього долуналось «ги-ги-ги», він обернувся і сказав: «Я, здається читаю лекцію не коням». Запанувала мертва тиша»[12], – так про нього згадує один зі студентів.

Особливою науковою обізнаністю в мовознавстві та літературі виділявся професор І. Любарський. Він мав унікальну пам'ять та на всіх лекціях завжди розповідав цілі поеми, вірші, цитував цікаві репліки творів, у такий спосіб «на лек-

ції він тримав в увазі всю аудиторію, поглядаючи на неї через окуляри в золотій оправі»[13]. Усі твердження на заняттях він підкріплював співставленнями та порівняннями. Цікавим фактом є й те, що це єдиний викладач із науково-педагогічних працівників Кам'янець-Подільського ІНО, який на лекції та семінарські заняття приходив у професорській чорній мантії[14]. Саме на цьому наголошують кілька його студентів, виокремлюючи оригінальне ставлення викладача до своєї роботи, спробі показати майбутнім фахівцям, ким вони можуть стати після успішного завершення навчання.

Студенти також полюбляли заняття М. Курневича (історія педагогіки, педагогіка, соціальне виховання, радянська система освіти[15]), А. Бориса (психологія, астрономія), Н. Гаморака (ботаніка, фізіологія рослин), С. Божка (історія УСРР), О. Кожухова (зоологія)[16]. Останній належав до найстарших викладачів вишу. Він мав проблеми зі слухом, але вмів зосередити увагу молоді, зацікавити її, завжди вів заняття за годинником і був досить пунктуальним[17].

Цікава методика роботи зі здобувачами була у молодого викладача історії С. Божка. Насамперед, це був письменник та член літературної спілки «Плуг». Навесні 1924 р. двадцятитрьохрічного молодика відрядили мандатом відділу преси ЦК КП(б)У з Харкова до Кам'янця-Подільського. Його завданням було організувати в місті нову газету – орган окружкому й окрвиконкому КП(б)У. Так сформувалася окружна газета «Червоний кордон», а С. Божок став її редактором. Паралельно із основною роботою він читав лекції в інституті народної освіти (за сумісництвом), спочатку з історії УСРР, а згодом із новітньої історії суспільних і революційних рухів[18]. Досить часто Сава Захарович проводив заняття у місцевому парку. За спогадами одного із студентів, такі заняття проводилися у весняну пору[19], а враховуючи те, що вік молодого викладача мало чим відрізняв його від студентів, то така методика, на наш погляд, дозволяла йому тримати увагу здобувачів і добиватися поставлених результатів.

Значний вплив на освітню діяльність у ЗВО мали українізаційні процеси. Відповідно до декрету Раднаркому УСРР «Про заходи в справі українізації шкільно-виховних і культурно-освітніх установ» від 27 липня 1923 р. передбачали запровадити викладання українською мовою в усіх педагогічних закладах вищої освіти[20]. Однак, для студентів усіх курсів і відділів Кам'янець-Подільського ІНО викладалися профільні та загальні дисципліни рідною мовою ще до введення в дію згаданого декрету. До останніх відносилися «історія», «основи лені-

нізму», «політекономія», «математика», «фізика», «хімія», «біологія», «зоологія», «географія», «педагогіка», «психологія», «сангігієна», «основи сільського господарства», «співи» та «малювання». Фах студента визначався відповідно до відділу, на якому він навчався (історико-філологічний, природничий, фізико-математичний тощо) та проявляв здібності під час освітнього процесу. Тому не дивно, що для окремої категорії студентів, ті викладачі, дисципліни яких їм давалися важче, сприймалися як сильно вимогливі та прискіпливі. Наприклад, до них один із студентів відніс професорів Л. Карету та С. Красникова[21].

У викладачів математики Л. Карети та хімії С. Красникова усі заняття відбувалися у формі лабораторної та практичної роботи. Вони не вимагали від студентів виключно теоретичного розуміння, а намагалися завжди перевірити їх вміння розв'язати те чи інше завдання. Тому для більшості досить обурливо звучав вислів професора з хімії «Зайво морочите голову, краще підготуйтесь і знову приходьте»[22].

Професор Л. Карета, враховуючи переважно слабку підготовку студентів, які не мали належних знань ще з шкільного курсу математики, часто вживав іронічний вислів «З такими знаннями я вас з інституту не випущу»[23]. Самі ж студенти називали себе на його парах «великомученіками»[24]. Варто зазначити, що з боку окремих здобувачів вищої освіти інколи було присутнє хамовите відношення до професорсько-викладацького складу. У зв'язку з цим в окремих випадках таких порушників відраховували з вишу[25].

Як свідчать факти, суспільно-політичні предмети були для молоді найскладнішими у засвоєнні. Один зі студентів Кам'янець-Подільського ІНО згадував таке: «В кутку, на ліжкові з книжкою в руках лежить Трохим і щось бурмоче: космополітизм, неологізм, неомарксізм, всі слова його кінчалися на «ізм». Мало хто на це звертає уваги; всі зайняті… Деякі підводяться і лагодяться до вечері, але Трохимові не йде в голову думка про вечерю, він зубрить свої «ізми». Можна було помітити по обличчю Трохима, що він не розуміє читаного…»[26]. Негативно впливали на ситуацію і необізнаність членів партії, і байдуже ставлення здобувачів вищої освіти до цих предметів, і, як наслідок, низьке відвідування таких занять.

Одним із тих викладачів, що викладав суспільно-політичні дисципліни, був П. Галузо. Свій курс «Основи ленінізму» він намагався подати молоді як найважливішу дисципліну навчального плану, яка мала бути в пріоритеті для здобувачів, враховуючи політичну ситуацію та вплив більшовицького режиму на освітній процес у ЗВО. Помилково колишній

студент ІНО у своїх спогадах називає викладача політичним комісаром вишу[27]. Насправді це був працівник окружного комітету КП(б)У міста, який певний час працював сумісником в інституті та допомагав політкомісару ІНО Р. Заклинському.

Варто наголосити, що заняття проводили у зимову пору, за великих холодів, у неопалювальних приміщеннях, при низькій температурі, а часом без електрики. Попри ці несприятливі умови, слухачі, які до того перебували ще й у важких матеріальних умовах, намагалися регулярно відвідувати лекції, виконували навчальний план.

Як свідчать джерела, існували і об'єктивні факти, які не дозволяли належно виконувати навчальний план та організовувати освітній процес. Наприклад, зимова перерва (канікули) 1922–1923 н.р. негативно вплинула на початок навчання. Через снігові заметілі та низьку температуру не було належного прямого залізничного сполучення з містом, а тому багато студентів не мали змоги своєчасно повернутися до ІНО. Були випадки, коли після довгої дороги до Кам'янця-Подільського вони хворіли. З цих причин навчання на факультетах не могло розпочатися вчасно. На студентські лавки вони змогли сісти лише 21 лютого 1923 р., і то за низької присутності студентів на різних курсах (від 5 до 14 осіб)[28]. Така ситуація повторювалася і в інші роки.

Облік академічної успішності студентів здійснював кожний викладач з усіх навчальних дисциплін. Підсумки підбивали після закінчення триместру. Оцінки ставили за колективні чи індивідуальні доповіді, реферати, виконані письмові завдання з лабораторних занять, окремі усні відповіді. Це фіксувалося у студентських відомостях, а також у лекційних книжках студентів. Оцінювання знань відбувалося за трирівневою шкалою – «задовільно» «добре», «дуже добре», а згодом у вигляді п'ятибальної шкали (до 1922 р. – «незадовільно», «задовільно», «відмінно»)[29]. Інколи практикували відмітки «склав/здав». За відсутності на лекціях, семінарах тощо у відомостях ставили відповідну кількість годин для відпрацювання, але вимагали опанувати теми самостійно та в кінці року закрити заборгованість.

Поряд із освітнім процесом студентство брало участь і в громадській роботі. Так, колишній студент факультету соцвиховання Ю. Горбенко згадував, що у 1925 р. силами молоді вишу було створено перший в місті піонерський табір[30]. Самі ж студенти працювали вожатими, відповідальними за творчі заходи і навіть кухарями[31]. Також особливою популярністю в ІНО користувався студентський драмгурток та хор, останній об'єднував близько 200 осіб. За спогадами, такий

хор був частим гостем у робітничих клубах міста, а особливо в селах. Великою популярністю серед молоді мали солісти хору, студенти ІНО А. Тондій, Л. Зоневіч, П. Махович, З. та М. Вікторжевські. Часто організовувалися об'єднані вечори із сільськогосподарським інститутом. У виші також діяла організація КУБУЧ*, яка відала гуртожитками, їдальнею тощо[32]. Залучення студентства до цієї роботи формувало у них організаторські здібності, уміння самостійно вирішувати проблеми, а також можна вважати це й школою політичного виховання чого потребувала влада.

Отже, особливість освітнього життя Кам'янець-Подільського ІНО було різноманітним, від академічного стилю роботи до творчого підходу на заняттях. Оцінка студентами методики роботи викладачів в аудиторії мала важливе значення, адже віддзеркалює не лише внутрішню атмосферу життя вишу, а й своєрідну реакцію на тогочасні виклики в освіті. Враховуючи різний віковий склад, походження та рівень підготовленості молоді кожен науково-педагогічний працівник намагався по своєму сформувати з них майбутніх фахівців, які насамперед будуть висококваліфікованими спеціалістами. Фіксація у спогадах та різних опублікованих матеріалах студентських вражень про організацію освітнього процесу та навчальну працю викладачів дала змогу отримати дослідникам вищої освіти 1920-х рр. одне із неповторних джерел про погляд молоді на діяльність та особисті якості професорсько-викладацького складу вишу, що має актуальне значення і для наших днів.

Примітки:

1. Кашкаров Н. Вторая всеукраинская конференция по педагогическому образованию. *Шлях освіти.* 1923. № 7. С. 208.
2. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 395. Арк. 95зв.
3. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 289. Арк. 422.
4. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 722. Арк. 1.
5. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 856. Арк. 15.
6. Кундзіч О. Навесні (В Кам'янець-Подільському ІНО). *Радянський студент.* 1968. 2 вересня. № 25(568). С. 2.
7. Присяжнюк К. Сторінки історії. Спогади студента двадцятих років. *Радянський студент.* 1968. 1 травня. № 16-17(559-560). С. 2.

* КППН (рос. КУБУЧ) – Комісія з покращення побуту тих, хто навчається.

8. Ми були серед перших (з спогадів випускника третього випуску факультету соціального виховання Діброви Сави Карповича). *Радянський студент*. 1971. 4 лют. №3 (564). С. 2.
9. Присяжнюк К. Ми студенти, двадцятих. *Радянський студент*. 1981. 26 лютого. № 6-7(1016–1017). С. 2.
10. Присяжнюк К. Сторінки історії. Спогади студента двадцятих років (Продовження. Поч. див. в № 16–17). *Радянський студент*. 1968. 16 травня. № 18 (561). С. 1.
11. Там само.
12. Там само.
13. Присяжнюк К. Сторінки історії. Спогади студента двадцятих років (Продовження. Поч. див. в № 16–18). *Радянський студент*. 1968. 6 червня. № 21 (564). С. 2.
14. Там само.
15. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 2. Спр. 200. Арк.32зв.
16. Присяжнюк К. Сторінки історії. Спогади студента двадцятих років (Продовження. Поч. див. в № 16–18). *Радянський студент.* 1968. 6 червня. № 21 (564). С. 2.
17. Там само.
18. Божко Сава Захарович. Херсонська обласна бібліотека для юнацтва ім. Б.А. Лавреньова URL: https://unalib.ks.ua/bozhko-sava-zaharovich.htm
19. Присяжнюк К. Сторінки історії. Спогади студента двадцятих років (Продовження. Поч. див. в № 16–18). *Радянський студент*. 1968. 6 червня. № 21 (564). С. 2.
20. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1003. Арк. 69, 73.
21. Присяжнюк К. Сторінки історії. Спогади студента двадцятих років (Продовження. Поч. див. в № 16–18). *Радянський студент*. 1968. 6 червня. № 21 (564). С. 2.
22. Там само.
23. Там само.
24. Там само.
25. Комарніцький О. Студенти-педагоги у модернізації вищої освіти радянської України у 1920–1930-х рр.: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2017. С. 221.
26. Польовий К. «Ізми». *Червоний шлях*. 1923. 14 лютого. № 4 (96). С. 2.
27. Присяжнюк К. Сторінки історії. Спогади студента двадцятих років (Продовження. Поч. див. в № 16–18). *Радянський студент*. 1968. 6 червня. № 21 (564). С. 2.
28. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 50. Арк. 52.
29. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 940. Арк. 1; Ф.Р. 302. Оп. 2. Спр. 2987. Арк. 83, 84; Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 583. Арк. 3, 9; Ф.Р. 302. Оп. 1. Спр. 883. Арк. 3.
30. Дубілей Л. Ті незабутні роки. *Радянський студент*. 1974. 24 жовтня. № 29(784). С. 2.

31. Горбенко Ю. Перший осередок. *Радянський студент*. 1968. 20 червня. № 23(566). С. 2.
32. Горбенко Ю. Перший осередок (закінчення). *Радянський студент*. 1968. 27 червня. № 24(567). С. 2.

On the basis of the memories of former students of higher education, the issue of the organization of the educational process and the attitude of higher education applicants to the professional qualities of the professorial staff of the Kamianets-Podilskyi Institute of Public Education is analyzed. Partial attention is paid to the conditions in which students received their education, the knowledge assessment system, and extracurricular employment (agricultural and community work).

Key words: *Kamianets-Podilskyi Institute of Public Education, students, teachers, educational process, feedback on preparation for professional activity.*

Отримано 28.03.2023 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Боровець Іван (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Борчук Степан (м. Івано-Франківськ), доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника».

Булдакова Людмила (м. Кам'янець-Подільський), вчитель історії Кам'янець-Подільського ліцею № 10.

Верстюк Володимир (м. Кам'янець-Подільський), старший викладач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Вонсович Сергій (м. Кам'янець-Подільський), доктор політичних наук, професор кафедри політології і філософії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Ганаба Світлана (м. Хмельницький), доктор філософських наук, професор кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Глушковецький Анатолій (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри археології, спеціальних історичних і правознавчих дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Горбатюк Оксана (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Гринюк Леся (м. Кам'янець-Подільський), магістр історії, учитель історії Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою Хмельницької області.

Грубі Тетяна (м. Хмельницький), кандидат соціологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Давидюк Марія (м. Рівне), вчитель історії Великовербченського ліцею Сарненської міської ради Рівненської області.

Дубінський Володимир (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Завальнюк Олександр (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Камбалова Яніна (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методології та методики навчання суспільних дисциплін Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Коляда Ігор (м. Київ), доктор історичних наук, професор кафедри методології та методики навчання суспільних дисциплін Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, заслужений працівник освіти України.

Королько Андрій (м. Івано-Франківськ), кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України і методики викладання історії Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Кучинська Ірина (м. Кам'янець-Подільський), доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Леміжанська Олена (м. Дунаївці / м. Київ), кандидат історичних наук, заступник директора з виховної роботи, вчитель історії в Дунаєвецькому ліцеї №1 Дунаєвецької міської ради Хмельницької області.

Мисан Віктор (м. Рівне), кандидат педагогічних наук, вчитель історії Обласного наукового ліцею Рівненської обласної ради, заслужений вчитель України.

Мірошніченко Валентина (м. Хмельницький), доктор педагогічних наук, доцент, начальник кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Паур Ірина (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва, директор музею Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Пацерук Дмитро (м. Київ), студент бакалаврату історико-філософського факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Пігович Ірина (м. Кам'янець-Подільський), завідувач лабораторії «Дидактика історії» кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Поліщук Світлана (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Санкович Марія (м. Івано-Франківськ), вчитель суспільствознавчих дисциплін Яблуницького ліцею Пляницької сільської ради Івано-Франківської області.

Степанков Валерій (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Успенський Ігор (м. Хмельницький), вчитель історії та правознавства Хмельницького приватного ліцею «Мої мрії».

Франчук Тетяна (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент, керівник відділу наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Швець Христина (м. Хмельницький), вчитель історії Хмельницького приватного ліцею «Мої мрії».

Шевчук Зореслава (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Шубер Олексій (смт. Бородянка, Київська обл.), вчитель історії та правознавства Бородянського ліцею №1.

Юга Олександр (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, старший викладач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Яблонська Діана (м. Кам'янець-Подільський), доктор філософії в галузі історії, асистент кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

ЗМІСТ

НА ПОШАНУ ЮВІЛЯРА

Степанков Валерій, Дубінський Володимир. Професор Сергій Копилов: формування й розвиток особистості вченого-педагога та методологічних засад його навчально-методичного доробку 3

Боровець Іван, Верстюк Володимир, Пігович Ірина. Штрихи до портрета професора Сергія Копилова: навчально-методичний та організаційно-дидактичний аспекти 69

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

Ганаба Світлана. Розвиток емоційного інтелекту на уроках історії 87

Коляда Ігор, Камбалова Яніна, Королько Андрій. Реалізацізація інноваційної освітньої практики сучасного музею та музейно-педагогічна програма як соціальна технологія 96

Кучинська Ірина. Трансформаційні зміни ідей громадянського виховання в Україні у 1921–1933 рр. 104

Паур Ірина. Інформаційний потенціал поштових листівок при вивченні історії Першої світової війни 111

Поліщук Світлана, Горбатюк Оксана. Цифрові технології в основі управління закладами освіти, як основа їх конкурентоспроможності в сучасних умовах 120

Франчук Тетяна. «Навчання через дослідження» як основа формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя історії 125

Шевчук Зореслава. Поняття «мова ворожнечі» в соціолінгвістичному вимірі 136

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Борчук Степан, Санкович Марія. Науково-дослідницька робота у ЗЗСО в умовах російсько-української війни (2014–2022 рр.): парадигма національно-патріотичного виховання 142

Глушковецький Анатолій, Булдакова Людмила. Використання ментальних карт на уроках історії 149

Гринюк Леся. Науково-дослідницька діяльність учнів на уроках історії як ефективний метод формування навиків критичного мислення 158

Дубінський Володимир, Верстюк Володимир. Відновлення державної незалежності України, її роль у розпаді СРСР: зміст навчального матеріалу 163

Коляда Ігор, Пацерук Дмитро. Формування уявлень про історичного діяча: роль фізіогномістичного підходу як засобу конкретизації (на прикладі постаті Романа Шухевича) 172

Леміжанська Олена. Штучний інтелект в історичному дискурсі: інноваційний підхід до мотивації учнів 180

Мисан Віктор. Історія з імперським присмаком або чого вчать російських школярів 188

Швець Христина, Успенський Ігор, Давидюк Марія. Фінікія та Карфаген: практичне заняття з елементами біблійної інтеграції 196

Шубер Олексій. Інтерактивні технології як чинник результативності превентивної діяльності вчителя правознавства зі схильними до девіантної поведінки здобувачів освіти 205

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Завальнюк Олександр. Організація вивчення новітньої історії України на історичному факультеті сучасного українського університету: з досвіду роботи 213

Вонсович Сергій. Сучасні технології навчальної діяльності у ЗВО: вимоги постіндустріального суспільства 223

Грубі Тетяна, Мірошніченко Валентина. Розвиток вищої освіти в умовах війни: виклики сьогодення 231

Юга Олександр. Проблемний метод у викладанні курсу «Історія середніх віків» в закладі вищої освіти 243

Яблонська Діана. Студенти Кам'янець-Подільського ІНО про професорсько-викладацький склад та особливості освітнього процесу в ALMA MATER 250

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 259

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 14

НА ПОШАНУ ДОКТОРА ІСТОРИЧНИХ НАУК, ПРОФЕСОРА СЕРГІЯ КОПИЛОВА

Підписано до друку 13.06.2023 р. Гарнітура «Книжник».
Папір офсетний. Друк різографічний.
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 15,3. Обл.-вид. арк. 15,4.
Тираж 100. Зам. № 1041.

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.