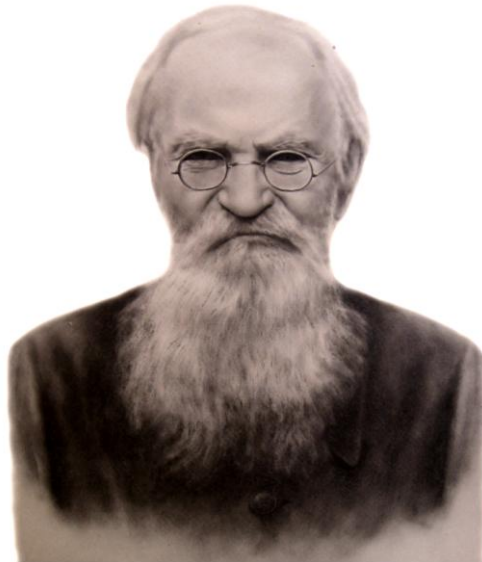


**Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка**

**Навчально-науковий інститут історії та соціогуманітарних дисциплін
імені О. М. Лазаревського**



**СЬОМІ
ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ**

**МАТЕРІАЛИ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Чернігів - 2022

УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94
М 33

Редакційна колегія:

Дятлов В. О.
Коваленко О. Б.
Янченко Т. В.

М 33 **Матеріали науково-практичної конференції «Сьомі Фльорівські читання».** Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2022. 128 с.

У збірнику матеріалів науково-практичної конференції «Сьомі Фльорівські читання» вміщено доповіді учасників, присвячені регіональній історії освіти й актуальним проблемам педагогіки та навчання історії.

Для викладачів, учителів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами розвитку освіти і суспільства.

Рекомендовано до друку вченою радою
Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін
імені О.М. Лазаревського
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
(протокол № від 2022 року)

УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94

© НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2022
© Автори, 2022

ПЕРЕДМОВА

19 листопада 2021 року у Навчально-науковому інституті історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М.Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка проходила науково-практична конференція «Сьомі Фльорівські читання». Цей захід організувала і провела кафедра педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін.

Назву ця конференція отримала від прізвища першого директора Чернігівського учительського інституту Олексія Павловича Фльорова, який все своє життя віддав педагогічній діяльності. Олексій Павлович народився 14 березня 1866 р. в с. Янівка Глухівського повіту Чернігівської губернії в родині священика. У 1884 р. – закінчив Новгород-Сіверську гімназію, а в 1888 р. – Петербурзький історико-філологічний інститут і отримав спеціальність викладача російської мови та словесності.

Упродовж 1888-1913 рр. – працював у м. Одесі учителем словесності у місцевих гімназіях та кадетському корпусі.

З 1913-1916 рр. – працював у Петербурзі, де викладав у кадетському корпусі, Олександрівському ліцеї, Павловському військовому училищі.

Із серпня 1916 й до січня 1919 рр. – був першим директором Чернігівського учительського інституту. Після встановлення радянської влади на Чернігівщині у січні 1919 р. був звільнений із займаної посади.

З березня 1919 р. викладав в учительському інституті курс педагогіки та літератури, як викладач-погодинник. У жовтні 1923 р. атестаційною комісією Чернігівського губернського відділу народної освіти Олексія Павловича Фльорова у віці 57 років було звільнено з роботи за «его религиозно-нравственное мировоззрение».

Перу Олексія Павловича належить понад 200 наукових і публіцистичних праць з педагогіки, проблем народної освіти. За його підручник «Грамматика древнего церковно-славянского языка сравнительно с русским» (1897 р.) було присуджено премію імператора Петра Великого. Цей підручник з 1897 по 1915 рр. витримав 7 перевидань.

5 серпня 1954 р. О.П. Фльорова не стало.

У науково-практичній конференції «Сьомі Фльорівські читання» взяли участь викладачі університету, учителі міста Чернігова і області, методисти ОКПНЗ «Чернігівська МАН учнівської молоді» аспіранти, студенти. На обговорення були підготовлені доповіді як з історії освіти, так і з сучасних проблем педагогіки. Такі дослідження сприяють кращому розумінню історії педагогіки та особливостей розвитку освіти в сучасному світі.

РЕГІОНАЛЬНИЙ ВИМІР ІСТОРІЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ОСВІТИ

Анатолій Боровик

ПІВСТОЛІТТЯ З ЧАСУ ВІДНОВЛЕННЯ ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ У
ЧЕРНІГІВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ
ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА

У вересні 2022 р. виповнюється 50 років з часу відновлення у Чернігівському державному педагогічному інституті імені Т.Г. Шевченка історичного факультету. Чому саме відновлення, а не створення нового структурного підрозділу у навчальному закладі? Саме про це буде йти мова у нашій статті. Крім того, ми дамо відповіді на питання: як відбувався процес формування структурних підрозділів інституту. Роль керівників навчального закладу у його діяльності ми вже з'ясували [1], хоча проблема формування кафедральної та факультетської структури в інституті ще не має належного висвітлення у історичній літературі.

У діяльності навчального закладу значне місце займають структурні підрозділи. Проте у новоствореному 1 липня 1916 р. Чернігівському учительському інституті кафедр та факультетів не існувало, не було навіть відділень для підготовки учителів різних спеціальностей. Головним завданням цих інститутів була підготовка учителів для міських училищ та вищих початкових шкіл, які на той час були проміжною ланкою між нижчими початковими школами та середніми, тобто гімназіями і реальними училищами.

Існувала на той час значна різниця у підготовці учителів середніх шкіл та початкової ланки шкільної освіти, до якої входили не лише нижчі початкові школи, що давали елементарну початкову освіту. Продовженням у отриманні початкової освіти та підготовкою до вступу на навчання у середніх школах займалися у вищих початкових школах та міських училищах. Якщо учителів середніх шкіл готували у вищих школах за певними фаховими спеціальностями, то для підготовки учителів початкової ланки освіти на той час вважали, що потрібно готувати фахівця, який би володів основами різних наук та методиками їх навчання. Тому як у нижчій початковій школі, так і вищій мав працювати з групою учнів один учитель і навчати різних дисциплін.

Саме це й було головним недоліком у системі підготовки учителів, адже було небагато бажаючих стати універсальним учителем, що володіє гуманітарними, природничими, математичними науками. Як учителі, так і батьки та громадські діячі не раз зверталися до уряду, Міністерства народної освіти з проханням змінити

систему підготовки учителів в учительських інститутах і зробити її подібну до підготовки учителів середніх шкіл. Разом з тим потребували змін і самі вищі початкові школи та міські училища, де замість одного учителя, що навчав різних навчальних дисциплін, мали працювати учителі-предметники. Царський уряд не погоджувався на такі зміни, адже це потребувало деяких фінансових витрат.

Лише після зречення від престолу Миколи II Тимчасовий уряд 14 червня 1917 р. своїм розпорядженням підвищив статус учительських інститутів і перевів їх в розряд навчальних закладів «наближених до вищих шкіл» [2, с. 81]. У чому відбулося наближення? В учительських інститутах з 1917 – 1918 навчального року відкривалися три відділення: словесно-історичне, природничо-географічне та фізико-математичне, тобто подібно до вищих шкіл з'являється спеціалізація у підготовці учителів. Такий поділ у підготовці вчителів в учительських інститутах продовжував існувати і за Української Держави гетьмана П. Скоропадського та за Директорії УНР.

Подібна спеціалізація у підготовці учителів зберігалася і з встановленням радянської влади в Україні. Так, у 1920 – 1921 навчальному році в реорганізованому Чернігівському інституті народної освіти (ЧІНО) функціонували три відділення: суспільно-гуманітарне, природничо-географічне і фізико-математичне. Деканом словесно-історичного відділення працював П. Федоренко, фізико-математичного – Б. Руткевич, природничо-географічного – Є. Горський [3, с. 39].

За час радянських експериментів у освіті у 20-ті роки ХХ ст. дуже часто відбувалися певні освітні реформи, також періодично проходили зміни в структурних підрозділах навчальних закладів. Так, з жовтня 1921 р. у ЧІНО було створено факультет соціального виховання (факсоцвих). Завідувачем його був призначений П. Федоренко, а секретарями – Б. Руткевич та О. Шушківський. Були призначені секретарі предметних комісій: природничо-географічної – В. Голубчик, фізико-математичної – Б. Буткевич, словесно-історичної – О. Поска [4, с. 40].

Відбувався пошук шляхів покращення фахової підготовки учителів, причому в цьому напрямку були знайдені позитивні зміни. З 1 червня 1923 р. діяло положення про стажування, яке тривало аж до початку 30-х років ХХ ст. Закінчивши навчання в інституті, студенти отримували тимчасові посвідчення про закінчення періоду навчання та залікову книжку з проходження стажування.

Кожний випускник ІНО мав пройти обов'язкове річне педагогічне стажування. По його завершенню потрібно було відзвітуватися перед кваліфікаційною комісією, яка ухвалювала рішення про видачу підсумкових документів. Крім того, всі студенти за час стажування мали виконати дипломні роботи і захистити їх також перед комісією. За результатами проходження стажування їй захисту дипломних робіт усі документи подавалися до Головнопрофосвіти, яке видавало свідоцтво про закінчення навчального закладу. Випускник отримував характеристику-направлення, у якій вказувалося, що власника цих документів слід «кваліфікувати як педробітника переважно старших класів семирічної школи» з певного напрямку підготовки [5, арк. 14, 65, 72].

З липня 1924 р. усі навчальні дисципліни, що вивчалися в ЧІНО, поділялися між трьома цикловими комісіями: соціально-економічною, педагогічною і виробничою. Так, у 1924 – 1925 навчальному році до складу соціально-економічної комісії входило 5 викладачів та 2 студенти, до педагогічної входило 10 викладачів та 2 студенти, до виробничої – 7 викладачів та 3 студенти [3, с. 54].

У 1926 – 1927 навчальному році всі ІНО переходили на 4 річний термін навчання. З третього року навчання відбувалася спеціалізація студентів. Працювали три відділення: суспільствознавче, біологічне і фізико-математичне [3, с. 56].

З 1930 р. у СРСР було проведено уніфікацію вищої і середньої спеціальної середньої освіти, зокрема й педагогічної. Замість багатогалузевих інститутів народної освіти створили 39 педінститутів, з яких 24 були інститутами соціального виховання (ІСВ). Педінститути випускали фахівців з вищою освітою, термін навчання у яких тривав чотири роки, а в ІСВ випускники здобували незакінчену вищу освіту [3, с. 67].

З 22 липня 1930 р. Чернігівський інститут народної освіти було реорганізовано у інститут соціального виховання, що мав готувати педагогів для другого концентру трудової школи, шкіл селянської молоді та фабрично-заводських семирічок. У своєму складі він мав шкільний факультет з відділеннями: соціально-економічним, техно-математичним і агробіологічним [5, арк. 7]. Соціально-економічний відділ мав два підвідділи: історико-економічний та мови і літератури. З осені 1930 р. у ЧІСВ замість циклових комісій утворювалися кафедри.

На початковому етапі формування структури кафедр (на січень 1931 р.) 39 викладачів інституту працювали на 8 кафедрах: історико-економічних дисциплін, педагогіки, дидактики, хімії, агробіологічних дисциплін, мови і літератури, техно-математичних дисциплін, діамату [3, с. 78].

Напередодні 1933 – 1934 навчального року Чернігівський учительський інститут був реорганізований у педагогічний інститут з фізико-математичним, мовно-літературним, історико-економічним і хіміко-біологічним факультетами з чотирирічним терміном навчання [6, с. 25]. Проте у статусі педагогічного інституту пропрацював не довго. Уже з 1935 – 1936 навчального року, коли в системі вищої педагогічної освіти відбулася нова реорганізація, Чернігівський інститут знову став учительським з дворічним терміном навчання. Випускники цих інститутів могли продовжити навчання з третього курсу в педагогічних інститутах [3, с. 121].

З 1939 – 1940 навчального року за рішенням Раднаркому УРСР у Чернігові почав працювати педагогічний інститут із збереженням при ньому учительського інституту [3, с. 143]. Діяли вісім кафедр: основ марксизму-ленінізму, загальної історії, історії СРСР, літератури, мови, математики, фізики, педагогіки. Працювало три факультети: мовно-літературний, історичний, фізико-математичний. Готував до вступу до інституту робфак [3, с. 144-145].

У період німецько-фашистської окупації м. Чернігова інститут не працював. Постановою Ради Міністрів УРСР № 407 від 22 квітня 1944 р. з 23 квітня 1944 р. відновлювалася діяльність Чернігівського інституту як дворічного учительського інституту у складі двох факультетів – історичного й мовно-літературного з двома відділами: української мови і літератури та російської мови і літератури, стаціонарним і заочним навчанням [6, с. 39].

На початку 1946 – 1947 навчального року постановою уряду було відновлено фізико-математичний факультет та створено кафедру фізики і математики. З вересня 1949 р. відбувся поділ на дві окремі кафедри фізики та математики [3, с. 171].

Наприкінці 40-х років ХХ ст. в урядових кабінетах було прийняте рішення про припинення підготовки учителів історії в учительських інститутах. Ось тому у 1949 – 1950 навчальному році на перший курс історичного факультету студентів не

набирали. Другий курс у кількості 54 студенти завершував навчання у Чернігові, і наступного року історичний факультет припинив свою діяльність [3, с. 183].

У серпні 1954 р. Міністерство освіти УРСР ухвалило рішення про реорганізацію Чернігівського учительського інституту у педагогічний. Учительські інститути як навчальні заклади старої, царської системи освіти мали відійти в історію. На час реорганізації у педінституті діяли два факультети: фізико-математичний та мовно-літературний. Працювали шість кафедр: математики, фізики, мовознавства, літератури, педагогіки і психології, марксизму-ленінізму, а також дві секції – іноземної мови та фізвиховання [3, с. 227].

Перший новий факультет, який з'являється у реорганізованому Чернігівському державному педагогічному інституті – це був факультет підготовки учителів початкової школи. Наказом Міністерства освіти УРСР за № 253 від 12 червня 1957 р. до Чернігівського педінституту передано відділ початкової школи Київського педагогічного інституту імені О.М. Горького. Такі факультети були започатковані у 1956 р. у Київському, Вінницькому, Бердичівському, Ізмаїльському та Глухівському педагогічних інститутах. Вони створені були з метою комплектування шкіл України учителями початкових класів з вищою освітою [3, с. 227]. До цього подібних факультетів у СРСР не було.

Завдяки піклуванню органів місцевої влади на базі Чернігівського педінституту у березні 1960 р. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти започаткувало створення загально-технічного факультету Київського політехнічного інституту. Перший набір студентів розпочав навчання з вересня 1960 р. Деканом факультету з 26 серпня 1960 р. став Є.Г. Калита, який до цього займав посаду декана факультету педагогіки та методики початкової освіти [7, арк. 408].

Новостворений факультет не був структурним підрозділом педінституту, хоч керівництво ЧДПІ створювало необхідні умови для започаткування його роботи. У подальшому цей факультет як філія Київського політехнічного інституту стає окремим вищим навчальним закладом м. Чернігова, отримує приміщення колишньої чоловічої гімназії (нині будівля історичного музею ім. В. Тарновського).

28 березня 1961 р. Рада Міністрів Української РСР постановою № 390 присвоїла Чернігівському державному педагогічному інституту ім'я Т.Г. Шевченка [8, арк. 192].

У 60-ті роки ХХ ст. чітко проявляється тенденція у галузі вищої освіти на збільшення кількості студентів заочних відділень, тобто тих осіб, які навчалися без відриву від виробництва. З 1962 р. у 15 університетах та 21 педагогічному виші були створені загальнонаукові факультети, де навчалися студенти перших двох курсів споріднених спеціальностей за єдиним навчальним планом. На третій курс, а іноді й на другий студенти переводилися відповідно до обраного фаху на заочні відділення університетів, фінансово-економічних, торгівельних, сільськогосподарських та педагогічних інститутів міст Києва, Харкова, Донецька, Львова та інших. Це сприяло розширенню можливостей молодих людей у отриманні вищої освіти і спеціальності з тих професій, яких не готували на Чернігівщині. Процес навчання відбувався у вечірній і заочній формах [9, с. 134].

Саме такий факультет 1962 – 1963 навчального року було створено у Чернігівському педінституті з набором студентів на вечірню форму навчання [10, арк. 20]. За час його існування (до січня 1968 р.) деканами факультету працювали: В.Н. Боровик – з вересня 1962 р. до квітня 1963 р., С.С. Марченко – з квітня 1963 до січня 1968 р.

Негативну роль у роботі загальнонаукових факультетів відіграла вузьковідомча позиція окремих міністерств, які виступали за підготовку фахівців у власних навчальних закладах. Тому наприкінці 60-тих років ці факультети припинили свою роботу. Факультет дав путівку в життя тисячам фахівців, які працювали в різних галузях регіону.

На початку 60-тих років в Україні значна увага приділяється створенню необхідних умов для переходу до загального обов'язкового восьмирічного навчання. Виникла значна потреба у підготовці учителів іноземних мов, фізичного виховання, трудового навчання, музики і співів та інших навчальних дисциплін. З цією метою керівництво вищу вело значну роботу з формування бази для відкриття нових спеціальностей.

На основі наказу Міністерства освіти УРСР за № 92 від 8 травня 1965 р. у педагогічному інституті в структурі факультетів з'являється новий факультет підготовки учителів англійської мови [11, арк. 225-227]. З 1 вересня 1965 р. в інституті були створені кафедри іноземної мови, музики і співів та фізичного виховання. Наказом Міністерства освіти УРСР за № 184 від 12 липня 1966 р. дано дозвіл на організацію факультету фізичного виховання [11, арк. 261-263].

На перших порах після започаткування факультетів англійської мови та фізичного виховання, аж до жовтня 1968 р. вони не мали штатних деканів. Так, студенти спеціальності «англійська мова» підпорядковувалися деканату факультету підготовки учителів початкових класів, а студенти спеціальності «фізичне виховання» керував завідувач кафедри фізвиховання, який був і деканом факультету на громадських засадах. Лише 17 жовтня 1968 р. наказом № 202 задовольнило клопотання ради Чернігівського педінституту щодо організації двох факультетів. А наказом ректора В.М. Костарчука від 23 жовтня 1968 р. було офіційно затверджено існування двох факультетів та призначено їх керівників. Деканом факультету англійської мови став старший викладач В.П. Петрух, а факультету фізичного виховання – старший викладач С.Д. Федченко [12, арк. 53-54].

Наступні структурні зміни були пов'язані з поділом одного з найбільших факультетів інституту – фізико-математичного. 15 жовтня 1969 р. Міністерство освіти УРСР надало дозвіл на його поділ. 8 грудня наказом ректора інституту його було поділено на математичний і фізичний. До математичного факультету були віднесені спеціальності «математика» та «математика і фізика», й працювали кафедра вищої математики та кафедра елементарної математики і методики математики. Виконувачем обов'язків декана був призначений доцент В.С. Кролевець.

До фізичного факультету були віднесені спеціальності «фізика», «фізика і електротехніка», «фізика і технічна механіка», «фізика і загальнотехнічні дисципліни», а також кафедри фізики, методики фізики і технічних засобів навчання. Виконуючим обов'язки декана фізичного факультету був призначений М.І. Штепа [3, с. 236].

У 1970 р. в інституті з'являється новий структурний підрозділ – підготовче відділення. 23 жовтня 1970 р. виданий відповідний наказ ректора педінституту. Відділення мало вести підготовку до вступу до інституту абітурієнтів як на денному, так і заочному відділеннях. Виконуючою обов'язки завідувачки відділенням була призначена К.С. Чуприна [13, арк. 162].

Більше двадцяти років у структурі інституту був відсутній історичний факультет. Проте ідея відновлення його була у ректора В.М. Костарчука ще на початку його керівництва навчальним закладом. Потрібно було вирішити проблему забезпечення викладачами високої кваліфікації на кафедрах суспільних дисциплін інституту, що б стало базою для створення кафедр майбутнього факультету.

Варто зауважити, що без домовленостей з керівництвом Ніжинського державного педагогічного інституту імені М.В. Гоголя, ще одним вищим навчальним закладом, який працював на Чернігівщині, було неможливо на той час вирішити це питання. Функцію посередника у цих домовленостях взяло на себе партійне і державне керівництво області. Саме на початок 70-х років необхідні умови для започаткування історичного факультету у м. Чернігові були створені.

Першим кроком до відновлення факультету було видання наказу по інституту № 52 від 21 квітня 1972 р. про проведення підготовчої роботи для створення історичного факультету. Хоч у наказі було використано слово «створення», а не «відновлення», ми розуміємо, що після тривалої відсутності факультету потрібно було все розпочинати спочатку й вирішувати значну кількість матеріально-технічних та організаційних питань для започаткування нового факультету.

Так, кафедри суспільних дисциплін (завідувачі кафедр доценти І.П. Неліп та С.П. Марценюк) мали сприяти створенню матеріальної бази для організації освітнього процесу на факультеті. Виконувач обов'язків декана факультету, на громадських засадах, кандидат історичних наук, старший викладач В.К. Молочко разом з завідувачем кафедри історії КПРС і наукового комунізму доцентом І.П. Неліпом мали провести підбір викладачів для викладання історичних дисциплін. До 1 серпня 1972 р. ректор інституту зобов'язував В.К. Молочка, І.П. Неліпа та С.П. Марценюка створити кабінет історії СРСР та розпочати створення кабінету історії стародавнього світу. Крім того, старший викладач В.К. Молочко до 15 травня мав підготувати навчальний план для історичного факультету [14, арк. 103].

На початку червня 1972 р. пройшли вступні іспити на заочне відділення історичного факультету. У липні цього ж року 75 студентів-заочників першого курсу приступили до навчання. З 1 вересня 1972 р. приступили до навчання 75 студентів денного відділення. Тобто 1972 р. став роком відродження історичного факультету.

Наступного року 6 липня 1973 р. наказом Міністерства освіти УРСР за № 194 офіційно було підтверджено його створення. Наказом по Чернігівському державному педінституту № 191-ст від 12 вересня 1973 р. було зараховано до складу студентів історичного факультету 141 студента 3 – 4 курсів денного відділення Ніжинського державного педінституту. Тобто з вересня 1973 р. історичний факультет у Чернігові мав повний комплект студентів від першого до четвертого курсів. Це дало змогу створити повноцінний керівний орган факультету – деканат, в якому всі його працівники були переведені на штатні посади.

Першою кафедрою, яка була створена на початковому етапі діяльності факультету, стала кафедра історії. 4 жовтня 1973 р. наказом Міністерства освіти СРСР за № 240 було надано дозвіл на створення цієї кафедри. 16 жовтня цього ж року наказом № 281 по Чернігівському педінституту було затверджено академічне навантаження викладачів цієї кафедри. На ній працювали одинадцять осіб, шість з яких мали науковий ступінь кандидата історичних наук: К.Г. Устинова,

Н.П. Баженова, С.М. Мельник, Е.В. Яковенко, О.Д. Гінькот, М.С. Чуприна. Крім вищезгаданих, на кафедрі працювали: Л.Б. Міляшкіна, В.І. Онищенко, І.З. Онищенко, О.П. Удод, М.О. Рудько. З 20 листопада 1973 р. виконувачем обов'язки завідувачки кафедри була призначена доцент К.Г. Устинова [3, с. 238-239].

Зміни у структурі Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т.Г. Шевченка і Ніжинського державного педагогічного інституту імені М.В. Гоголя, згідно домовленостей стосувалися не лише історичного факультету, який переводився до м. Чернігова. До м. Ніжина переводився факультет англійської мови з м. Чернігова. Згідно до наказу Міністерства освіти УРСР № 194 від 6 липня 1973 р. студентів факультету англійської мови ЧДПІ перевели на навчання до НДПІ [3, с. 239].

Отже, перші структурні підрозділи - відділення у Чернігівському учительському інституті з'являються у 1917 - 1918 навчальному році та існували за Гетьманату П. Скоропадського та Директорії УНР. Подібна спеціалізація у підготовці учителів зберігалася і з встановленням радянської влади в Україні. У 1920 - 1921 навчальному році в реорганізованому Чернігівському інституті народної освіти функціонували три відділення: суспільно-гуманітарне, природничо-географічне і фізико-математичне. У 1926 - 1927 навчальному році Чернігівський інститут народної освіти, як і всі ІНО в Україні, перейшли на 4 річний термін навчання. З третього року навчання відбувалася спеціалізація студентів. Працювали три відділення: суспільствознавче, біологічне і фізико-математичне. З липня 1924 р. всі навчальні дисципліни, що вивчалися в ЧІНО, поділялися між трьома цикловими комісіями: соціально-економічною, педагогічною і виробничою.

З липня 1930 р. Чернігівський інститут народної освіти було реорганізовано у інститут соціального виховання, що мав готувати педагогів для другого концентру трудової школи, шкіл селянської молоді та фабрично-заводських семирічок. У своєму складі він мав шкільний факультет з відділеннями: соціально-економічним, техно-математичним і агробіологічним. Соціально-економічний відділ мав два підвідділи: історико-економічний та мови і літератури. З осені 1930 р. у ЧІСВ замість циклових комісій утворювалися кафедри. На початковому етапі формування структури кафедр (на січень 1931 р.) 39 викладачів інституту працювали на 8 кафедрах: історико-економічних дисциплін, педагогіки, дидактики, хімії, агробіологічних дисциплін, мови і літератури, техно-математичних дисциплін, діамату.

З 1933 - 1934 навчального року Чернігівський учительський інститут був реорганізований у педагогічний інститут з фізико-математичним, мовно-літературним, історико-економічним й хіміко-біологічним факультетами з чотирирічним терміном навчання. Проте уже з 1935 - 1936 навчального року, він знову став учительським з дворічним терміном навчання. А з 1939 - 1940 навчального року, за рішенням Раднаркому УРСР, у Чернігові почав працювати педагогічний інститут із збереженням при ньому учительського інституту. Діяли вісім кафедр та три факультети: мовно-літературний, історичний, фізико-математичний, а також працював робфак, що готував абітурієнтів до вступу в інститут.

У післявоєнний період з квітня 1944 р. відновлювалася діяльність Чернігівського інституту як дворічного учительського інституту у складі двох факультетів - історичного й мовно-літературного з двома відділами: української

мови і літератури та російської мови і літератури, стаціонарним і заочним навчанням. А на початку 1946 – 1947 навчального року постановою уряду було відновлено фізико-математичний факультет.

Наприкінці 40-х років ХХ ст. в урядових кабінетах було прийняте рішення про припинення підготовки учителів історії в учительських інститутах. З 1950 р. історичний факультет у Чернігівському учительському інституті припинив свою діяльність. Лише з вересня 1972 р. було відновлено роботу історичного факультету у Чернігівському державному педагогічному інституті імені Т.Г. Шевченка.

Список використаних джерел і літератури

1. Боровик А.М., Боровик М.А. Історія Чернігівського національного педагогічного університету в біографіях його керівників. Київ: СПД Чалчинська Н В., 2016. 416 с.
2. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917 – 1919 рр. Київ: Друкар. 1920. 128 с.
3. Боровик А.М., Боровик М.А. Історія Чернігівського національного педагогічного університету в біографіях його керівників. Київ: СПД Чалчинська Н В., 2016. 416 с.
4. Держархів Чернігівської області. Ф. Р-608, оп. 1, спр. 117, арк. 14, 65,72.
5. Держархів Чернігівської області. Ф. Р-608, оп. 1, спр. 776, арк. 7.
6. Півстоліття невтомної праці: Нарис історії Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т.Г. Шевченка. К., 1966. 100 с
7. Архів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка (далі Архів НУЧК). Ф. Р – 608, оп. 1-о, спр. 185, арк. 408.
8. Архів НУЧК. Ф. Р – 608, оп. 1-о, спр. 196, арк. 192.
9. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985). К.: Либідь. 1992. 196 с.
10. Держархів Чернігівської обл. Ф. Р-608, оп. 2, спр. 359, арк. 20.
11. Архів НУЧК. Ф. Р-608, оп. 1-о, спр. 254, арк. 225 – 227.
12. Архів НУЧК. Ф. Р-608, оп. 1-о, спр. 301, арк. 53, 54,
13. Архів НУЧК. Ф. Р-608, оп. 1-о, спр. 343, арк.162.
14. Архів НУЧК. Ф. Р-608, оп.2, спр. 379, арк 103.

Тамара Янченко

РЕГІОНАЛЬНИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Демократизація суспільства та освіти, їх реформування на засадах гуманізму та антропоцентризму потребують наукового осмислення існуючих і розробки нових підходів до історії педагогіки, що актуалізує її регіональний вимір як методологічний інструментарій сучасних наукових досліджень.

Історики педагогіки (Л. Березівська, Л. Ваховський, Т. Гавриленко, І. Коваленко, Н. Коляда, О. Петренко, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін.) доводять

важливість і перспективність педагогічної регіоналістики як напряму історико-педагогічних розвідок.

Для характеристики регіонального виміру вітчизняної історії освіти та педагогічної думки варто розглянути поняття «історична регіоналістика» та «історико-педагогічна регіоналістика». Як зазначає Я. Верменич, історична регіоналістика – це міждисциплінарний науковий напрям, що вивчає процеси життєдіяльності людських спільнот і комунікативних зв'язків у територіальній площині, у межах регіонів, що історично склалися; аналізує взаємодію географічних, економічних, демографічних, екологічних, соціокультурних та інших процесів у регіональному вимірі [2].

Історико-педагогічна регіоналістика – це міждисциплінарний напрям сучасної історико-педагогічної науки, що наближений до історичної регіоналістики та користується спільним із нею інструментарієм, який потребує відповідної педагогічної модифікації [3, с. 209]. Предметом історико-педагогічної регіоналістики є різні аспекти розвитку унікальної педагогічної думки та історії освіти в межах регіону, області, району, міста чи села.

Близьким до нашої теми є і поняття «педагогічне краєзнавство». Це галузь історико-педагогічного знання про особливості розвитку освіти, науки, педагогічної думки, культури місцевого краю, вивчення, збереження та творче використання регіонального педагогічного досвіду в теорії та практиці сучасних закладів освіти [4, с. 7]. У науковому контексті історико-педагогічна регіоналістика може розглядатися і як історико-педагогічне краєзнавство.

«Потяг до глобалізації» в історико-педагогічних дослідженнях, який є протилежністю регіональному виміру історії освіти, О. Сухомлинська розглядає як «рудимент старих підходів» у здійсненні наукового пошуку [6, с. 18]. Бажання охопити всі педагогічні феномени в часі та просторі нерідко є алогічним і безсистемним прагненням залучити якомога більше авторитетів, джерел, матеріалів і не компенсується вдало обраною проблемою. Більш корисним і продуктивним є досконале й системне вивчення вузької теми проблемно-пошукового характеру і на її тлі висвітлення важливих, вузлових моментів розвитку школи та педагогічної думки України [6, с. 18].

О. Сухомлинська виокремлює в національній освіті «три концентричні кола: перше, найширше, – це весь зміст освіти (загальнолюдський, наднаціональний), представлений у навчальному процесі різних освітніх закладів; друге коло, меншого радіуса – це зміст, створений представниками різних націй, які працювали на теренах України; третє коло, найменше, – це власне український національний компонент освіти» [5, с. 9].

У контексті вивчення історико-педагогічної регіоналістики слідом за О. Сухомлинською, ми зазначаємо, що історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки також може бути зображена у вигляді концентричних кіл. Перше коло, найбільше, – це педагогічні системи, які розвивалися в різних країнах у різні історичні періоди; друге коло, меншого радіуса – це історія української педагогіки; третє коло, найменше, – це історія педагогічної думки та освіти окремого регіону України. Ці кола пов'язані між собою. Історія педагогічної думки та освіти окремого регіону України (третє коло) є відображенням двох перших кіл (світова та українська педагогіка). Водночас регіональна освіта впливає на розвиток української і навіть світової педагогіки, є її частиною.

Усі регіональні історико-педагогічні дослідження умовно можна поділити на такі групи:

1. Дослідження розвитку освіти або педагогічного явища окремого регіону в певний історичний період. Наприклад, це докторська дисертація Н. Кузьменко «Становлення та розвиток вищої освіти Чернігівщини (XVIII – XX ст.)»; кандидатська дисертація О. Ільченко «Виховання дітей-безпритульників на Полтавщині в 20 – 30-і рр. XX ст.» та ін.
2. Дослідження, які стосуються діяльності окремих закладів освіти, виховання та соціалізації дітей і молоді. Так, є достатня кількість дисертацій присвячених діяльності комуни для безпритульних імені М. Горького у Харкові, у якій працював А. Макаренко, та діяльності Павліської школи на Кіровоградщині, директором якої був В. Сухомлинський. Є дослідження, здійснені щоправда істориками, які висвітлюють діяльність Чернігівського колегіуму (О. Травкіна) та Чернігівського державного педагогічного інституту (М. Боровик).
3. Дослідження, що поєднують у собі регіональний та персоналістичний підходи, присвячені аналізу наукових поглядів і практичної діяльності педагогів у контексті розвитку як української, так і місцевої освіти. Наприклад, здійснюються дослідження про О. Фльорова у ті часи, коли він очолював Чернігівський учительський інститут; кандидатська дисертація про І. Львова, який був викладачем Чернігівського інституту народної освіти у 20 – 30-ті роки XX ст.; чернігівську вчительку О. Дорошенко, яка стала відомою українською вченою-педологом [7].

Як зазначалося, дослідження з історії регіональної освіти можуть здійснюватися істориками та істориками педагогіки. Але вони дещо різняться між собою. Навіть визначення об'єкта та предмета дослідження здійснюється по-різному. У істориків переважає кількісний аналіз освітніх процесів, а у істориків педагогіки дослідження спрямовані на визначення впливу змісту, форм, методів і засобів педагогічної діяльності на організацію освітнього процесу, на навчання, виховання, соціалізацію, формування особистості.

Упродовж трьох останніх десятиліть в Україні було захищено значну кількість дисертацій з педагогіки, що мають регіональний зміст. До здобутків таких досліджень відносимо введення до наукового обігу документів, переважна кількість яких виявлена в обласних і міських архівах, а також регіональних періодичних видань, на основі яких встановлено специфічні особливості розвитку того чи іншого освітнього процесу або явища. Завдяки цим дослідженням у науковому просторі з'явився масив різних типів наукових праць (статті, посібники, монографії, дисертації), які сукупно становлять педагогічну регіональну історіографію. Осмислення змісту цього поняття, на нашу думку, сприятиме розробленню теоретико-методологічних засад означеного міждисциплінарного наукового напрямку, уникненню дублювання тем історико-педагогічних розвідок, їхній науковій новизні [1, с. 4].

Розвиток регіонального напрямку в історико-педагогічній науці є необхідною умовою поглибленого вивчення української педагогічної думки, практичного досвіду освітянської спільноти та її видатних представників і водночас є запорукою збереження національної ідентичності всіх учасників освітнього процесу, загалом – вітчизняної педагогічної системи [3, с. 209].

Отже, регіональні дослідження історії педагогічної думки та освіти сприяють етноцентризму та антропоцентризму наукового дискурсу, забезпечують системний

аналіз і переосмислення усього проблемного поля історико-педагогічної науки, а не лише заповнення окремих «білих плям» і повернення до історико-педагогічного контексту значної кількості персоналій, дозволяють визначити специфічні риси освіти та здійснити порівняння, що є свідченням належності української школи до європейської цивілізації.

Список використаних джерел і літератури

1. Березівська Л.Д. Педагогічна регіональна історіографія як поняття. *Регіональні виміри розвитку освітнього простору в Україні* : зб. матеріалів наук.-методол. семінару з історії освіти, 23 жовт. 2019 р / редкол.: Березівська Л. Д., Лапаєнко С. В., Сухомлинська О. В., Тарнавська С. В. Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2019. С. 4–6. URL:

http://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/Regionalism_2019.pdf

2. Верменич Я. В. Регіоналістика історична. *Енциклопедія історії України*. URL:

http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERM=0&S21STR=Rehionalistyka_istorychna

3. Коваленко І. Історико-педагогічні дослідження з позицій регіонального підходу: проблема поняттєвого визначення. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. Криворіз. пед. ін-ту ДВНЗ «Криворізький національний університет». 2017. № 1. С. 204–210. URL: <https://www.journal.kdpu.edu.ua/ped/article/view/1304/1289>

4. Коляда Н. М. Педагогічне краєзнавство в контексті регіонального виміру історії вітчизняної освіти. *Регіональні виміри розвитку освітнього простору в Україні* : зб. матеріалів наук.-методол. семінару з історії освіти, 23 жовт. 2019 р / редкол.: Березівська Л. Д., Лапаєнко С. В., Сухомлинська О. В., Тарнавська С. В. Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2019. С. 7. URL: http://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/Regionalism_2019.pdf

5. Сухомлинська О. В. Деякі питання етимології педагогічного знання. *Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ : А.П.Н., 2003. С. 3–15.

6. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ : А.П.Н., 2003. С. 16–25.

7. Янченко Т. Життя та науково-практична діяльність Ольги Дорошенко у контексті розвитку вітчизняної педології. *Освіта крізь призму мікроісторії*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2015. С. 309–320.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ У ПРАЦЯХ О.П. ФЛЬОРОВА

Реформування освіти в Україні потребує насамперед фундаментальної підготовки майбутнього вчителя. На наш погляд, в умовах глобалізації, інформаційного суспільства важливо зберегти самоідентифікацію народу, особистості; знати та розвивати здобутки саме вітчизняних педагогів. Цьому сприятиме аналіз історії вітчизняної педагогічної думки.

Виповнилося вже 155 років з дня народження видатного педагога, першого директора Чернігівського учительського інституту Олексія Павловича Фльорова, а ідеї, відображені у його працях, актуальні й по нині.

Його педагогічну, організаційну, методичну та наукову діяльність вивчали і продовжують вивчати Боровик А.М., Ольховик Л.А., Телкова В.А. [2; 3; 1].

Мета нашої доповіді – висвітлити педагогічні проблеми, що вивчалися О.П. Фльоровим, які є актуальними і для сучасної освіти.

Завданнями дослідження є розглянути підходи до навчання, методи принципи навчання, принципи відбору навчального матеріалу, а також питання, що вивчав О.П. Фльоров у своїх працях.

Оскільки не всі наукові твори видатного педагога нам доступні, а деякі втрачені, ми можемо вивчати погляди Олексія Павловича завдяки творам, що зберіглися, або ж робити висновки щодо актуальних на той час проблем педагогіки з назв його творів.

Нам вдалося ознайомитися з частково оцифрованим твором Олексія Павловича «Грамматика древнего церковнославянского языка сравнительно с русским. Курс средних учебных заведений» [6]. Передмова О.П. Фльорова до видання містить погляди вченого на організацію навчання. Так, використання індивідуального, особистісного підходу зумовлено врахуванням «сил учеников» [6, с. 6]. Такий же підхід знаходимо у статті О.П. Фльорова «Вред отметок в учебно-воспитательном деле», аналізуємо за матеріалами мережевого варіанту наукового журналу «Сибирский учитель» [4]. Підтримуємо думку Олексія Павловича про те, що оцінки, бали, заважають реалізовувати індивідуальний підхід. Адже, за словами О.П. Фльорова, оціночна система «подрывает возможность теплых, сердечных, чисто-нравственных отношений между учителями и учениками ... измерить, взвесить и оценить при помощи пяти или двенадцати цифр думы, стремления и поступки человека – просто странно» [4]. Педагог підкреслює той факт, що оціночна система найбільше шкодить саме учневі, відбиваючись на його почуттях, розумі, волі та фізичному здоров'ї. Окрім того, О.П. Фльоров звертає увагу на те, що оцінки культивують почуття, які пригнічують душевну діяльність учня: страх, нудьга, тривога, скорбота, сум, ненависть, злоба, заздрість, незадоволеність [4]. Бачимо, що педагог не розділяв навчання і виховання. Прагнув досягнути такої взаємодії з учнями, так організувати освітній процес, щоб розвивати особистість вихованців у позитивному напрямку.

Повернемося до передмови у граматиці О.П. Фльорова. Окрім зазначених вище актуальних підходів до навчання, знаходимо абсолютно сучасні принципи навчання: історичності; порівняння; точної, чіткої та зрозумілої форми подачі знань; автономії вчителя. Усі названі принципи є взаємопов'язаними. Так, учні мають набувати нових знань в опорі на попередні, порівнюючи їх між собою і тим самим

розвиваючи свої аналітичні уміння. Читаємо у Олексія Павловича «невозможно ограничиться простым указанием» [6, с.5], необхідно надати учням матеріал для вивчення та аналізу, а не просто правило. Отже, О.П. Фльоров був прихильником евристичного методу, що сприяє розвитку аналітичних умінь учнів і критичного мислення у тому числі.

Принцип точної, чіткої та зрозумілої форми подачі знань допомагає учням засвоїти матеріал і застосовувати знання у повсякденному житті. На нашу думку це і є початок життєво важливих компетентностей.

Принцип автономії вчителя, виявляється, не такий уже і новітній. Більше ста років назад О.П. Фльоров визначав його як «широкий простор самодеятельности».

Підходи, методи, принципи організації освітнього процесу за Фльоровим стали підґрунтям для визначення принципів відбору матеріалу (змісту навчання). До таких принципів Олексій Павлович відносить принцип частотності, фактично актуальності матеріалу та науковості «что признано современной наукою достоверным» [6, с.7]. Наукова діяльність О.П. Фльорова є прикладом для наслідування: педагог є автором наукових праць на актуальні теми не тільки зі своєї спеціальності, але й теми, що є насущними і сьогодні. Назви робіт говорять самі за себе, до прикладу: «Недостатки современного женского образования и основы его рациональной организации» [5, с.13] – гендерні питання; «О постановке курса гигиены и физического воспитания в женских гимназиях»; «Вред отметок в учебно-воспитательном деле»; «Вред от переполнения классов в среднеучебном заведении»; «Стеснение личности преподавателя, как зло нынешней педагогической системы» [5, с.15]; «Вредные стороны репетиторства и его необходимая организация»; «О доверии к учителю» [5, с.16]; «К вопросу об организации подготовки учителя средней школы»; «Государственное значение учителя...» [5, с.17] тощо.

Отже, бачимо, що О.П. Фльоров розглядав шкільні предмети передусім як засіб розвитку особистості, свідомості, життєвих компетентностей учнів, що суголосно сучасним тенденціям в освіті. Його підручник з граматики – це, фактично, підручник з розвитку аналітичних умінь, що працює на усвідомлення учнями навчального матеріалу дослідницьким шляхом.

Науковий доробок О.П. Фльорова є актуальним і понині. На нашу думку, праці Олексія Павловича потребують зібрання, перекладу та повного видання творів. Університет, який завдячує своєму першому директорові, міг би організувати та втілити у життя такий проєкт, шануючи пам'ять видатного педагога.

Список використаних джерел і літератури

1. Алексей Павлович Флёров – видный педагог и методист: (К 150-летию со дня рождения). *Русский язык в школе*. 2016. № 10. С. 31–36.
2. Боровик А.М. Роль О.П. Фльорова у становленні Чернігівського учительського інституту (1916-1919 рр.). *Сіверщина в історії України: зб. наук. праць*. Київ – Глухів, Центр пам'яткознавства НАН України, 2013. Вип. 6. С. 427–430.
3. Ольховик Л.А. Олексій Павлович Фльоров – видатний педагог і методист кінця ХІХ – першої половини ХХ століття. *Сіверянський літопис*. 2014. № 6. С. 347–355.
4. Педагогические отголоски. Воспитание и обучение. Ежемесячный педагогический листок. № 1. Январь 1889 г. (Перепечатано в современной

орфографії). *Сибирский учитель. Научно-методический журнал.* 2000. № 6. URL: <http://www.sibuch.ru/taxonomy/term/598>

5. Флёров Алексей Павлович. Биография. Список опубликованных работ. Перечень рукописных трудов. *Фонд рідкісної книги Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.* Рукопис. (надруковано на друкарській машинці). 30 с.

6. Флёров А.П. Грамматика древнего церковнославянского языка сравнительно с русским: курс средних учебных заведений. Москва: Книга по требованию, 2015. 132 с. URL: <https://www.bookvoed.ru/files/3515/10/05/52.pdf>

Тамара Дорохіна

**ГРИГОРІЙ ДМИТРОВИЧ РЕБЕНОК -
ЗАВДУВАЧ ВІДДІЛОМ ПРОСВІТИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ РАЙОННОЇ УПРАВИ
У ПЕРІОД НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЇ (1941-1943)**



Тема німецької окупації території України, зокрема, Чернігівщини продовжує цікавити науковців з огляду надання об'єктивної оцінки подіям, реконструкції повсякдення місцевого населення, функціонування культурно-просвітницької та господарської сфер діяльності тощо. Важливо схарактеризувати роль окремих персоналій у важкий для всієї країни та окремої людини час виживання, подолання моральних та матеріальних труднощів. У зв'язку з переглядом кримінальних справ по звинуваченню за статтею 54 УК УРСР (державні злочини), згідно з Законом УРСР «Про реабілітацію жертв політичних репресій на Україні» (1991), багато засуджених у роки війни та післявоєнний період були повністю або частково реабілітовані. Зняття статусу секретності з цих справ дало можливість дослідникам ретельно їх

вивчити й знайти відповіді на питання, які дозволять відтворити (доповнити) усі рівні історичної пам'яті – офіційний та неофіційний.

Мета статті – розглянути діяльність завідувача відділом просвіти при Чернігівській райуправі (20 грудня 1941 року – вересень 1943 року), голови Чернігівської районної управи Григорія Дмитровича Ребенка (25 березня – 15 травня 1942 року) у період німецької окупації (1941–1943), ознайомитися з заходами у сфері шкільної освіти у зазначений період тощо. Темі репресованих освітян присвячена студія Г. Є. Греченка «Репресовані освітяни Чернігівщини», багатотомна праця О. Б. Коваленка, О. В. Лисенка та інших науковців «Реабілітовані історією. Чернігівська область», проте можна з упевненістю стверджувати, що список постраждалих освітян від органів НКВС ще незавершений.

Григорій Дмитрович Ребенок народився у 1907 році в с. Золотинка Чернігівської губернії в родині селянина-середняка, закінчив 3 початкові класи сільської школи. Батько Дмитро Григорович помер, коли Григорію виповнилось 5 років. Мати Марія Григорівна залишилась одна виховувати чотирьох дітей – Мотрю (1901 р.н.), Катерину (1903 р.н.), Григорія (1907 р.н.) та Фросю (1912 р.н.). У 1928 році Григорій переїхав до Чернігова, влаштувався «чорнорабочим на железную дорогу». Одночасно вступив на бухгалтерські вечірні курси, які закінчив у 1929 році [1, арк. 15].

Упродовж 1920–1930-х років значних масштабів набула еміграція українців до Сибіру, Далекого Сходу, Середньої Азії, на Кавказ. Вона була зумовлена низкою причин, у тому числі колективізацією сільського господарства, голодомором, втечею від репресій тощо. У 1929 році багато селян з Золотинки згуртовано виїхали до Сибіру у с. Нижній Каргат (з 1933 року – Здвинськ). Родина Ребенків також приєдналась до односельчан. Григорій влаштувався на роботу рахівником (бухгалтером) у кредитне товариство, яке пізніше реорганізувалось у «Сільбанк». Проте його рідні не сподобалося на чужині і вони майже одразу повернулися до Золотинки, а Григорій повернувся в Україну, відпрацювавши рік у Сибіру. У тому ж році (1930) він виїхав до Києві, влаштувався працювати на завод «Більшовик» і одночасно вступив на робфак при Київському інституті профосвіти [1]. Після закінчення підготовчих курсів у 1933 році, Г. Д. Ребенок був прийнятий на перший курс Київського державного університету, в якому навчався до 1938 року. Разом з дипломом фахівця отримав направлення на роботу до Чернігівського вчительського інституту викладачем української мови [1, арк. 15].

Коли розпочалася війна з Німеччиною, Чернігів нещадно бомбардували. Родина Ребенків (Григорій Дмитрович, дружина – Данченко Лідія Григорівна 1921 р.н., донька Людмила 1940 р.н.) прийняла рішення евакуюватися у тил країни, проте змогли доїхати тільки до м. Ромни Сумської області і потрапили під окупацію німців. Як зазначив Г. Д. Ребенок, вони вимушені були повернутися в с. Золотинку до своїх рідних, оскільки квартира у Чернігові згоріла під час бомбардування. Через місяць Г. Д. Ребенок звернувся до міської управи з проханням надати його родині житло й, отримавши однокімнатну квартиру по вул. Коцюбинського, буд. 4, вони повернулися до міста. З метою знайти роботу Г. Д. Ребенок виїжджав до Києва, але вирішити питання працевлаштування не вдалося, і він повернувся в Чернігів. 20 грудня 1941 року Г. Д. Ребенка призначили завідувачем відділу просвіти Чернігівської районної управи. Головним обов'язком заввідом було керівництво школами міста та районів. Німці залишили функціонування тільки початкових шкіл

(1–4 класи), в яких викладались українська мова, арифметика, природознавство, фізична географія, фізкультура та німецька мова у 3–4 класах. Підбором викладачів для шкіл займався безпосередньо Г. Д. Ребенок, а наказ про затвердження штату видавав голова райуправи. Вимоги, які висувалися до кандидатури вчителя – це українець (українка), який не був членом КППС. Користуватися радянськими підручниками школярам заборонялося, рекомендували використовувати для читання матеріали з газет, твори українських письменників, листівки та брошури, надруковані німецьким відділом пропаганди управи.

У справі представлені тексти газетних статей Г. Д. Ребенка, і вказано гонорари за їх написання. Наприклад, «До праці, українське вчителство!», газета «Українське Полісся». № 9 (28), 21 січня 1942 р., гонорар 120 руб. [1, арк. 85].

У кінці грудня 1941 року Григорій Ребенок, Федір Піпа (редактор газети «Українське Полісся»), Іван Курач (заступник редактора газети) та Павло Дюбка (староста райуправи) *«за націоналістическую деятельность были арестованы немцами, но через некоторое время были освобождены и все восстановлены на прежних местах работы»* [1, арк. 67].

Згідно зі свідченнями головного редактора газети «Українське Полісся» Ф. Я. Піпи [1; 3], Г. Д. Ребенок приймав активну участь в створенні та організації роботи міжрайонної управи. Це доручення він отримав разом з П. Дюбком від керівництва Київської міськуправи, про що особисто розповідав головному редактору газети. Крім них, цим питанням займався представник Київського проводу ОУН (м) М. Семенец (пізніше – завідувач відділу культури та освіти Чернігівської районної управи), який приїхав з Києва до Чернігова разом з Г. Ребенком та П. Дюбком, щоб надати допомогу в організації влади у місті на зразок Київської. При підборі штату службовців принциповим була національна приналежність майбутнього працівника – виключно з українців. Між старостами райуправи П. Дюбком та міськуправи Є. Азаровим (нац. росіянин) з цього питання виникли суперечки і, за домовленістю П. Дюбка з ортскомендатурою, діючого бургомістра міськуправи було знято, а на його місце 25 березня 1942 року був призначений Г. Д. Ребенок. У його обов'язки входило забезпечення містян продовольчими товарами, електроенергією, водою, житлом. За час роботи Г. Д. Ребенка на посаді старости міста було відремонтовано електростанцію, баню.

Є. Азаров влаштувався слідчим в німецьке СД і, маючи образу на всіх ініціаторів зняття його з попередньої посади, добився арешту 15 травня 1942 року П. Дюбка, Г. Ребенка, С. Тураша (заступник начальника міської поліції) та інших. Г. Ребенка звинувачували одночасно у декількох «порушеннях» – надання дозволу торгувати селянам продуктами харчування у місті (без погодження з ортскомендатурою), затримка меблювання кабінетів ортскомендатури та, відповідно до звинувачень одночасно заарештованих Ф. Піпи, І. Курача, П. Дюбка, С. Тураша, за приналежність до ОУН. У тюрмі Г. Д. Ребенок перебував близько трьох місяців. Після звільнення з під арешту його поновили на посаді завідувача відділом просвіти рай управи [1, арк. 95–96].

У березня 1943 року Г. Д. Ребенка включили до створеної німцями комісії, яка виїжджала до Катинського лісу (під Смоленськ) для вивчення подій, пов'язаних з розстрілом органами НКВС СРСР навесні 1940 року поляків, переважно – офіцерів. Після відвідин місця розстрілу Г. Д. Ребенок навесні 1943 року виступав перед містянами, демонстрував фотознімки з місця трагедії, а у липні 1943 року – на зборах вчителів та бургомістрів. Крім цього, за дорученням відділу пропаганди управи

розповідав про трагічні події у Катинському лісі на зборах місцевого населення у м. Ріпки та с. Михайло-Коцюбинське [1, с. 57].

Восени 1943 року Г. Д. Ребенок з родиною виїхали з Чернігова у німецький тил, залишилися на проживання у Станіславській області (суч. Івано-Франківська обл.), де і був заарештований 15 березня 1945 року.

Про приналежність Г. Д. Ребенка до ОУН розповідається у кримінальних справах, заведених на очільників різних сфер діяльності у період окупації Чернігівщини. Так, головний редактор газети «Українське Полісся» Ф. Я. Піпа [3, арк. 95, 100, 101, 126, 142], заступник редактора газети «Українське Полісся» І. В. Курач [5, арк. 4–5], завідувач відділу культури та просвіти Чернігівської міської управи С. Г. Баран-Бутович [4, арк. 25, 28, 29, 32, 36, 51, 73], інспектор шкіл Чернігівського району М. І. Кірієнко [2, арк. 16, 83] та інші неодноразово під час допитів, виголошуючи склад обласного проводу ОУН в м. Чернігові, називали прізвище Ребенка. У даному випадку важливо зазначити, що дискусія з приводу створення ОУН у місті продовжується. Велика кількість фігурантів кримінальних справ, які зберігаються в архіві УСБУ в Чернігівській області, дотримуються думки, що націоналістичну організацію з багатьох причин створити в місті не вдалося.

9 жовтня 1945 року військовий трибунал військ НКВС Чернігівської області засудив Г. Д. Ребенка згідно зі статтями 54 – 1«а» та 54–10 ч. 2. КК УРСР з санкцією ст. 2 Указу Президіуму ВР СРСР від 19 квітня 1943 року до 20 років каторжних робіт [1, арк. 98]. Відбував своє покарання Г. Д. Ребенок у Воркутинській виправній трудовій колонії. 28 вересня 1955 року військовий трибунал Київського військового округу розглянув протест військового прокурора Київського військового округу і визначив: вирок військового трибуналу військ НКВС Чернігівської області від 9 жовтня 1945 року змінити, а саме – виключити з Вироку статтю 2 Указу Президіуму ВР СРСР від 19 квітня 1943 року, статтю 54 – 10 ч. 2. КК УРСР і зменшити вирок до 10 років позбавлення волі. Враховуючи, що термін 10 років Г. Д. Ребенок на той час уже відбув на засланні, тому терміново було направлено до Воркутинського табору повідомлення з позначкою «секретно» – «ТЕРМІНОВО – ЗВІЛЬНЕННЯ» [1, арк. 125]. Крім цього, на підставі статті 6 Указу Президіуму ВР СРСР «Про амністію радянських громадян, які співпрацювали з окупантами у період Великої Вітчизняної війни 1941–1945 рр.» від 17 вересня 1955 року з Г. Д. Ребенка знято судимість та обмеження у правах [1, арк. 123–124].

Список використаних джерел і літератури

1. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Спр. № 11980 – ОФ. 137 арк. (Г. Д. Ребенок).
2. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Справа 15679 – ПФ. 127 арк. (М. І. Кірієнко).
3. Архів УСБУ в Чернігівській обл. Спр. № 1938 – ОФ. 246 арк. (Ф. Я. Піпа).
4. ГДА СБУ. Ф 6. Спр. № 76507 – ПФ. Т. 1. 114 арк. (С. Г. Баран-Бутович).
5. Протокол допроса Курача Ивана Васильевича, город Львов, 22 июля 1946г. / Махов. Львов: УКГБ., 04.10.1960. С. 4. URL: avr.org.ua

СТАНОВИЩЕ СІЛЬСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ ПІВДНЯ ЧЕРНІГІВЩИНИ НА ПОЧАТКУ 30-х рр. ХХ ст.

Сталінські репресії кінця 20-х – 30-х рр. ХХ ст. передусім були спрямовані проти української інтелігенції, вагомою частиною якої були педагоги. Голодомор-геноцид 1932-1933 рр. вдарив не лише по селянству, а й по сільським учителям, які також стали заручниками політики більшовиків з упокорення українського села. Дана стаття не ставить своїм завданням всебічний розгляд цього питання, але пропонує декілька фактів, що демонструють непоодинокі спроби спротиву учителів існуючій системі.

Темі репресій проти педагогів України присвячене дослідження В.О. Марочко [9]. Проблему педагогів Чернігівщини у контексті репресій, Голодомору та колективізації розкривала у своїх студіях чернігівська дослідниця Т.П. Демченко [7– 8]. Але безперечно тема потребує подальшого вивчення.

Для вивчення становища сільських педагогів нами був обраний саме південь Чернігівщини з огляду на те, що ця частина нашого краю у період національно-визвольних змагань 1917 – 1921 рр. відзначилася відвертими антибільшовицькими виступами, що в подальшому привело до більшого розмаху більшовицьких репресій на цих теренах.

Так, Ічнянський партком КП(б)У у звіті про політичний стан району у 1932 – 1933 рр. повідомляє: «період 1917 – 1923 року характеризується активністю всіх соціальних груп населення – напрямку українського національного шовінізму, під безпосереднім керівництвом інтелігенції, яка утворила «Просвіту» – втягнувши глитайську молодь /Ічня, Монастирище/, елементи петлюрівщини, гетманщини, що оформлені були в організацію «Вільного козацтва» /Ічня, Рожнівка/, зокрема сіоністи та Бунд» [5, арк. 1]. Далі партком скаржився на діяльність банд, в т.ч. Ангела. Впродовж 1923 – 1930 рр. у районі «викрили» діячів організації СВУ та Спілки лісових козаків. А вже у 1930-1931 рр. взялися виселяти «глитайські господарства» з їх родинами – 135 осіб. Потім по справі «Весни» викрили ще 300 осіб з «контрреволюційних організацій» [5, арк. 1], найбільше постраждало с. Рожнівка, відоме великим і одним із перших загонів «Вільного козацтва». Ми не можемо виокремити, скільки було депортовано учителів, але оскільки винною визнали «Просвіту», то в цих списках вони безперечно були присутні. Доктор педагогіки Каліфорнійського державного університету В. Малько стверджує, що між 1929 та 1934 рр., у період «великих чисток» педагогів України, третину вчителів репресували [10, с.79].

На початок 30-х рр. ХХ ст. радянська влада вже позбулася тих учителів, що не вписувалися у режим шкільного навчання по «соцвиху» – соціалістичному вихованню. Про це свідчить статистика соціального походження учителів Ічнянського району з того ж звіту. Всього вчительського складу району нараховувалося 296 осіб. З них «службовців релігійного культу – 24, дворян -2, глитайських 14, крамарів – 1, службовців – [нерозбірливо], зокрема селян-середняків – 91, та бідняків – 104 чоловіка». Секретар Ічнянського райкому КП(б)У Криворучко виправдовувався перед обкомом в особі Маркітана, що серед такого строкатого складу вчителів вже є 5 партійців та 53 комсомольця. Але скаржився, що залишилися неблагонадійні елементи, які заважали втілювати партійні настанови. Так, завідуючий школи соцвиху Червоно-Колодязької сільради вчитель Борода радив одноосібникам приховати збіжжя в ямах, щоб не здавати державі. Пізніше він встиг покинути село. Впродовж декади 1933 р. активісти – колгоспники викопали 84 ями в селі. Зрозуміло, що господарка однієї зі схованок провину поклала на «культурного та розумного чоловіка, вчителя», якого вона послухала.

Подібні звіти містили будь-яку підслухану на селі розмову, що критикувала владу. Так, вчитель Мережко (з Ічні) з групою інших вчителів розмовляли про те, що пізня сівба не дає врожаю, з неї одні збитки, краще б це зерно переробили і забезпечили людей. Вчителька Маринчик М.П. додала, що прийдеться й далі голодувати, бо незважаючи на розмови про

збільшення врожайності, в дійсності вона падає. Жінка висловила припущення: що партія спочатку усупільнила корів, а потім побачила, що толку з цього небагато і відмовилася від цього, так само уряд відмовиться і від колективізації, і тільки після цього збільшиться врожайність і підніметься сільське господарство. Аналогічні розмови інтелігенції були зафіксовані донощиками в селах Парафіївці, Монастирищі та Рожнівці [5, арк.5].

Таким чином, незважаючи на те, що більшовицька влада давно здійснювала соціалістичне виховання дітей сільських шкіл і в основному забезпечила їх «червоними» вчителями, серед них знаходилося чимало невдоволених заходами радянської влади початку 30-х років ХХ ст.

Новий склад сільських вчителів (мовою тодішніх документів «навчителів») був далекий від фаховості, з явним браком педагогічної освіти. Так, звіт Мало-Дівицького районного комітету КП(б)У повідомляв, що зі складу 137 осіб учителів у 1933 р. лише 13 мали вищу освіту, 71 – середню, а 51 – нижчу. Комуністів з них 7, а комсомольців 47. Цей райком скаржився на недостатньо перевірені кадри викладачів, яких налічувалося 14 осіб. Були виявлені «окремі факти грубого поводження вчителів з учнями, наприклад: у Вайзбахівській школі, навчатель /син куркуля/ ПАВЛОВСЬКИЙ та РУДЕНКО били учнів. Крім того у Мало-Дівицькій школі / на селі / вчитель КОРОНОВА пояснювала : «Що жид і єврей, це одінакове» але краще кажіть єврей». У Обичеві група учнів за ініціативою колишнього секретаря партосередку тов РЕВИ організувала вечірку зі спиртними напоями. Там один учень заявив: «Ми всі українці, навіщо нам вчить російську мову». Райком КП(б)У наводив і інші приклади класової ворожості вчителів, які працюють в радянській школі. Так, з роботи було усунуто куркуля Павловського, учителя Хаєнківської школи Божка «за протаскування куркульсько-петлюрівської теорії в школі» та вчителя Кулика Мало-Дівицької зразкової школи [3, арк.36].

Про настрої інтелігенції та вчительства з цього ж звіту мовою документу: «В своїй масі учительство, агрономія приймають активну участь в громадській роботі та переведенню господарчо-політичних кампаній на селі, своєю участю в практичній роботі та організації масово-роз'яснюючої роботи. Але слід відмітити, що незначна частина інтелігенції виходців із класово-ворожих груп населення ставляться негативно до міроприємств партії й уряду, а в окремих випадках проявляють контрреволюційне та націоналістичне своє обличчя. В зв'язку зпостановою пленума ЦК КП(б)У про підсумки та завдання нацкультбудівництва на Україні можна чути такі балачки :

1. «Накінулись на старого революціонера / СКРИПНИКА / і з'їли його»
2. «Займаємось балаканиною про українізацію, а самі всіма способами русифіціюємо українську мову» /Мала-Дівиця, Вейзбахівка/.

Крім цього ми мали за цей період і більш відверті дії. Наприклад : спроби відмовляння вивчати російську мову /Обичев/. Групове співання «Ще не вмерла Україна» і т.д / Хаєнки /.

Останній час серед окремих груп інтелігенції мають місце незадоволення в справі постачання продуктами. На цій основі часто можна чути серед учителів такі висловлювання : «Виучили, тепер підемо батракувати і жить будемо лучше чим учитель».

3. «Спасайся, хто як може».
4. «Дурак, той хто учиться на учителя і інше».

Крім того, серед учителів М/Дівицького району по основі недостатнього матеріального забезпечення має місце текучість, а в ряді випадків /Обичев, Товкачівка, Петрівка/ мали місце моменти, коли окремі вчителі, не поставивши нікого до відому кідали школу і виїзжали невідомо куди» [3, арк.44-45].

Хоча варто погодитися з думкою чернігівських дослідників С. Горобця та С. Бутка про те, що селянам на будь-який пайок, навіть із затримкою, розраховувати не приходилося.

Матеріальне становище вчителів все ж таки було набагато кращим, ніж селянства, вони мали змогу вижити, хоча жили теж дуже скрутно [1].

Про неналежне матеріальне забезпечення учителів у жовтні 1933 р. повідомляв райком КП(б)У уповноважений ГПУ УСРР по Мало-Дівицькому району Сивич, і з цим пов'язував тенденції покидання місця роботи. Так, йому було відомо, що в с. Вейсбахівці вчителям роздали мокре, неякісне зерно, вчителі с. Обичева тричі приїжджали за пайком, але їм відмовляли в отриманні. Один з учителів с. Грабова висловлювався, що на вчителів не звертають уваги, вони скрізь відчувають себе приниженими і нерівноправними. Працівник ГПУ відмічав і «нездорові» настрої вчителів, пов'язані зі смертю Скрипника. Так, учитель с. Мала Дівиця висловився, що після смерті Скрипника багато українських термінів змінюються російськими, з чого видно, що українська мова затирається. Інший вчитель висловився: «На Скрипника зробили непотрібний напад, якого він не витримав, відчуваючи себе правим, і коли помирав Скрипник, сказав «Я помираю за правду»» [2, арк. 10]. Документ по лінії ГПУ, на відміну від документу райкому того ж району перекладав всі виявлені фрази вчителів російською мовою і виділяв їх в друкованому тексті великими літерами.

В окремих селах Срібнянського району, зокрема в с. Великі Бубни, справа дійшла до обшуків хліба у вчителів та радянських службовців. Завідуючий відділом агітаційно масової роботи Срібнянського райкому КП(б)У Слись в лютому 1933 р. назвав це куркульською вилазкою з метою «скомпроментувати в очах навчателів чи чесного службовця довір'я до Рад-влади». Але в цьому ж документі товариш Слись вкрай плутано дозволив проводити обшуки куркульського хліба у вчителів голові сільради в присутності уповноваженого освітянської профспілки (РОБОС) з подальшим обговоренням в профосередку і в погодженні з райпрофрадою [6, арк.15]. З цього можемо зробити висновок, що частина вчителів робили свій екзистенційний вибір не на користь більшовицької політики на селі, а на користь своїх голодуючих сусідів, чим наражали себе і власну родину на велику небезпеку.

З витягу з протоколу засідання бюро Варвинського районного комітету КП(б)У за листопад 1934 р. дізнаємося, що «класовий ворог» хотів зірвати перевибори сільрад. «Класовий ворог» знову представлений вчителями. Так, учитель Мироненко під час звіту райвиконкому задав 30 запитань «контрреволюційного характеру» (яких саме не уточнювали). В с. Гніденці учитель Євстратов під час перевиборів у своєму виступі тлумачив, що «диктатура пролетаріату є порабощення трудящих» [6, арк. 77].

Таким чином, не зважаючи на старання більшовицької влади перетворити вчителів на інструмент комуністичного виховання, замінити гуманні підходи ідеями класової боротьби, це вдалося лише частково. Сільські вчителі півдня Чернігівщини початку 1930-х років можливо були недостатньо фаховими, стали інтелігенцією лише в першому поколінні, але залишилися пов'язаними кровними узами з селянством, яке свідомо знищувалося владою. Тож подекуди не зовсім свідомо, не до кінця розуміючи всі ризики, окремі вчителі ставали на сторону жертв режиму, і самі ставали жертвами режиму. Так само інтуїтивно відчуваючи згорання українзації, вони висловлювали своє обурення з цього приводу як і з приводу нікчемності радянського господарювання, що вело до деградації сільського господарства. Безперечно їх чекали чергові репресії та «чистки ворожих елементів», якими заздалегідь залякувала радянська влада. Так, у 1934 р. по всіх політвідділах МТС області, відповідно доводячи до відома кожної сільради і кожного вчителя, розіслано документ про виявленого у Чернігівському педінституті «троцькіста» В.І. Нольського. Влада вимагала не притупляти більшовицької пильності, як це відбулося в Чернігівському педінституті і вчасно виявляти троцькістів та інших «контрреволюційних елементів» на місцях [4, арк.69].

Список використаних джерел і літератури

1. Горобець С, Бутко С. Від голоду та свавілля потерпали й освітяни. *Біла хата*. URL: <http://bilahata.net/vid-holodu-ta-svavillia-poterpaly-y-osvityany/> (дата звернення: 25.12.2021).

2. ДАЧО, ф. П-1196, оп.1, спр. 50.
3. ДАЧО, ф. П-1196, оп.1, спр. 60.
4. ДАЧО, ф. П-1444, оп.1, Спр.13.
5. ДАЧО, ф. П-293, оп.1, спр.304.
6. ДАЧО, ф. П-990, оп. 1, спр. 18.
7. Демченко Т.П., Горох М.В. Колективізація та голодомор 1932-1933 років на Чернігівщині: забуттю і прощенью не підлягає. Чернігів: ПАТ «ПВК «Десна», 2017. 100с.
8. Демченко Т.П. Великий терор на Чернігівщині (20 – 30-ті рр. ХХ ст.). Чернігів: ПАТ «ПВК «Десна», 2017. 100с.
9. Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929 – 1941). Київ: Науковий світ, 2003. 302 с.
10. Victoria A. Malko/ Teacher' Existential Choices during the Holodomor-Genocid / Екзистенційний вибір учителів протягом Голодомору-геноциду. Проблема екзистенційного вибору під час Голодомору-геноциду: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (20 листопада 2019 р.). Київ: видавець Мельник М.Ю., 2020. С.60–79.

Марина Кондра

М. І. ЛІЛЕЄВ: ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ

Друга половина ХІХ – початок ХХ ст. на теренах України ознаменувалися бурхливим розвитком освіти – як теорії, так і практики. Сприяли цьому піднесення суспільно-політичного руху, формування капіталістичних суспільно-економічних відносин, що потребували підготовки фахівців високого гатунку у різних сферах діяльності, а це призвело до збільшення кількості навчальних закладів. Для вирішення проблеми необхідно було поліпшити склад вчителів, створити належні умови для їх праці, навчання дітей та молоді, відкрити педагогічні бібліотеки та ін. Вчитель мав бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями, любити свою професію, постійно самоудосконалюватися, володіти методикою навчання та виховання тощо, тобто бути відповідно підготовлений до роботи. Таким вимогам свого часу відповідав Михайло Іванович Лілеєв (1849–1911) – педагог, науковець, представник консервативної течії в історіографії історико-педагогічних наук.

Сучасні історики О. Г. Самойленко, С. М. Міщук, О. Б. Коваленко, Ю. В. Волошин висвітлили окремі аспекти біографії і творчої спадщини М. І. Лілеєва, проте його життєвий шлях, громадсько-політична і науково-педагогічна діяльність потребують подальшого комплексного дослідження. На сьогодні бракує виразного розуміння ролі та місця М. І. Лілеєва в історії вітчизняної історичної науки й освіти, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Науково-педагогічна спадщина М. І. Лілеєва до тепер не втратила свого значення й заслуговує на творче професійне використання, тому *метою* статті (дослідження) є ознайомлення з її основними здобутками.

Слушно приділити увагу біографії науковця, яка сприяла вибору його життєвого шляху. Михайло Іванович Лілеєв походив з родини священика і, як було заведено в ті часи, він отримав освіту у духовних навчальних закладах – Ярославська та Києва [1, с.50]. Впродовж 1874–1878 рр. викладав в Чернігівській духовній семінарії. Одночасно з викладацькою діяльністю в семінарії, отримав запрошення викладати педагогіку та

географію в Чернігівській жіночій гімназії (1875) [7, с.159]. Крім цього, з 1874 по 1878 рр. перебував на посаді завідувача бібліотекою Чернігівської духовної семінарії. У 1878 р. Михайло Іванович переїхав до Ніжина, де до 1910 р. працював у Ніжинському історико-філологічному інституті князя Безбородька наставником студентів та викладачем педагогіки, пізніше – російської історії та географії [11]. О. Г. Самойленко у статті «Внесок М. І. Лілеєва в розвиток науки та освіти в Ніжині наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття» зазначив, що саме з 1878 р. у М. І. Лілеєва розпочався новий і найбільш плідний період його науково-педагогічної діяльності [7, с.159]. Вчений приймав безпосередню участь у впорядкуванні карткового каталогу бібліотеки Ніжинського інституту. Крім цього, з 1908 р. викладав у двох приватних школах Києва. Така активна насичена професійна діяльність свідчить про велику затребуваність педагогів-фахівців на той час, а також захопленість «майстра» своєю працею. М. І. Лілеєв у 1904 р. був обраний міським головою Ніжина. Представлена (більше 30-ти років) його діяльність характеризує Михайла Івановича як високо відповідальну людину, обізнану у багатьох сферах, а також надійного керівника-посадовця.

Займаючись викладацькою діяльністю, М. І. Лілеєв приділяв велику увагу дослідницькій роботі. Його розвідки: «Заметки о составе и судьбе печатной и рукописной библиотеки архиепископа Черниговского Филарета Гумилевского» (1875), «По поводу первых двух книжков «Братского слова», изданных профессором Суботиным Н.И.», «Краткий исторический очерк царствования Александра I» (1877), «К вопросу о народном образовании» вказують на різнобічність захоплень та широкий кругозір молодого науковця. Студії ученого справили враження на наукові кола і отримали належну оцінку – у 1879 р. М. І. Лілеєва обрали членом Київського історичного товариства Нестора-літописця та Імператорського товариства історії та давнини російської при Московському університеті [9, с.100].

М. І. Лілеєву належить вагомий внесок, щодо розробки методики наукового опису рукописних книг та цінних книжкових зібрань. Перебуваючи на посаді завідувача бібліотекою Чернігівської духовної семінарії, він впорядкував і згодом видав «Описание рукописей, хранящихся в библиотеке Черниговской духовной семинарии» (1880), яке містить відомості про близько 200 пам'яток ХVІ – ХІХ ст., значна частина яких згодом за різних обставин була втрачена [5, с.365; 6]. Крім того, маючи змогу користуватись документами та літературою, присвяченою розкольніцьким поселенням Чернігівщини, М. І. Лілеєв захопився темою свого майбутнього дисертаційного дослідження «Из истории раскола на Ветке и в Стародубье ХVІІ – ХVІІІ ст. Вып. 1» [3]. Декілька статей: «Из начальной истории раскола в Стародубье» (1895), «Из начальной истории раскола в Стародубе. К вопросу о времени происхождения стародубских раскольников слобод» (1889), «Новые материалы для истории раскола на Ветке и в Стародубе ХVІІ–ХVІІІ вв.» (1893), «Очерк миссионерских мер по обращению в православие стародубских и черниговских раскольников до времен Екатерины II» (1895), які виступали як апробацією майбутньої дисертації, гідно вписали Михайла Івановича у наукові кола. В 1895 р. М. І. Лілеєву надали ступінь магістра російської історії [4, с.43; 11, с.271].

М. І. Лілеєв друкувався у багатьох відомих періодичних виданнях – «Русская старина», «Киевская старина», «Вестник славянства», «Черниговские епархиальные известия» та «Чтения в историческом обществе Нестора Летописца». Його праці були присвячені різним історичним проблемам та педагогіки. Наприклад, «К вопросу об имени Нежинского святителя», «Киевский воевода Василий Борисович Шереметев» та ін. [8, с.98].

М. І. Лілеєв переймався збереженням архівних зібрань на Чернігівщині, був одним з ініціаторів створення Чернігівської губернської вченої архівної комісії, яка розпочала свою діяльність у 1896 р. і значною мірою вплинула на розвиток архівної та музейної справи в регіоні. Вчений брав активну участь у роботі Ніжинського історико-філологічного товариства, за дорученням якого проводив археологічні розкопки на території Ніжинського та Остерського повітів Чернігівської губернії. Влітку 1902 р., під час підготовки до ХІІ Археологічного з'їзду у Харкові, М. І. Лілеєв оглянув історичні пам'ятки Конотопського

повіту і зібрав цінну інформацію з історії колишньої гетьманської столиці – Батурина і Батуринського Миколаївського Крупицького монастиря [12, с.105; 9, с.100].

До того ж, М. І. Лілеєв активно вивчав церковну історію регіону, створив цикл ґрунтовних праць, присвячених появі та розвитку поселень старообрядців на території Північного Лівобережжя, які не втратили наукового і пізнавального значення і до сьогодні. Наприклад, «Изучение истории Киево-Печерского монастыря», «История русской цекрви» та ін.

Важливо вказати, що викладацька діяльність М. І. Лілеєва представляє й на сьогодні значний інтерес. У його особовому фонді в Інституті рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського НАН України збереглися оригінальні рукописи лекційних курсів, які засвідчують високий фаховий рівень М. І. Лілеєва як професора Ніжинського історико-філологічного інституту князя Безбородька [2].

Отже, багатогранна науково-педагогічна і громадсько-політична діяльність М. І. Лілеєва, його творча спадщина продовжують бути у полі зору сучасників, заслуговують на подальше поглиблене вивчення та використання як джерела вітчизняної історичної та педагогічної наук.

Список використаних джерел і літератури

1. Деятели Росси ред.-упор. А. М. Шампаньерь. С-Петербург: «Т-во Художественной Печати», 1906. 349 с.
2. Інститут рукописів ЦНБ ім. В. Вернадського, Ф.127 (архів М. І. Лілеєва). Спр. 1, 13, 16, 19.
3. Из истории раскола на Ветке и в Стародубье. XVII- XVIII вв. / исслед. М. И. Лилеева. 1895 Вып. I. Киев: Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1895. 596 с.
4. Историко-филологический институт князя Безбородко в Нежине 1875–1900. *Преподаватели и воспитанники*. Нежин, 1990. С. 43–44.
5. Коваленко О. Лілеєв Михайло Іванович. *Українські архівісти. Біобібліографічний довідник*. Вип. 1. XIX ст. 1930-ті рр. К., 2007. С. 355–357.
6. Описание рукописей, хранящихся в библиотеке Черниговской духовной семинарии. Санкт-Петербург: Типография В.С. Балашева, 1880. 215 с.
7. Самойленко О. Г. Внесок М. І. Лілеєва в розвиток науки та освіти в Ніжині наприкінці XIX – на початку XX століття. *Література та культура Полісся*. Ніжин, 2008. Вип. 42. С. 158–164.
8. Самойленко О. Г. Розвиток історичної науки в Ніжині в XIX – першій чверті XX ст. (історико-бібліографічний огляд). *Література та культура Полісся*. Ніжин, 1995. Вип. 6. С. 90–107.
9. Самойленко О. Г. Участь вчених Ніжинської вищої школи в археологічних дослідженнях Лівобережної України у 2-й пол. XIX–1-й третині XX ст. *Література та культура Полісся*. Ніжин, 2005. Вип. 30. С. 99–103.
10. Ципляк Н. О. Наукова діяльність викладачів Чернігівської духовної семінарії. *Сіверщина в історії України*. Київ-Глухів, 2013. Вип. 6. С. 370–373.
11. ФЧДОАН, ф. 1105, оп. 1, спр. 99. (Про запрошення М. І. Лілеєва). 128 арк.
12. Ясновська Л. В. Археологічна діяльність Ніжинського історико-філологічного товариства. *Література та культура Полісся*. Ніжин, 1997. Вип. 8. С. 105-107.

ІСМАЇЛ ГАСПРИНСЬКИЙ – РЕФОРМАТОР ОСВІТИ КРИМСЬКИХ ТАТАР

У 1783 р. внаслідок анексії Російською імперією припинило своє існування Кримське ханство. Панування нової влади на півострові стало важким випробуванням для кримськотатарського народу. Втративши свою державність, кримські татари із де-факто домінантного етносу Кримського ханства перетворилися на пригноблену політично, соціально, культурно, релігійно та економічно етнічну спільноту на своїй батьківщині. Як наслідок, наприкінці XVIII – на початку ХХ ст. відбулося кілька хвиль масової еміграції кримських татар. Останнє боляче вдарило в тому числі по культурному потенціалу кримських татар, адже виїхала як маса носіїв народної та високої культури, так і велика кількість тих, хто був її творцями, меценатами і замовниками. За влучним висловлюванням турецького історика Х. Кирилми 1783 – 1883 рр. стали «чорним століттям» для кримських татар [с. 64–79].

Натомість 1880-ті рр. стали початком відродження кримськотатарського народу, що було пов'язано з діяльністю його освічених представників, які цілеспрямовано працювали на покращення становища кримськотатарського етносу, його просвіту і модернізацію. Уособленням першого етапу цього процесу по праву вважають І. Гаспринського (1851 – 1914). Його діяльність відкрила новий етап розвитку кримськотатарського народу, який називають національним відродженням або початком творення модерної кримськотатарської нації. Не випадково, свій автобіографічний роман І. Гаспринський назвав «Кунь догъды» («Сонце зійшло») [2].

Ісмаїл Гаспринський народився 20 березня 1851 р. в селі Авджікой (тепер Охотниче) під Бахчисараєм у родині військового Мустафи Гаспринського, який був нобілітований у дворянстві. Початкову освіту І. Гаспринський здобув удома та у сільській мусульманській школі-мектебе. Навчання було продовжене у Сімферопольській гімназії, Воронежському кадетському корпусі, Московській військовій гімназії.

Після завершення навчання І. Гаспринський повернувся на батьківщину. З 1867 р. він викладав у медресе в Бахчисараї. Та вже через три роки І. Гаспринський вирушив до Парижу, де слухав лекції у Сорбонні, працював перекладачем і особистим секретарем письменника Івана Тургенева. Потім близько року І. Гаспринський провів у Туреччині, в Стамбулі, де, зокрема, писав кореспонденції для низки російських газет.

У 1876 р. І. Гаспринський повернувся до Криму. Тут його обрали гласним міської думи Бахчисарая. У 1879 – 1884 рр. він був міським головою Бахчисарая [3].

Ще у роки навчання та мандрів Європою, Близьким Сходом І. Гаспринський дійшов розуміння, що необхідно подолати відставання мусульманського світу, що проявлялося у багатьох сферах, шляхом поєднання досягнень західної науки, освіти і технологій із духовним спадком ісламу. З метою популяризації своїх ідей він відкрив у Бахчисараї типографію і започаткував видання газети «Терджиман» («Переводчик») татарською і російською мовами.

І. Гаспринський, як виразник ідей джадидизму, у своїх працях та на шпальтах газети «Терджиман» пропагував ідеї підняття культурного рівня мусульман, засвоєння ними досягнень науки, реформування освіти мусульман відповідно до

передових європейських стандартів, захисту прав мусульманських жінок, діалогу слов'ян і тюрків, агітував проти еміграції кримських татар. Також І. Гаспринський прагнув до об'єднання тюркських народів. Вважаючи мову основою загальнотюркської солідарності, він насамперед намагався здійснити мовну реформу. «Єдність у мові» не могла скластися сама собою, бо мови тюркських народів при всій їх типологічній подібності та спільності лексики все ж значно різнилися. Для зближення тюркських народів він прагнув виробити на основі спрощеного варіанту османської мови із додаванням кримськотатарських слів загальнотюркську літературну мову [4].

Та першочерговим своїм завданням І. Гаспринський вбачав реформування системи освіти кримських татар, яка мала давні корені та незмінний впродовж багатьох століть характер. Вона складалася з конфесійних навчальних закладів мектебе та медресе.

Поняття «мектеб», «мектебе» означало: «місце, де пишуть». Цей тип закладів був поширений у середовищі мусульманських народів. Кримськотатарські мектебе ділились на три основні типи: мечетські, заняття в яких проводили представники місцевого мусульманського духівництва; громадські – «джемаатські» та приватні. Корпус вчителів мектебе вирізнявся розмаїттям. Тут викладали служителі мусульманської релігії: імами, мулли, хатіпи, муедзіни, члени їхніх родин, «аджи», освічені члени місцевої мусульманської громади, сохти (студенти) медресе. Головною метою мусульманських конфесійних шкіл було навчання читанню священного Корану арабською мовою. Рівень методики викладання і взагалі читання та писання був вельми складним, залишаючись незмінним століттями.

Підготовки духівництва, вчителів мектебе і взагалі освічених людей у середовищі кримських татар здійснювалася у медресе, що виконували роль вищих навчальних закладів. Тут вивчалась арабська мова, її граматики, синтаксис, логіка, риторика, положення Корану та, нарешті, шаріат. За доби середньовіччя навчання у медресе вирізнялося прогресивністю. Але з часом незмінні курси медресе перетворились на схоластику. Сохти (студенти) медресе зазнавали величезних труднощів, що були викликані механічним перенесенням давньоарабської методики та дидактики майже цілком не придатної для тюркомовних народів.

Станом на другу половину XIX ст. конфесійні навчальні заклади мектебе та медресе і за змістом освіти, і за педагогічними практиками, що там застосовувалися, і за рівнем зв'язку з сучасним життям вже не задовольняли потреби кримськотатарської громади, і потребували широкомасштабних змін. За цю справу і взялися джадидисти.

І. Гаспринський, як ініціатор реформи освіти кримських татар, насамперед запропонував новий метод вивчення арабської мови – «усул аль-джадід» (з арабської «новий метод») на противагу «усул аль-кадімі» («старий метод»). Раніше учень вивчав абетку, засвоював склади з двох та трьох літер і лише після цього вивчав окремі слова, розбиваючи їх на окремі літери та склади. І. Гаспринський запропонував вивчати грамоту новим звуковим методом, у якому одній літері відповідав окремий звук. Це значно прискорило вивчення арабської письменності, скоротивши її засвоєння із 6–7 років до 2–3, та вивільнило час для вивчення загальноосвітніх дисциплін, що у свою чергу робило учнів конкурентоздатнішими, відкривало їм перспективи для продовження навчання та подальшого працевлаштування.

І. Гаспринський запропонував включити в навчальну програму предмети, що сприяли б вирішенню проблеми профорієнтації, зокрема опануванню того чи іншого ремесла. Також просвітителю рекомендував ввести обов'язкове вивчення російської мови, аби кримськотатарські діти могли продовжити навчання у гімназіях та університетах Російської імперії. Ним була підготовлена серія навчальних посібників для національних новометодних шкіл.

І. Гаспринський закликав освічену мусульманську молодь: «Брати, візьміться серйозно за справу народної освіти... Вивчитися самому – гідність, але передати незнаючому своє знання ще більша гідність і благо, свята справа» [5].

У січні 1884 р. у Бахчисараї І. Гаспринський відкрив перший мектебе із новим методом викладання для хлопців, а невдовзі й для дівчат. Просвітителю та його однодумцям доводилося долати значний опір прибічників старої освітньої систем. Але вже на початку ХХ ст. більшість мектебів у Криму перетворились на новометодні.

Джадидизм, що як громадсько-педагогічний рух виник у Криму, невдовзі переріс у боротьбу за осучаснення способу навчання та життя тюрків загалом. Запропоновані І. Гаспринським методи навчання з успіхом застосовувалися також у Татарстані, Казахстані, Таджикистані, Туркменістані, Узбекистані, Азербайджані, Туреччині, Північній Персії та в Китайському Туркестані.

Кримськотатарське відродження, яке почалося наприкінці ХІХ ст., одним із наслідків мало формування принципово нової генерації кримськотатарської інтелігенції, яка, будучи по-європейськи освіченою, не втратила мусульманської ідентичності. Саме вона з часом очолила новий етап національного відродження кримських татар і розпочала боротьбу за створення у Криму незалежної держави.

Список використаних джерел і літератури

1. Іванець А. «Чорне століття»: Демографічна, соціально-політична та культурна катастрофа кримськотатарського народу в умовах російської колонізації Криму (1783 – 1883 рр.) *Історія Криму та кримськотатарського народу*. Навчальний посібник. / Бекірова Г., Іванець А., Тищенко Ю., Громенко С., Аблаєв Б. Київ: «Кримська родина»; «Майстер Книг», 2020.

2. Гаспринський І. Сонце зійшло. Сімферополь: Оджак, 2004. 189 с.

3. Ганкевич В. На службе правде и просвещению. Краткий биографический очерк Исмаила Гаспринского (1851–1914). Симферополь: Доля, 2000. 328 с.

4. Ганкевич В. Ю. Джадидистська реформа просвіти кримських татар (межа ХІХ – ХХ ст.) : автореф. дис. ... д-ра іст. наук : 07.00.02. Київ, 2000. 51 с.

5. Бекірова Г. «Великий вчитель». Ісмаїл Гаспринський. *Крим. Реалії*. URL: <https://ua.krymr.com/a/26913122.html> (Дата звернення 20.01.2022).

ОБРАЗ ЛЮДИНИ У ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ МИСЛИТЕЛІВ XVII СТ.

Основні педагогічні принципи українців XVII ст., ідеї щодо розвитку освіти та чинники та ціннісні орієнтири становлення особистості людини знайшли відображення в працях професорів Києво-Могилянської академії. Історико-філософський аналіз праць професорів Києво-Могилянської академії середини XVII – початку XVIII ст., зроблений українськими науковцями (В. Нічик, В. Шинкарук, М. Кашуба та ін.) в другій половині XX ст., переконливо свідчить про значну автономність поглядів на особистість людини, джерела та зміст її «людяності» у доробках П. Могили, К. Саковича, І. Гізеля та інших мислителів України окресленого періоду.

Видатний український релігійний діяч, засновник Київської колегії, названої на честь нього, Петро Могила багато уваги приділяв з'ясуванню одного з найскладніших питань, а саме узгодженню божественної етичної поведінки людини з ідеєю самовизначення особи. До нього він звертався у праці «Євангеліє учительное» [2] та інших своїх роботах. Міркуючи над цим питанням, Петро Могила виходив з переконання про притаманність свободи волі всім духовним сутностям – і Богові, і людині. Проблема полягала у співвідношенні волі Божої та волі людської.

Він вважає, що «слухно називати людину малим світом» [2, с. 637] і погоджується з тим, що людина є скороченим відтворенням усього великого світу, маючи в собі щось і від каміння, і від рослин, і від тварин. Але водночас вона є чимось незмірно більшим. «Над все створене найдосконаліше, – пише він, – є творіння людина, важливіша всіх інших є учасником і до Бога участництво має. Має спорідненість до дерев і до трав, бо росте і кормиться, і родить, также як і вони, з бидлом спорідненість має в смислах, в гніві і в пожадливості, до каменів участництво має, волосся і нігті без жодної чутливості» [2, с. 637]. Розмірковуючи над тим, що ж особливого є у людини, що робить її причетною до Бога, мислитель доходить висновку, що це передусім «розум, котрим людина Богу є подібною» [2, с. 637], а також самовладна воля і безсмертя душі. Отже, на його думку, «людина є учасником всього створеного і самого Бога» [2, с. 637]. Це був висновок значно вагоміший, ширший і загальніший, ніж той, що містився у визнанні єдності й спорідненості макрокосму й мікркосму. Бо тут людина виявлялася спорідненою й поєднаною не лише з матеріальним космосом, але ще й з духовним Первнем, самим Богом. Її природа уявлялась і складнішою, і багатшою, ніж в античних ученнях. Бо як Христос є незлитним поєднанням двох натур, так і людина не є одновимірною. «Двояка є людина» [2, с. 35], – пише П. Могила. Цю подвійність він розумів як те, що людина є і зовнішньою, і внутрішньою, і тілесною, і духовною, і давньою, і новою.

Мета земного життя людини полягає в тому, щоб якомога більше наблизитися до духовності, бо саме в цей спосіб людина стає внутрішньою, новою й єднається з Христом. Для цього треба піднятися над своєю тілесною природою. За шатами тимчасового, тлінного, матеріального приховується зерно внутрішньої людської сутності, глибинна природа, якою людина подібна до Бога [4, с. 188].

Але це не означає, що П. Могила зводив людину лише до духу, заперечував наявність у ній поряд з духовним первнем і тілесної основи. Він чимало міркував

над тим, звідки походить людське тіло, оскільки в Біблії говориться, що Бог створив його із земного пороку: «як єдинообразну землю видячи, з якої людина є, різні і різноманітні в неї частки видимі: звідки кістки? жили, і пульси, звідки тіло, і хрустки, і пліви, звідки починається гололс, серце, плюца, утроба, жовч та інші внутрішні органи, і кров, і шкіра? А вже ж не все то є земля і порох» [2, с. 895]. Всі частини й органи людського тіла, на думку П. Могили, утворюють певну цілісність, в основі якої лежить їх узлагоджена взаємодія. Системність у підході до розуміння природи людини, її фізичного та психічного розвитку най той час була новаторською ідеєю, яку висловив П. Могила. Оскільки організм людини, її психічна сутність є певною системою, при порушенні будь-якого органу або якихось їх зв'язків хворіє вся людина. А для того, щоб цього не сталося, необхідно піклуватися про потреби тіла: їжу, питво, одяг, домівку тощо. Тому П. Могила говорить, що «помишляти про ті потреби тіла, без яких обійтися не можемо, не є заборонено, і гріха нам промисл той не приносить, але чинити промисл про тіло до волі нечистих пожадливоростей є річ и непристойна і з гріхом» [2, с. 57]. Перебільшення значення тілесного первня в людині, зведення її до тіла й врахування лише тілесних потреб (якщо вони стають самодостатніми й абсолютизуються) веде до спотвореного уявлення не тільки про людину, а й про Бога. Адже Божий, духовний первень присутній в кожній людині, а коли її природа розглядається спрощено, лише як тілесна, то й цей духовний первень матеріалізується, а за ним і Бог. Такі уявлення стають спонукою до злих вчинків і дій, які роз'єднують суспільство, зумовлюють розбрат і ворожнечу. «Тим, котрі чрево своє задовольняють, – на думку П. Могили, – чрево є богом, так и тим, які в золото надію свою покладають, золото є богом. Котрі з того бога свого такий пожиток мають, що їм в кості входить, а в перси їх проникши, хробаком в лакомом серце їх стають, гризучи їх хтивістю і уставничим печалованієм про помноження скарбів і маєтностей: зачим вони так працюють тому богу своєму служать же і вдень, і вночі, і вся їх душа на тому, де б, що, у кого різноманітними способами взявши, віднявши, видравши і купивши, тому своєму бридкому богу на офіру принести. Та лакомців проклята офіра сиріт і вдів кривдить, та убогих сусідів з маєтностей виживає, та недостатніх з власних домів вигонить» [2, с. 68–69]. Такі категорії людей, що потребують захисту, як вдови та діти-сироти виділяються в українській філософській і педагогічній думці з часів Володимира Мономаха у його «Повчанні дітям».

Отже, проблему природи людини П. Могила розв'язував з розумінням сутності Бога, підвалин світобудови, дотикаючися водночас і моральних та соціальних цінностей. Він засуджує жадібність, намагання образити слабких, що є гріхом не тільки з точки зору релігії, а і з точки зору людської моралі. Петро Могила та його однодумці актуалізували цю проблему й ввели в ширший соціальний, філософський і психолого-педагогічний контексти. Її подальшу розробку можна простежити в працях Данила Туптала, Григорія Сковороди, котрі розглядали природу людини як прояв двонатурності всього сутого в універсумі й як рух унікальної людської душі до Бога, тобто вбачали цю природу саме в здатності людини змінюватися у напрямку наближення до Бога [4, с. 188–189].

Відповідно до західноєвропейських концепцій українські православні полемісти почали розглядати людину як гармонійну сутність духовного та тілесного елементів. Так, Касіян Сакович починає свою книгу «Арістотелівські проблеми, або Питання про природу душі» [5] з твердження про те, що людина за своєю природою наділена прагненням до знань. І знання, як зазначає дослідник, має спрямовуватися

передусім на саму людину, на її душу і тіло на правдиві вчинки. Гасло «пізнай самого себе» у К. Саковича перетворюється на настанову «найпотрібнішої теології», яка веде до пізнання законів правдивого життя: «На мою думку, найбільша мудрість є пізнання самого себе. Всі, хто хотів бути угодним Богові, проводили своє життя, вивчаючи цю сентенцію і розмірковуючи над нею... В законі було колись написано: непристойно громадянину не знати законів своєї Вітчизни. І я можу сказати: ще непристойніше людині не знати про закони своєї природи, не знати про властивості та обов'язки членів, з яких складається її тіло, не знати того, що зберігає її природу в цілості, непорушною і що призводить до її руйнування» [5].

Людину дослідник розглядає як певну єдність, як мікрокосм. У людському тілі всі органи тісно пов'язані один з одним і разом становлять одне ціле. Механізми у цьому мікрокосмі – природні, їхня дія не потребує втручання жодних трансцендентних сил. Мікрокосм К. Сакович характеризує як відтворення і відповідність макрокосму. Живе тіло, зазначав він, складається з тих самих елементів, що й нежива природа. Воно, говорить К. Сакович, міститься посеред тіла й є джерелом його тепла подібно до того, як Сонце в світобудові міститься посередині між планетами та зірками [5].

Головною категорією для розгляду цих питань у К. Саковича є вчинок, оскільки від того, що чинить людина, залежить майбутнє душі – вічне блаженство чи вічне страждання. Автор водночас намагається поєднати християнське вчення про душу з власними думками про земне життя людини та природи [3].

На думку відомого мислителя, ректора Києво-Могилянської колегії І. Гізеля, людина – це природна біологічна особа, життєдіяльністю якої керують закони природи. Говорячи про єдність мікрокосму та макрокосму, про залежність думки від тіла, він наголошував увагу на характеристиці органів чуття та їхньої діяльності [1].

Ідеал людини вчений описує в книзі «Мир з Богом людині». Людина, на думку І. Гізеля, має бути сильною особистістю, господарем своїх вчинків і своєї долі. Філософ вважає, що сумління – найголовніший критерій добра та зла, правдивих та неправдивих вчинків: «Сумління є свідчення себе самого або розмірковування розумне про себе, ним же людина розмірковує, чи треба їй щось робити чи не треба, чи є то добро чи зло». І. Гізель возвеличив людину, поставив її волю та розум керівниками її життя [1].

Етичні погляди філософа становлять інтерес з огляду на розв'язання ним проблем сенсу життя, можливості досягнення щастя, взаємозв'язку волі й розуму. Як і інші могилянці, сенс життя І. Гізель вбачає у творчій праці, спрямованій на власне й громадське добро. Він переконаний, що щастя можна здобути шляхом компромісного поєднання задоволення потреб різних частин душі, тілесних і духовних [3].

Отже, система поглядів на людину, її походження та духовну і цілесну сутність в окреслений період набуває чіткої структури та термінології. Якщо у XVII ст. природу людини розглядали в межах логіки, натурфілософії, а найчастіше – теології, то наприкінці XVII ст. крім цих курсів людиною «займається» ще курс етики – практичної філософії. Осмислення природи людини та законів розвитку набуває в цей час морального характеру; логіку розцінюють тепер як науку, яка навчає людину правильно думати й вести наукові диспути; натурфілософія вводить людину в зовнішній світ; метафізика дає знання про загальні поняття та потойбічні речі. Всі філософські знання підпорядковані одній меті – зробити людину кращою,

сміливішою, впевненою в собі. На перший план виходило завдання практично зорієнтувати людину на те, щоб вона зробила себе щасливою через осягнення принципів життєвої правди. За цих умов усі знання про людину, в тому числі й етика, яка вивчала цілі та мотиви дій людини, сенс її життя, набувають статусу практичних дисциплін.

Список використаних джерел і літератури

1. Гізель І. Мир з Богом людині. Київ, 1669. 704 с.
2. Євангеліє учителное (з благословення Петра Могили). Київ, 1637. 1031 с.
3. Махній М. К. Сакович й І. Гізель: християнська психологія людини. *Історія психологічної думки*. URL: <https://makhnii-history.blogspot.com/2018/03/43.html>
4. Нічик В. М. Петро Могила в духовній історії України. Київ: Український Центр духовної культури, 1997. 328 с. URL: <http://litopys.org.ua/nichyk/nich07.htm>
5. Сакович К. Арістотелівські проблеми, або Питання про природу душі. *Пам'ятки братських шкіл на Україні кінець XVI початок XVII ст : Тексти і дослідження / редкол. : В. І. Шинкарук та ін.* Київ: Наукова думка, 1988. С. 337–442.
6. Сакович К. Трактат про душу. *Пам'ятки братських шкіл на Україні кінець XVI початок XVII ст : Тексти і дослідження / редкол. : В. І. Шинкарук та ін.* Київ: Наукова думка, 1988. С. 443–512.
7. Соломаха І., Богачевська І. Християнська антропологія Іоанікія Галятовського. Чернігів: КП «Видавництво «Чернігівські обереги», 2008, 180 с.

Ірина Шадура

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-ПРАВОПОРУШНИКІВ У ЧЕРНІГІВСЬКОМУ ВИПРАВНОМУ ПРИТУЛКУ (КІНЕЦЬ ХІХ - ПОЧАТОК ХХ СТ.)

У сучасному суспільстві проблема злочинності серед неповнолітніх є однією з найбільш актуальних у зв'язку з її негативними соціальними наслідками та поширеністю цього явища. Серйозні занепокоєння викликають якісні показники зазначеної проблеми: зниження віку неповнолітніх правопорушників, зростання жорстокості, зухвалості при скоєнні проступків та злочинів, поява в структурі злочинності неповнолітніх таких, як вбивства, розбійні напади. Проблема залишається актуальною ще й тому, що кількість засуджених підлітків та молоді складає понад 50% від загальної кількості засуджених, зростає злочинність серед дівчат.

Перед нашим суспільством стоїть питання про те, як можна знизити протиправну поведінку серед дітей і, яке місце займає в цьому процесі сім'я, та яка роль відводиться закладам державного виховання. Оскільки науково обґрунтована соціально-педагогічна діяльність щодо виховання дітей правопорушників в Україні знаходиться на стадії розвитку, особливого значення набувають історико-педагогічні дослідження з проблем організації суспільної підтримки дітей-правопорушників. Щоб науково виважено й аргументовано підійти до розгляду

такої актуальної та багатоаспектної проблеми, як соціально-педагогічна підтримка дітей, треба, на наш погляд, звернутися до історії питання, розглянути його в усіх зв'язках та опосередкуваннях.

Питанню виховання дітей-правопорушників присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Так, різні аспекти проблеми виховання дітей-правопорушників досліджувались у працях О. Ємець, В. Єрмоєнко, Г. Кашкар'ова, Н. Квітківської, І. Козубовської, Г. Мінковського, С. Немченко, В. Оржеховська, Є. Петухова, Т. Федорченко, М. Фіцули, Т. Янченко та ін.

З питань виховання дітей-правопорушників висловлювався відомий лікар і педагог М. Пирогов. Він наголошував, що молодь необхідно привчати до законності з дитинства. Він вимагав кваліфікувати погані вчинки із зазначенням відповідальності та способів покарання за них, щоб діти були певні, що жоден поганий вчинок не лишиться прихованим [6, с. 15]. Видатна українська педагогиня С. Русова також висловлювала думку, що діти мають якомога раніше пізнати силу закону [5, с. 312].

Мета статті – розкрити процес еволюції теоретичних засад виховання дітей-правопорушників та особливості практичної діяльності установ місцевого самоврядування та недержавних організацій у цій царині. Основним завданням наукової статті є: на основі аналізу джерел та науково-педагогічної літератури з'ясувати стан теорії й практики розвитку ідей виховання дітей-правопорушників у Чернігівському виправному притулку у кінці XIX – на початку XX ст.

Насамперед зазначимо, що у країнах Західної Європи перші спроби створення виховних закладів для неповнолітніх правопорушників відносяться до періоду пізнього середньовіччя. Наприклад, у Великій Британії подібні установи виникли у XVI ст. На території Російської імперії, а саме у Прибалтиці, виховні заклади для «важких» дітей з'явилися у 40-х роках XIX ст. У Москві у 1864 р. був створений Рукавишниковський притулок, який займався вихованням дітей, схильних до правопорушень [1, с. 98]. У 1866 р. у Російській імперії з'явився закон про виховні заклади для неповнолітніх правопорушників. Зважаючи на обмеженість фінансових можливостей держави, закон передбачав використання у цій справі громадських і приватних благодійних пожертвувань.

Яскравим прикладом виховного закладу для дітей-правопорушників, який існував переважно за рахунок земств, а стала Чернігівська колонія для неповнолітніх злочинців, яка була заснована 8 липня 1895р. за ініціативи губернатора Є. Андрієвського. А згодом у 1909 р. вона була перейменована у Землеробську виправно-виховну установу. На утримання колонії Чернігівське губернське земство щорічно перераховувало 300 крб., а повітові земства – по 25 – 50 крб. [3, с. 58].

У цей виховний заклад діти-правопорушники потрапляли на невизначений термін, до повного перевиховання або до настання повноліття. У виправно-виховні установи направлялися неповнолітні 10 – 17 років, які були у судовому порядку визнані винними у скоєнні злочину, а також бездоглядні діти за рішенням комітетів або правлінь товариств, які опікувались виправним закладом. Крім того, батьки могли віддавати своїх дітей у подібні притулки з метою перевиховання [4, с. 3].

Діти, які знаходилися на перевихованні, отримували початкову освіту. У виправно-виховній установі вивчали Закон Божий, причому враховувалась релігійна приналежність кожного вихованця, засвоювали грамоту, знайомилися з основами арифметики. Вихователі Чернігівського виправного притулку вважали необхідним

розширити обсяг курсу до програми народних училищ [7, с. 7]. Крім того, підлітки оволодівали ремеслами та навичками землеробства [4, с. 8]. Передбачалося, що вихованець у майбутньому зможе забезпечити себе матеріально. Зрозуміло, що тільки у такому випадку він буде жити чесно, не стане рецидивістом. У колонії готували фахівців різних ремісничих спеціальностей – слюсарів, токарів, столярів, теслярів, різб'ярів, мулярів, ткачів, чоботарів, шевців. Кожен вихованець міг вибрати те ремесло, яке йому подобається. З педагогічної точки зору визнавалось бажаним надавати вихованцям повну свободу у цьому відношенні [2, с. 182]. Згодом було ухвалено рішення про необхідність займатися і землеробством, тому що селянська праця позитивно впливає на дітей, є засобом фізичного і морального виховання. Так, у 1914 р. вихованцями Чернігівського виправного закладу було вирощено зернових та овочевих культур більше ніж на 2 500 крб. Вихованці колонії утримували коней, корів, свиней, овець, індиків, качок, курей. У притулку діяли цегельна та миловарна майстерні [7, с. 7]. Майстер-гончар, який працював з вихованцями, прагнув зробити виробництво глиняного посуду не тільки ремеслом, а й мистецтвом. Хлопчики цікавилися гончарством, і деякі з них могли створити високомайстерні художні вироби із глини. Вихованці виготовляли ложки, інший дерев'яний посуд, взуття, швейні вироби [7].

Завдяки такій організації побуту колоністів, робота по господарству відіграла роль найважливішого засобу виховання. Праця була головним змістом життя підлітків, які потрапили у притулок. Кожен хлопчик мав свої визначені заняття. Крім того, діти призначалися черговими на кухні, у спальні, лікарні та бібліотеці. Під час чергування вони несли відповідальність за майно, самостійно виконували покладені на них обов'язки. Хлопчики ходили у місто з різними дорученнями, наприклад, самостійно сплачували рахунки у магазинах, отримували гроші на пошті та у замовників. Взагалі, довіра була одним із принципів виховання підлітків. Багатьом вихованцям дозволялося в нічний час пасти коней, охороняти сад, оранжерею, ліс. Через руки колишніх злочинців кожного місяця проходило близько 600 крб. Але працівники колонії повідомляли земським діячам, котрі займалися цими справами, що не було жодного випадку втечі з грошима або витрати громадських коштів. Під час свят, коли підлітки користувалися певною свободою, не траплялося випадків хуліганства або інших непорозумінь. Вихованці брали участь у торгівлі на міському базарі, проявляли активну діяльність під час ярмарок, що влаштовувались у Чернігові, і, в основному, виправдовували довіру своїх вихователів. Навчання відбувалося незалежно від цих занять. Вільний час, якого, очевидно, було небагато, вихованці присвячували читанню, писали листи, грали у шахи, займалися музикою (грою на балалайках та гітарах) [7].

Таку систему виховання, провідною рисою якої є надання вихованцям певної свободи, називали «шкільною» або «системою вільного виховання» [7].

Важливим засобом виховання дітей та підлітків, схильних до правопорушень, визнавалась бесіда. Причому виділялось декілька її різновидів: систематичні, планові, випадкові з приводу якоїсь події у житті установи. Члени педагогічного колективу виправної колонії використовували різні засоби заохочення вихованців. Наприклад, тим, хто захоплювався філателією, дарували марки. Могутнім засобом заохочення вважались відпустки, завдяки яким підтримувався зв'язок між вихованцями та їхніми рідними. Відпустки переконували підлітків, що вони живуть не в тюрмі, а у виховному закладі, привчали їх до майбутнього життя за межами колонії. Законом були встановлені триденні відпустки [2, с. 186].

Як відмічали сучасники, засоби покарання дітей та підлітків, які жили у виховному притулку, були досить гуманними. Закон забороняв використовувати фізичні покарання, позбавляти вихованців продуктів харчування, поміщати їх у карцер [2, с. 187]. Прогресивні педагоги визнавали, що покарання повинно застосовуватись тільки тоді, коли всі інші засоби впливу вичерпані. У кожному окремому випадку необхідно в'яснити мотиви поганого вчинку, чи був він навмисним та усвідомленим. Покарання не повинні мати характер помсти, не бути масовими та дуже поширеними.

Найбільш негативним явищем, яке в значній мірі дезорганізувало життя притулку, були втечі. Їх причини можна поділити на дві групи:

1) Психофізичні особливості вихованця (небажання працювати, мати постійне місце проживання);

2) Причини, що полягають у недосконалості законодавчих актів про неповнолітніх злочинців (судове переслідування, тимчасове перебування у поліцейських ділянках та тюрмах, недоліки у роботі виховного притулку, невдалий підбір педагогічних кадрів) [8].

Для попередження втеч пропонувалось ввести психолого-педагогічні спостереження за вихованцями, що повинно було б позитивно вплинути на формування їх поведінки. Одним із засобів боротьби із втечами вважалися відпустки та побачення з рідними [7, с. 7].

Отже, в цілому, позитивний історичний досвід функціонування виховних установ, що існували в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. та сприяла соціалізації і ресоціалізації дітей і підлітків, схильних до правопорушень, безперечно заслуговує на увагу з боку спеціалістів – педагогів, соціальних працівників, психологів, юристів, які опікуються проблемами профілактики дитячої злочинності у сучасному суспільстві.

Виправне виховання як єдиний доцільний засіб щодо дітей, які скоїли правопорушення або були схильні до цього, спрямовувалося на корекцію вад поведінки, створення особливих педагогічних умов, що сприяли формуванню особистості, й реалізовувалося у рамках діяльності ремісничо-сільськогосподарських виправних притулків.

У виховних установах (будинках для дітей-сиріт, виправних притулках), що організовувалися і утримувалися, хоча б і частково, за рахунок місцевого самоврядування, пріоритетними вважалися такі напрямки виховання, як трудове і моральне, що забезпечувало формування тих якостей особистості, які найбільше відповідали рівню розвитку суспільних відносин, сприяло адаптації до соціального середовища.

Список використаних джерел і літератури

1. Исправительное воспитание в России. *Вестник воспитания*. 1905. № 9. С. 98–102.
2. Мышкис В.С. Воспитание малолетних в исправительных заведениях. *Русская школа*. 1911. № 12. С. 173–197.
3. О разрешении созыва Черниговского губернского очередного Земского собрания. ДАЧО. Ф. 145, оп. 3, спр. 363, арк. 58.

4. Положение о воспитательно-исправительных заведениях для несовершеннолетних. *Земский сборник Черниговской губернии*. 1909. № 11. С. 1–12.
5. Русова С. Дещо з філософії виховання. *Вільна українська школа*. 1918. № 10. С. 306 – 316.
6. Тодосієнко С. М.І. Пирогов. *Світло*. 1910. Кн. 3. С. 10–17.
7. Черниговская земледельческо-ремесленная исправительная колония для несовершеннолетних. *Черниговская земская неделя*. 1916. № 52. С. 6–8.
8. Янченко Т.В. Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту, в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 235 с.

Любов Шара

НАРОДНІ УЧИЛИЩА У СТРУКТУРІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НАДДНІПРЯНЩИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.

Модерні перетворення у Наддніпрянщині другої половини ХІХ ст. торкнулися багатьох царин життєдіяльності держави та соціуму. Поміж ліберальних реформ 60-70-х років була й освітня, наслідком якої стало запровадження єдиної системи початкової школи, започаткування широких можливостей навчання для жіноцтва, збільшення кількості середньоосвітніх осередків (реальних училищ і класичних гімназій), надання університетам автономії, ініціювання заходів для підвищення рівня писемності населення, як-то організація елементарної освіти, розповсюдження популярної та навчальної літератури.

У контексті формування системності у народній школі оприлюднили Положення 1874 р. «Про початкові народні училища», яким внесли корективи у попередній закон 1864 р. Ініціатором нового Положення став чинний міністр народної освіти Дмитро Толстой, який, до речі, взяв участь у підготовці Емського указу, а 1884 р. видав додаткове розпорядження про нагляд за українськими театральними труппами й українофілами [8].

Характер реформи 1874 р. та її значення для початкової освіти побіжно прописувалися науковцями під час вивчення загального стану шкільництва Наддніпрянщини другої половини ХІХ – початку ХХ ст. На увагу заслуговують дослідження Л. Березівської [1], А. Ємельової [2], І. Ковровського [3], Т. Лазанської [4], В. Ревеги [5] та інших. Мета нашої розвідки у тому, аби деталізувати умови заснування початкових народних училищ, їхні різновиди, особливості функціонування та організації навчально-виховного процесу, спираючись на засади Положення 1874 р.

Варто зауважити, що «толстовський» проект не відразу проголосували на засіданні Державної ради, оскільки більшість присутніх виступила проти значних обмежувальних ідей міністра, порівняно з реформою 1864 р. Відтак, довелося доопрацювати окремі аспекти, перероблений варіант заново був адресований

членам Державної ради, схвалений ними й підписаний імператором Олександром II.

«Положення про початкові народні училища» набуло чинності 25 травня 1874 р. і діяло до 1917 р. [7]. Його структурою передбачалися два розділи, скомпоновані з 43-х статей. У першому розділі «Мета, різні види початкових народних училищ і навчання у них» (ст. 1-18) йшлося про функціональне призначення навчальних закладів, типи, умови їх заснування, фінансування та освітній процес, у другому – «Завідування початковими народними училищами» (ст. 19-43) – деталізувалися обов'язки директора й інспекторів народних училищ, прописувалися межі повноважень губернських і повітових училищних рад, взаємодія з попечителем навчального округу та губернатором.

Головне завдання народних училищ полягало «у ствердженні серед народу релігійних і моральних понять та поширення початкових корисних знань». З огляду на це, передбачалося кілька різновидів навчальних закладів: 1) церковно-парафіяльні училища, засновані у містах, посадах і селах православним духовенством, місцевими громадами й приватними особами (держава також могла їх фінансувати); 2) парафіяльні училища, утримувані за рахунок громад, частково держави і добровільних пожертв; 3) приватні народні училища; 4) сільські училища, існуючі за рахунок громадського бюджету; 5) недільні школи (державні, приватні, міські, сільські) для «навчання представників ремісничого й робітничого стану обох статей, які не мають змоги навчатися щоденно» (ст. 2).

Як бачимо, мережа початкових шкіл була доволі строкатою і, що характерно, алгоритм отримання дозволу на відкриття закладу залежав від особи фундатора. Якщо ініціатива виходила від Церкви чи урядової інституції, то їм достатньо було повідомити повітову училищну раду. Натомість, земські, міські, сільські громади або приватні особи повинні отримати санкцію від інспектора народних училищ і голови повітової училищної ради. У разі відмови – апелювати до губернської училищної ради.

Враховуючи задекларовану мету народних училищ, навчальною програмою планувалося опанування учнями закону Божого (короткий Катехізіс і Священна історія), навичок читання книг світського й церковного характеру, письма, рахунку (4-и арифметичні дії) та церковного співу (за умови наявності фахівця) (ст. 3) [6, с. 836]. Зауважимо, що згідно з міністерськими ухвалами 1897 р., у навчальних програмах народних училищ буде відведено 45 % часу на вивчення предметів релігійного спрямування, що переконливо вказує на посилення позиції Церкви в освітній царині [1, с. 46].

Педагогічний колектив добирався наступним чином: Закон Божий міг викладати парафіяльний священник чи спеціальний законоучитель, яких затверджувало єпархіальне керівництво за поданням інспектора народних училищ, а для інших предметів запрошувалися світські або духовні особи за умови отримання дозволу від інспектора народних училищ. Властиво, що останній повинен «засвідчити здатність учителів до педагогічної діяльності, їхні кандидатури перевірялися упродовж навчального року й погоджувалися на засіданні повітової училищної ради» [6, с. 837].

Освітній процес був винятково російськомовним, що цілком узгоджувалося із загальнодержавним курсом русифікації, та здійснювався на підставі навчальних інструкцій Міністерства народної освіти й духовного відомства (ст. 4, 5) [6, с. 836].

Чіткість їхнього виконання перевірялася інспекторами і директором народних училищ, аналізувалася на засіданнях повітових та губернських училищних рад, підконтрольних Міністерству народної освіти. Повітову раду очолював, зазвичай, повітовий предводитель дворянства, при його відсутності – інспектор, а губернську – губернський предводитель дворянства або ж заступав його директор народних училищ [6, с. 837, 838]. Загальний контроль за процесом початкової освіти у губернії покладался на губернатора, як представника вищої адміністративної влади. Він міг клопотати перед Міністерством народної освіти, адресуючи власні зауваження та міркування стосовно освітньої системи у губернії [6, с. 840]. Водночас, засновникам народних училищ надавалося право оскаржити у Сенаті рішення губернської ради та її очільника, якщо проблема не стосувалася навчальної частини [6, с. 839].

Початкові народні училища були позастановими, тобто, відкритими для представників з усіх соціальних груп і віросповідань, однак, вони окремо укомплектовувалися хлопцями та дівчатами. Змішана форма допускалася лише там, де унеможлиблювалася статева диференціація, але при цьому вимагалася дотримання вікової межі для дівчат – не старші 12 років (ст. 7).

Отримання знань було платною послугою, розмір якої чи взагалі звільнення від неї залежали від волі фундаторів училищ. Вони планували кошторис освітнього закладу, контролювали його прибутки та витрати, вели фінансову документацію [6, с. 836]. Щоби полегшити їхню роботу, дозволялося обирати помічників – попечителів або розпорядників, – які отримували право загального нагляду за училищами, перевіряли дотримання порядку в них, контактували з інспекторами народних училищ, брали участь у зібраннях повітових училищних рад із правом голосу, якщо йшлося про початкові народні школи [6, с. 837].

Підставою для зачинення навчального закладу слугували «безлад і шкідливий характер у навчанні». У разі такого, голова повітової училищної ради за погодженням з інспектором призупиняли роботу установи, оголошуючи про це безпосередньо у її приміщенні. Остаточну ухвалу про ліквідацію закладу приймала повітова училищна рада (ст. 11) [6, с. 836].

Поява різноманіття народних училищ за Положенням 1874 р., на жаль, суттєво не підвищила показники грамотності населення. У середині XIX ст. в українських губерніях, де мешкали 23,5 млн осіб, працювали 1320 народних шкіл, охоплюючи навчанням понад 61 тис. учнів. Поза освітою залишалося майже 98 % дітей. Наприкінці сторіччя кількість закладів початкової освіти зросла до 16798, на початку 1911 р. – до 19879, в яких навчалися 1475523 дитини [4]. Безпосередньо у межах Чернігівської губернії 1874 р. функціонували 165 народних училищ, протягом наступних 30-ти років відкрилося ще 549. Станом на 1905 р. діяли вже 714 закладів, з яких 22 – розташованих у містах і 692 – у селах [9, с. 290].

Незважаючи на очевидне кількісне збільшення початкових шкіл, частка неписьменних кардинально не змінилася. Приміром, у Київському навчальному окрузі навчалися 41,2 % дітей, у Харківському – 49,8 %, Одеському – 53,4 %. На думку фахівців, українські губернії за рівнем письменності стояли значно нижче від центральноросійських [4].

Таким чином, Положення 1874 р. відкрило широкі можливості для створення на теренах Наддніпрянщини мережі різновідомчих народних училищ. Вони були позастановими, націлювалися на поширення елементарних знань, виховний процес здійснювався на релігійних засадах. Був відчутний контроль за їхньою діяльністю з боку держави; навчання русифікувалося.

Упродовж другої половини XIX – початку XX ст. невпинно зростала кількість народних шкіл, утім, вони не змогли охопити усіх неписьменних й загальна грамотність населення залишалася низькою.

Список використаних джерел та літератури

1. Березівська Л. Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти в Україні в імперську добу (кінець XIX ст. – 1917 р.). URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/77241226.pdf>
2. Ємельова А. Розвиток народної освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття). URL: <file:///C:/Users/1/AppData/Local/Temp/3473-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-5849-1-10-20191016.pdf>
3. Ковровський І. Розвиток системи релігійного виховання у школах Міністерства народної освіти Російської імперії (кінець XIX – початок XX ст.). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/5/statti/6kovrovskiy.htm
4. Лазанська Т. Народні школи. URL: http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21COLORTERM=0&S21STR=Narodni_shkoly
5. Ревага В. Розвиток початкової жіночої освіти Полтавської губернії в кінці XIX ст. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/37>
6. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2. Т.49. Отделение 1. Санкт-Петербург, 1877. № 55574. С. 834-840. URL: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php
7. Положение о начальных народных училищах 1874 г. URL: <http://museumreforms.ru/node/13669>
8. Толстой Дмитро Андрійович. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%BE%D0%BB%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B9%D0%94%D0%BC%D0%B8%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D1%96%D0%B9%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87>
9. Черниговский историко-археологический отрывной календарь за 1906 г. Издание Губернского статистического комитета. Чернигов: Типография губернского правления. 1905. 578 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА БЕЗПРИТУЛЬНИМ ДІТЯМ НА КРИВОРІЖЖІ У 20-х РР. ХХ СТОРІЧЧЯ

У сучасному світі проблема надання допомоги бездоглядним та безпритульним дітям, як і в попередні історичні етапи розвитку суспільства, є досить актуальною. Найголовнішим аспектом у цьому контексті є вчасне реагування на таку соціальну аномалію у суспільстві, яку може попередити вдала державна політика з питань охорони дитинства та відповідна педагогічна профілактична діяльність. Збільшення кількості мережі інтернатних закладів ніколи не вирішувало питання повноцінного і всебічного розвитку, виховання безпритульних, а лише ускладнювало ситуацію. Тому використання вдалих інноваційних підходів до розв'язання проблеми соціального сирітства, комплексно, з розробкою цілісної системи соціального захисту дітей, забезпечення цієї категорії сімейною формою виховання, допоможе унеможливити долучення неповнолітніх до «злочинної» категорії, категорії «жебраків» або ж бездоглядних.

Деякі аспекти теми щодо допомоги та виховання безпритульних дітей на Дніпропетровщині висвітлювалися в наукових та науково-популярних регіональних виданнях, наприклад енциклопедії О. Мельника, С. Балабанова. Враховуючи специфіку нашого дослідження було опрацьовано джерельну базу, а саме місцеву газетну періодику, яка виступала друкованим органом громадськості 20-х років ХХ сторіччя на Криворіжжі. У цілому можна зазначити, що тема соціально-педагогічної допомоги безпритульним дітям на Криворіжжі в зазначений період не була предметом наукового вивчення.

Мета статті – дослідити специфіку роботи дитячих закладів освіти, громадських організацій та державних органів влади щодо соціального виховання безпритульних дітей на Криворіжжі у 20-ті рр. ХХ сторіччя. Для досягнення поставленої мети в статті розв'язуються такі завдання: визначити основні складові умов життя вихованців у дитбудинках; виявити проблеми соціального виховання дітей у 20-х рр. ХХ ст. на Криворіжжі; встановити динаміку організації боротьби з безпритульністю, її зміст, форми, методи.

Проблема дитячої безпритульності, в цілому, по всій Україні постала на початку 1920-х років. Підґрунтям виникнення цього явища стали ряд несприятливих умов: Перша світова війна, громадянська війна, епідемії, голод – змусили дітей опинитися на вулиці без засобів до існування. Саме ці діти чинили загрозу тодішньому «нормальному» суспільству, оскільки, маючи бажання вижити, вдавалися до асоціальних проявів поведінки. Кривий Ріг знаходився у складі Катеринославської губернії і в 20-ті роки ХХ сторіччя був одним із потужних промислових осередків та вузловим залізничним центром УСРР, до якого дітям легко було дібратися з інших міст, щоб знайти прихисток на певний час.

Органи, на які покладалася важлива місія для забезпечення безпритульних дітей усім необхідним, у першу чергу – харчуванням, змушені були реагувати швидко і злагоджено. Тому зусиллями радянської влади були утворені перші дитячі заклади – притулки для дітей на місці колишніх дач, палаців, будинків поміщиків і священників.

Одним із таких місць, за рішенням виконкому Криворізької міськради, з березня 1919 року, став великий будинок дворянина за походженням

Ф.М. Мершавцева (нині вул. Грабовського) з садом на березі річки Інгулець та готель «Ведмідь» (Гданцівка), перший з них було розраховано на 100 дітей [10, с.254]. Вже на кінець серпня 1920 року на Криворіжжі було відкрито три дитячі притулки на 150 безпритульних і п'ять дитячих будинків на 400 дітей у віці 4-8 років [6].

За дорученням Уїздкому партії, завідувачкою дитячого будинку стала Клавдія Йосипівна Міхна, яка вже в 1926 році стане головою міськради Кривого Рогу, а в 1928 році переїде до Харкова, де буде плідно працювати у ЦК Допомоги дітям по боротьбі з безпритульністю разом з Г.І. Петровським, головою ВУЦВК та організацією «Друзі дітей» [1]. Завдання, яке було покладено на Клавдію Йосипівну як завідувачку першого у місті дитячого будинку – в короткий термін організувати повсякденне проживання дітей та подбати про найнеобхідніше: надати одяг, забезпечити дітей харчуванням. Із персоналу, який міг потурбуватися про дітей – це були нянечки та лікар, тобто цілком зрозуміло, що цього було недостатньо для повноцінного догляду, й тому старші діти за віком йшли на допомогу, щоб приглянути за меншими.

Соціально-економічна ситуація в Кривому Розі у 1920-ті рр. була катастрофічною: чисельні страйки на підприємствах, безробіття дорослих призводило до зростання злочинності у суспільстві; «вуличних дітей» та тих, що жебракують, мають девіантні прояви поведінки ставало все більше. Завідувачці дитячого будинку неодноразово необхідно було виходити в рейди разом з колегами та однодумцями Д.Мануйловою, З.Заїнчовською, М.Кириленко та іншими ентузіастами, щоб відшукати дітей та «подарувати» їм сім'ю [4, с.4]. Таким чином, близько 100 бездоглядних і безпритульних дітей сиріт (віком від 1 до 16 років), батьки яких загинули під час громадянської війни, стали вихованцями дитячого будинку [17].

З кожним роком голодуючих та безпритульних дітей ставало більше. Офіційні цифри щодо тих, хто знаходився у дитячих будинках (на 1921 р. три дитбудинки – Повітовий у с. Мар'їнське, у с. Інгулець, на руднику «Дубова балка» у с. Широке; на 1923 р. – 34 дитбудинки – 2089 дітей, працювало в них 90 вихователів і 128 осіб технічного персоналу) говорять, що стан їхній був вкрай тяжким [10, с.252]. Коштів у місцевого бюджету, щоб забезпечити дітей всім необхідним, зокрема, їжею та одягом, не вистачало, тому облкомітет постановив, що єдиним шляхом вирішення цієї проблеми є працевлаштування дітей підліткового віку на спеціально створені взуттєві, слюсарні майстерні, на пивзавод (с. Широке), маслозавод та інші підприємства [16, с.4].

Активну роботу щодо соціального виховання безпритульних, опіки над сиротами здійснювали, в основному, профспілкові та партійні організації міста. За їхньої небайдужості та їх організаційними зусиллями було побудовано широкорозгалуджену систему дитячих закладів: ясла, садочки, дитячі будинки, притулки, дитячі майданчики, санаторії. Їхньою метою було залучення дітей до колективних об'єднань задля забезпечення їхньої зайнятості, оздоровлення, надання їм відчуття необхідності, віри в себе та унеможливлення в майбутньому асоціальних проявів поведінки.

На перших етапах своєї роботи, з 1919 по 1922 рр. дитячі заклади міста, як і в цілому по Україні, не стільки переймалися питанням виховання дітей, скільки надавали їм можливість мати дах над головою та хоч якийсь харчування й одяг. Не

завжди задовольняючись умовами проживання, діти часто тікали та поверталися до звичного їм бродяжницького життя.

Ні один із видів виховання не розглядався таким необхідним, як трудове та фізичне. Водночас фізичне виховання потребувало додаткового залучення відповідних педагогів та матеріальної бази. На 1925 рік у Кривому Розі діяло 7 трудових колоній, до складу яких входило 19 дитячих будинків. Кожна трудова колонія мала власне промислове спрямування: ковальсько-слюсарна, столярна, чавунно-ливарна, сільсько-господарська. Остання зазначена, зокрема, мала як і інші колонії, земельні наділи задля власного господарювання, але відрізнялася тим, що діти в ній займалися з великим успіхом хліборобством, виробленням молочних продуктів і намагалися з року в рік забезпечувати себе продуктами повністю і не залежати від допомоги держави [3, с.4].

Завдяки пропозиції виконкому про відкриття на Криворіжжі підприємств, які одночасно могли би бути і школами, і місцем, де діти навчалися ремеслу, з середини 1926 року, діти мали можливість вчитись і працювати одночасно на заводах та у вечірніх школах [5, с.4]. Тим, хто йшов з дитбудинків на виробництво, із засобів комдіту видавали «придане»: постільну білизну, взуття, верхній одяг. Розраховувалось, що цього їм повинно було вистачити на 1-2 роки. Окрім того, Центральною комісією допомоги дітям надавалася можливість жити в гуртожитку безкоштовно 1 рік [9].

На окрему увагу заслуговує організація «Друзі дітей», яка діяла у Кривому Розі та займалася проблемами попередження дитячої безпритульності та бездоглядності. У місцевій пресі того часу зустрічаємо інформацію, що завдяки її плідній праці разом з органами Наркомздраву, окружних комісій допомоги дітям були організовані для дітей харчові пункти [8, с.4]; здійснена робота щодо залученню до співробітництва усіх підприємств та організацій, яким не байдужа подальша доля безпритульних дітей та проведено пошук роботи для працевлаштування підлітків [5, с.4]. Але і цього було замало, оскільки для того, щоб побороти безпритульність, потрібно знати джерела її появи і чим швидше державні органи б подолали усі негативні соціально-економічні явища, тим скоріше можна було б подолати це негативне явище.

Ще однією спробою подолати безпритульність було проведення «Місячників» допомоги дітям, книжкової лотереї, яка проходила ЦК допомоги дітям і мала за мету – зібрати кошти на боротьбу з безпритульністю, шляхом купівлі лотерейного квитка, який коштував 40 коп., а повна вартість книг, які могли бути проданими сягала 1 млн. руб. [7, с.4]. Шпальти місцевої газети «Червоний гірник» рясніють повідомленнями із закликами в подоланні явища «безпритульність» та якомога більшої залученості небайдужих робітників підприємств, цехів, профспілок, банків і виділення ними у якості допомоги певної суми коштів (в основному, одна людина могла дати від 1 до 15 руб. і до 100 руб. - організації) [13, с.4; 14, с.4]

Все частіше суспільні організації разом із ЦК допомоги дітям впроваджують у життя нові форми боротьби з дитячою безпритульністю. З 1926–1927 рр. поширеною постає практика передачі дітей до 12 років під патронування з метою розвантаження дитячих колоній [2; с.4]; проведення вуличних благодійницьких концертів задля зібрання коштів для безпритульних. Окрім цього, в рамках чергового «місячника» боротьби з безпритульними (15 жовтня – 15 листопада 1928 року) представники партактиву читають емоційні лекції, доповіді, показують вистави по клубах та сільбудах, здійснюють заклик до кожного, ким би він не був: чи то робітник, чи то

селянин – повинен в обов'язковому порядку стати до лав організації «Друзі дітей» і брати активну участь у наданні допомоги безпритульним. Особливо варто відмітити, що формальне ставлення «радянського активу» на місцях до цієї проблеми не схвалювалося комісіями, які сумлінно виконували свої обов'язки [15, с.5].

На кінець 1929 року безпритульність, здавалось, була майже ліквідована і явища повторної безпритульності стали періодичними: частина дітей перебувала в дитбудинках, діти з 16 років йшли працювати. Вони жили частково в гуртожитках, частково в сім'ях робітників [11, с.253]. Дітям старшого віку надавалась можливість працювати на виробництві, над якими можна було брати шевство як окремим робітникам, так і завкомам. Як ми бачимо, радянському урядові вдалося створити державну систему соціального захисту безпритульних дітей, яка передбачала їхнє виховання, освіту, професійну підготовку [12].

Таким чином, у 20-х роках ХХ сторіччя на Криворіжжі, як і по всій Україні, поширеним негативним явищем стала дияча безпритульність. Діти опинилися заручниками соціально-економічної та політичної ситуації, що склалася. Їхнє життя було під загрозою, тому завдяки активній роботі партійних органів влади та педагогів дитбудинків була розгорнута широка система інституцій та громадських організацій з виявлення безпритульних дітей з метою запобігання розповсюдження кризових явищ у суспільстві, а також виховання молодого покоління в дусі комуністичної ідеології. Завдання навчання і виховання у новостворених дитячих закладах, хоч і спочатку відходили на другий план, але з часом основний акцент було поставлено на соціальне і трудове виховання.

Список використаних джерел та літератури

1. Автобіографія Міхни К.Й. КЗК «Міський історико-краєзнавчий музей» КМР (б/н).
2. Беспризорные – в детколони. *Красный горняк*. 1926. № 99. 04 сентября. С. 4.
3. В детколониях. *Красный горняк*. 1925. №80. 19 августа. С.4.
4. В'язовська Н. Найдорожчий скарб. *Червоний гірник*. 1980. № 239. 16 грудня. С. 4.
5. Задача общества «Друзья детей». *Красный горняк*. 1926. № 97. 31 августа. С. 4.
6. Історична хроніка подій м.Кривий Ріг 1919-1921 рр. URL: https://kr.gov.ua/pro_misto_kviviy_rig/istorichniy_rozvitok/istorichna_khronika_podiy_1917_2002/istorichna_khronika_podiy_1919_1921 (дата звернення: 05.11.2021).
7. Книжная лотерея ЦК помдета. *Красный горняк*. 1926. № 163. 19 декабря. С. 4.
8. Ликвидация безпризорности. *Красный горняк*. 1925. № 56. 20 июня. С. 4.
9. Лист Міхни К.Й. Розповідь про роботу з безпритульними на Криворіжжі та Харкові. КЗК «Міський історико-краєзнавчий музей» КМР. КВФ – 6.802.
10. Мельник О.О. Історична енциклопедія Криворіжжя : енциклопедія: у 3 т. Т. 1 / відп. ред. Н.В. Балабанова. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. 604 с. Мельник О.О. Криворізька міська рада в 1920-1941 роках. Кривий Ріг: Видавничий дім. 2005. 368 с.
11. Мовчан О.М. Безпритульність дитяча на початку 20 ст. *Енциклопедія історії України*: т. 1. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. Київ: В-во "Наукова думка",

2003. 688 с.: іл.. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Bezprytulnist_dytiacha (дата звернення: 05.11.2021)

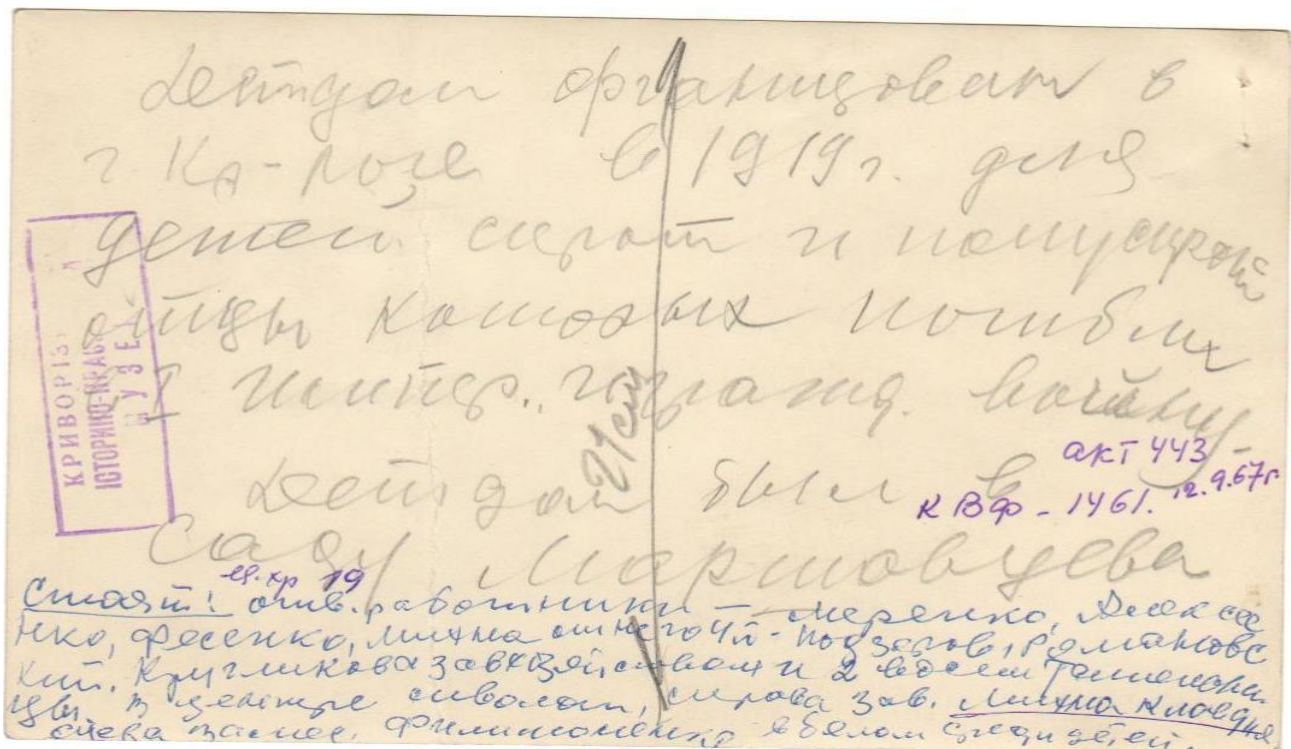
12. На боротьбу с беспризорностью. *Красний горняк*. 1926. №16. 11 февраля. С. 4.
13. На боротьбу с беспризорностью. *Красний горняк*. 1926. №19. 18 февраля. С. 4.
14. На допомогу безпритульним. *Червоний гірник*. 1928. № 248. 24 жовтня. С. 5.
15. Побольше внимания беспризорным. *Красний горняк*. 1925. 16 июня. № 54. С.4.
16. Спогади Міхні К.Й. про життєвий та творчий досвід. КЗК «Міський історико-краєзнавчий музей» КМР (б/н).



К. Міхна працює за столом



Вихованці дитбудинку разом із К.Міхна, шефами – членами виконкому міської Ради, 1919 рік



Зворотня сторона фотознімку (Вихованці дитбудинку разом із К.Й.Міхна, шефами – членами виконкому міської Ради, 1919 рік)



Вихованці міського дитячого будинку, 1925 р.

Олена Яценко

**ПОЛТАВЕЦЬ ІЗ ЧЕРНІГОВА
(ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ І. БУГАЄВИЧА)**



22.12.2019 р. виповнилось 100 років з дня народження відомого в Україні історика педагогіки, кандидата педагогічних наук, доцента Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т.Г.Шевченка (нині – Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка) Ігоря Васильовича Бугаєвича (1919 – 1992) [1].

Випускник історичного факультету Російського державного педагогічного університету імені О.І.Герцена, він володів енциклопедичними знаннями в галузі гуманітарних наук і був яскравою та неординарною особистістю. Цьому, крім чудової пам'яті і природного розуму Ігоря Васильовича, сприяла ще й низка інших обставин.

Дід його Онисифор був освіченою людиною –

сільським священиком. Вдома водились книжки, за якими він навчав грамоти сільських дітей. Саме по тих книжках маленький Ігор самотужки навчився читати.

Його батько Василь Матена-Бугаєвич був боротьбистом і в рік народження сина загинув під час оборони Полтави від денікінців. До повноліття Ігор Васильович отримував державну грошову допомогу як син героя Громадянської війни. Природньо, що сину завжди був цікавий цей драматичний період історії України, у який його батько віддав життя. Слід зазначити, що і сам Ігор Васильович був учасником бойових дій Другої світової війни. Воював у складі Південного, Центрального, 2-го і 1-го українського фронтів. Після розгрому ворога перебував у Німеччині, де був залучений до оцінки культурних і історичних цінностей, вивезених ворогом з Радянського Союзу під час окупації. Тому про війну знав не з книжок.

Вітчизняний Ігоря Васильовича Яків Борисович Радуль-Затуловський – кандидат філософських наук, доктор історичних наук був відомим радянським сходознавцем, спеціалістом з історії японської і китайської філософії, а мати Марія Онисифорівна – професійна співачка з консерваторською освітою, закохана в українську народну пісню. Отже, сім'я мала відповідне наукове і мистецьке оточення і проживала в тодішній науковій і культурній столиці Радянського Союзу місті Ленінграді [2].

У молоді роки Ігор певний час працював фотографом в Академії наук Радянського Союзу, філія якої знаходилась у Ленінграді. Там йому довелося мати справу з величезною кількістю культурних і історичних цінностей, які описувались, фотографувались і заносилися до каталогів [2].

Колоритна постава Ігоря Васильовича, характерний український гумор, майстерність оповідача, оригінальність мислення і певний артистизм робили його постать такою, що інтригувала та швидко запам'ятовувалась [2; 3].

Доцент І. Бугаєвич викладав студентам педагогічні дисципліни. Він був автором фундаментальних праць з історії трудового виховання в дореволюційних Росії і Україні («Ручной труд в общеобразовательных школах дореволюционной России» (Ленінград, 1958); «Праця як навчальний предмет в школах Української РСР» (Київ, 1970)), а також низки науково-методичних праць з дослідження теорії і практики ручної праці в загальноосвітніх навчальних закладах України дожовтневого та післяжовтневого періоду («Розробка питань трудового навчання в початкових школах на Україні в дожовтневий період» (1965); «Теорія і практика трудового навчання на Україні в дожовтневий період» (1965); «Проблеми трудового навчання і виховання учнів в історії радянської школи і педагогіки на Україні (1917–1967); «Шляхи розвитку трудового навчання в початкових класах на Україні в довоєнний період (1920-1941)» (1967); «Поурочное пособие по ручному труду» (1964); «Погляди І.Я Франка на трудове виховання» (1966) та ін.).

А навчально-методичні матеріали з історії педагогіки авторства доцента І. Бугаєвича («Використання місцевого матеріалу в курсі історії педагогіки» (1964); «Історія педагогіки. Методичні вказівки для самостійного вивчення курсу студентами-заочниками» (1972); «Наочність на лекціях з історії педагогіки» (1965) тощо) ще й сьогодні залишаються актуальними для вивчення педагогічних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти [4].

Та коло його інтересів було надзвичайно широким і виходило далеко за межі його педагогічної професії. Історія, краєзнавство, генеалогія, література, етнографія, музика фольклор, декоративно-ужиткове мистецтво, філокартія,

боністика, гоголезнавство, шевченкознавство – це далеко не повний перелік того, що цікавило Ігоря Васильовича упродовж усього його життя.

У себе на батьківщині, на Полтавщині, він цілком заслужено мав славу шанувальника диканської старовини. Через багато часу на схилі літ Ігор Васильович так пояснював свою любов до Диканьки і до її історії: «Її чарівна природа і натуральний світогляд аборигенів заповнили мене довіку. Підозрюю, що в моєму суб'єкті і нині, вже під кінець життя, помітну частину складає диканський інгредієнт. Певно мала слухність моя дружина, коли інколи... зазначала, що в мені поряд з кавалером уживається диканський дядько. Я ж думаю, що ця остання риса характеру у якійсь мірі означає те, що називається національним елементом. Відмовитись від цього важко. Та й чи була в тому потреба у житті, яке доводилось долати? Отже мене тягнуло до дядьків, а ще більше до дідів» [5, с.43].

І. Бугаєвич входив до складу робочих груп з написання «Історії міст і сіл Української РСР» – Вінницької і Херсонської областей [1].

І. Бугаєвич був пристрасним гоголеманом. Він дуже пишався тим, що є земляком самого Гоголя, і що всесвітньовідомий художник слова мав українське коріння. Усе, що було пов'язане з ім'ям славетного письменника, для доцента І. Бугаєвича було святим. Це саме йому ми зобов'язані тим, що Троїцька церква, про яку Гоголь писав у своїх «Вечорах», сьогодні відкрита для віруючих і тішить око численних туристів.

Після встановлення радянської влади церква довгий час використовувалась як магазин і комора. Коли в Україні до 175-річчя від дня народження письменника почали відроджувати гоголівські місця, то виявилось, що ні креслень, ні будь-якого зображення зовнішнього вигляду церкви не збереглося. Невблаганний час зруйнував храм, і йому загрожувало повне зникнення. І тут І. Бугаєвич «забил в колокола». Він написав листа першій тодішній особі держави Л.Брежнєву з проханням відбудувати церкву і зберегти її для прийдешніх поколінь. Прохання було почуте. Реставрація почалась державним коштом. А Ігор Васильович підказав реставраторам відновлювати храм, дивлячись на старовинну поштову листівку, де було зображено цю архітектурну пам'ятку. Фотохроніку відновлення храму Ігор Васильович особисто і прискіпливо вів 10 років [2].

Упродовж життя він збирав видання творів М.Гоголя. Йому вдалось зібрати унікальну колекцію прижиттєвих видань видатного письменника.

Переїхавши до Чернігова, Ігор Васильович з цікавістю вивчав місцеву історію. Сьогодні мало хто з-поміж мешканців древнього міста знає, що відновлення місцевої Казанської церкви, що стояла в руїнах аж до 80-х років – це не тільки заслуга місцевої влади, колективу музею М.Коцюбинського, що знаходиться поруч, але й І.В. Бугаєвича. Бо саме в його колекції зберігалась рідкісна листівка із зображенням Казанської церкви Чернігова, датована початком ХХ століття. Виявилось, що то було єдине зображення, дивлячись на яке реставратори взялися до роботи [2].

Йому був цікавий ніжинський період життя М. Гоголя, громадська і творча діяльність чернігівського поета Л.Глібова, він досліджував кобзарські традиції Чернігівщини.

І. Бугаєвич дуже шанував кобзарське мистецтво і сприймав його як героїчний епос українського народу. Він був переконаний, що кобзарство – унікальне явище не тільки української, а й світової культури. А кобзу чи сучасну бандуру вважав музичним символом України.

Радянська влада вороже ставилася до кобзарів, вбачала в них «напівкримінальних елементів». Тому вберегтися пощастило небагатьом. Серед таких Єгор Хомич Мовчан – кобзар із села Велика Писарівка, що на Сумщині. З ним Ігор Васильович був знайомий особисто і провідував його, вже зовсім старенького і слабкого, в Будинку престарілого актора під Києвом у Пущі-Водиці. Одного разу Ігор Васильович записав за кобзарем слова «Думи про голод», а останній попросив його ніде і нікому про цей факт не розказувати аж до його смерті. Через рік кобзаря не стало. Більше 20 років зберігав Ігор Васильович текст «Думи про голод». Вперше вона була опублікована у Варшаві газетою української діаспори «Наше слово» в 1989 році.

Вже після смерті Ігоря Васильовича видавництво «Український письменник» випустило невеличку фольклорну збірку «Дожилося Україна...» (1993), де він зібрав і прокоментував український фольклор періоду Голодомору. Цей унікальний матеріал по праву можна вважати одним з найправдивіших свідчень голоду 1933 року [6].

Захопленням, що поступово переросло для Ігоря Васильовича в пристрасть, стало колекціонування. Для пересічної людини колекціонування здається не більш як привабливою формою проведення дозвілля. Тлумачний словник пояснює, що колекціонування – «це збирання певних одноманітних предметів, що мають науковий, художній, або історичний інтерес».

Самі ж колекціонери – люди особливі. Вони володіють просто неймовірно глибокими і цікавими знаннями зі своєї галузі колекціонування. Саме такою особистістю залишився в пам'яті колег і всіх, хто його знав, Ігор Васильович Бугаєвич.

Наведемо фрагмент спогадів доцента Бугаєвича, де через багато років він згадує свої дитячі враження від побаченого в 1927 році унікального Межигірського музею порцеляни (нагадаємо, що за виробами Межигірської порцелянової фабрики і сьогодні невпинно полюють антиквари): «Закохані руки створили той музей межигірської порцеляни. Великі тарелі-таці з ликами вусатих козаків та чумаків сумно гляділи зі стін. Бідолашна Катерина бігла топитися до Дніпра, а грізні гетьмани, які не спромоглися її захистити, сумно дивилися їй вслід» [2].

У зашкленних шафах стояла різнобарвна майоліка: куманці, леви, баранці, вилискували алгобом коники, півники, козаки, «барішні». Були тут білосніжні, як лебеді, панські вази, мережані таці, бісквіти – паничі і панянки, супниці, кухлі тощо. Зібрано все це було не лише в Межигір'ї, а з усієї України, з її минулих віків.

І. Бугаєвич писав: «Дорого я дав би, щоб нині хоч на мить, хоч одним оком побачити ці скарби. Лише через чарівний кристал далеких споминів вони миготять в моїй старечій уяві. Нині я ті безцінні речі прочитав би якось інакше, ніж босоногим хлопчиком без царя в голові. Але вже не побачу – розпорошився той дивосвіт, а в самому Межигір'ї нині, як кажуть, охоронна зона» [5].

Він зібрав унікальну колекцію україніки. Ця колекція у своєму складі мала одне з найповніших зібрань філокартії, старовинні книжки й документи, взірці народної кераміки, старовинної вишивки, старовинних жіночих прикрас. А ще – старовинні музичні інструменти, тексти українських фольклорних творів, нумізматична колекція, боністична колекція та ін. Всі ці предмети певним чином були пов'язані з історією та культурою України. Персоналію І.В. Бугаєвича як

філокартиста і етнографа занесено до «Українського національного біографічного архіву».

Під кінець життя частину своєї колекції він подарував Диканському краєзнавчому музею, іншу частину й великий архів листування з українськими відомими діячами культури він передав Центральному державному архіву-музею літератури і мистецтва України. Ще одна частина опинилась у нових господарів його житла.

Приватна колекція завжди характеризує особистість її власника. Захоплення Ігоря Васильовича разом з глибоким знанням історії й культури України вказували на його істинний український патріотизм. Українцем він був щирим. Читав лекції і спілкувався тільки українською мовою.

І це була не гра, а його єство.

Список використаних джерел і літератури

1. Архів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. Ф. Р-608, опис 3-к, 79 с. Особова справа І.В.Бугаєвича.
2. Спогади родини І.В. Бугаєвича.
3. ДАЧО. Ф. Р-8826, оп. 1, спр.69. Фото І.В.Бугаєвича.
4. Зайченко І. Ігор Бугаєвич – науковець, педагог, філокартист (до 100-річчя від дня народження). *Народна творчість та етнографія*. 2020. № 3. С.100–105.
5. ДАЧО. Ф. Р-8826, оп. №1, спр.55. Життя і пригоди Юрка Матени, описані ним самим Ч.1. Спогади. Рукопис.
6. Дожилася Україна... Народна творчість часів голодомору і колективізації на Україні / зібрав і прокоментував І. Бугаєвич. Київ: Український письменник, 1993. 29 с.

Олена Яценко

ПРОФЕСОР ЧИСТОПИСАННЯ (ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ І. Ф. КИРЕЯ)



Іван Федорович Кирей народився 5 травня 1920 року в селі Лещівка на Полтавщині (нині Черкаська область). Перед війною (1940 рік) закінчив Одеське художнє училище. Невдовзі настало воєнне лихоліття. Війна застала Івана Федоровича в Криму в лавах захисників Севастополя. Моряк-підводник, якому по милості Божій вдалось урятуватись із затонулого підводного човна, він 1942 року був нагороджений медаллю «За оборону Севастополя», а 1945 – «За победу над Германией». Після демобілізації з армії вже

після війни він деякий час працював конструктором у суднобудівній промисловості Далекого Сходу.

З 1947 року починається його педагогічна діяльність. Іван Федорович обійняв посаду викладача каліграфії і малювання Золотоноського педагогічного училища. Далі деякий час працював у педагогічному училищі м. Броди.

1955 року видавництвом «Радянська школа» вперше були надруковані українською мовою його «Прописи» для учнів 1-го класу. А з 1957 року він, уже визнаний фахівець в галузі каліграфії, починає працювати в Чернігівському педінституті. Тираж його «Прописів» для 1-го класу в цьому році складав 615 000 примірників. 1958 року підручники І.Ф. Кирея «Прописи» для учнів 1–3 класів, каліграфічні тексти до «Букваря» і спеціальні тексти, виконані каліграфічним шрифтом, були представлені Міністерством освіти УРСР на Всесвітню виставку «П'ять континентів навчаються писати», що проходила у Лейпцігу (Німеччина). 1962 року він, не припиняючи роботи, закінчує Вінницький педагогічний інститут і отримує диплом учителя початкових класів. Цього ж року його науково-методичні розробки номінуються на премію імені К.Д.Ушинського. Як відомо, таку премію можна отримати за видатні праці в галузі педагогіки.

Крім прописів для українського і російського алфавітів, І.Ф. Кирей розробляє «Прописи» для 1-го класу з угорською мовою навчання. Вони були надруковані 1960 року філіалом видавництва «Радянська школа» в Ужгороді. Також він розробив прописи для арабських цифр і написав низку методичних посібників з каліграфії для вчителів, викладачів і студентів. Іван Федорович Кирей є автором статті «Каліграфія» в Українській радянській енциклопедії.

Каліграфічний шрифт, розроблений Іваном Киреєм, беззаперечно був дуже красивий. Але для його застосування використовувались ручки з металевими перами і чорнила. З часом з'явилась необхідність прискорити письмо. Науковці дійшли висновку, що нажимами, тонкі або «волосяні» лінії, крапки із загнутими лініями, які додавали краси письму, забирали в учня надто багато часу і сил. До справи долучився Науково-дослідний інститут педагогіки, і в 1970 році була проведена реформа графіки письма. Шрифт суттєво спростили. Ручку зі сталевим пером та чорнильницю замінили на кулькову ручку.

Іван Федорович Кирей мав власну думку з цього приводу. Як тонкий естет і вдумливий педагог, він розглядав каліграфію перш за все як максимальне самовираження кожної людини. Був переконаний, що невміння красиво писати збіднює емоційний розвиток дитини. Спочатку дитина тільки акуратно повторює художньо виконані взірці букв. Але з плином часу кожна людина щось змінює у своєму письмі: по-своєму трактує кожен букву, по-своєму їх поєднує в слова. В такому випадку мова вже йде про почерк, який у кожної людини унікальний, як відбитки пальців. «Почерк – це характер!», – повторював студентам Іван Федорович.

Він також вважав, що, спрощуючи письмо, ми позбавляємо дитину важливого джерела естетичного виховання. «Ви не пишійте, ви малюйте букву, і тоді вийде красиво», – радив він студентам на заняттях з каліграфії. Також І. Кирей був упевнений, що прискорення письма – це дуже велике навантаження на організм маленької людини, і це може нашкодити її здоров'ю. Але, як науковець, він розумів, що поступ науково-технічного прогресу – невблаганний.

1985 року журнал «Огонек» (тоді всесоюзний) опублікував невелику статтю про чернігівського каліграфа. На адресу Чернігівського педінституту прийшла велика

кількість листів. Довідавшись про існування такого унікального спеціаліста, люди з різних куточків тодішнього СРСР звертались до Івана Федоровича за порадою: як і де можна навчитись гарно писати .

У радянський час Чернігівський педінститут активно співпрацював з чеським Градець-Краловським педінститутом. Одного разу до Чернігова завітала декан факультету початкового навчання Градець-Краловського педінституту Ольга Духачкова. Вона була у захваті від знайомства з творчістю Івана Федоровича. Чеські педагоги почали вести перемовини з І. Киреєм з тим, щоб він розробив прописи і для чеського алфавіту. На жаль, зв'язки з Градець-Кралове з початком перебудови в країні були втрачені, і питання залишилось відкритим.

1989 року І.Кирею було присвоєне звання професора. На той час він був єдиним у Радянському Союзі професором каліграфії. 36 років праці віддав Іван Федорович Чернігівському педагогічному інституту. Він залишив по собі велику науково-методичну спадщину, що складається з підручників для учнів середньої школи, навчально-методичних посібників для вчителів шкіл, учнів і викладачів педагогічних училищ, студентів і викладачів педагогічних інститутів, численні статті в педагогічних журналах, що присвячені темі формування навичок письма у молодших школярів та ін.

Колеги по роботі і донині зберігають у своїх домашніх архівах листівки, підписані рукою Івана Федоровича, прикрашають свої оселі картинами, подарованими їм художником І. Киреєм, шанують пам'ять про обдаровану, талановиту і надзвичайно скромну людину та сподіваються, що належна оцінка його науково-педагогічної спадщини ще попереду.

Список використаних джерел і літератури

1. Кирей Іван Федорович. ДАЧО. Ф.608, оп. 3-о (особові справи звільнених викладачів і співробітників Чернігівського педінституту).

//////////////////////

СЕКЦІЯ II

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ
І НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

Інна Безгубченко, Юлія Панченко

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

«Ми хочемо, щоб кожен українець комфортно проживав у країні. Був конкурентоспроможним на ринку праці. Вдосконалював себе щодня. Вирішував особисті потреби. Для цього ми даємо вільний доступ кожному громадянину до навчання цифрової грамотності. Ви зможете ефективно та безпечно використовувати сучасні цифрові технології в роботі та навчанні, в професійному та особистісному розвитку», – так зазначається на сайті Міністерства цифрової трансформації України [4]. Це означає, що наша країна робить значний крок вперед, оскільки «до початку 2018 р. термін «цифрові навички та компетенції» взагалі не згадувався в офіційних нормативно-правових актах в Україні [6, с. 85]. Для того, щоб розвиток цифрової освіти був успішним, варто звернутися до досвіду, який вже мають європейські країни на цьому шляху.

У цій розвідці спробуємо дослідити основні документи ЄС з розвитку цифрових компетентностей громадян, а також проаналізувати дослідження щодо успішності цифрової освіти в школах Європи. При написанні статті ми враховували висновки і узагальнення зроблені в роботах І. Д. Малицької [7], О. В. Овчарук [8], В. П. Кохан [6].

Протягом багатьох років цифрова освіта залишається ключовим питанням європейської політики в освітньому секторі. В Рекомендаціях 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року [9] цифрова компетентність визнається однією з ключових. Цікаво, що в «Рекомендаціях» 2018 р. [10] знову підтверджується її важливість та значимість. Цифрова компетентність – це впевнене, критичне і відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності та участі в житті суспільства. Вона включає цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту, кібербезпеку та вирішення проблем.

Взаємодія з цифровими технологіями та змістом передбачає відкрите та перспективне ставлення до їхньої еволюції. Водночас це потребує критичного аналізу, обґрунтованості, надійності та впливу інформації і даних, які доступні через цифрові засоби, а також етичного, безпечного та відповідального підходу до використання цих інструментів.

У «Плані дій» Європейської комісії щодо цифрової освіти на 2021 – 2027 рр. під назвою «Переосмислення освіти та навчання для цифрової епохи» від 30 вересня 2020 року [2] відзначається важливість використання цифрових технологій не лише для навчання та викладання в цілому, а й для підвищення якості інклюзивної освіти, зокрема. План визначає два стратегічних пріоритети: сприяти розвитку високоефективної цифрової екосистеми освіти та підвищувати цифрові навички та компетенції для цифрової трансформації.

З метою виконання плану Європейська Комісія передбачає розробити Європейську систему змісту цифрової освіти та рекомендації щодо успішної цифрової освіти та онлайн- і дистанційного навчання для початкової та середньої школи.

Планується створити платформу обміну сертифікованими Інтернет-ресурсами для освіти та розробити етичні настанови щодо штучного інтелекту та використання даних у навчанні й рекомендації з цифрової грамотності для педагогів та боротьби з дезінформацією.

Окрім того, планується запровадити сертифікат цифрових навичок, який буде визнаний і прийнятий урядами, роботодавцями та країнами Європи. Також очікується створення Європейського центру цифрової освіти, що об'єднає зусилля країн для міжгалузевої співпраці, обміну цифровим навчальним контентом, узгодження стандартів, сумісності, доступності та забезпечення якості цифрової освіти [5].

Крім того, під час Третього Європейського саміту з питань освіти, який відбувся в грудні 2020 р., також обговорювалися важливі питання, пов'язані з цифровою освітою, а ще виклики, з якими доведеться зіткнутися європейським системам освіти та навчання в пост-Covid. Далекосяжною метою, безсумнівно, є реалізація до 2025 р. стійкого «Європейського освітнього простору» [1], який порівнюється з такими основними цілями, як екологічна стійкість, цифрові інновації та соціальна інтеграція.

Багато матеріалів для роздумів та аналізу пропонує дослідження мережі Eurydice «Цифрова освіта в школах Європи», опубліковане у 2019 р. [3]. Воно охоплює початковий та середній рівень освіти. Тут розглядаються національні дані з 28 держав-членів ЄС (на момент публікації Великобританія формально була частиною Союзу), а також з Албанії, Боснії та Герцеговини, Швейцарії, Ісландії, Ліхтенштейну, Чорногорії, Північної Македонії, Сербії та Туреччини, що охоплює загалом 43 освітні системи.

Звіт поділено на чотири розділи, які охоплюють такі теми: перший розділ стосується шкільних програм та результатів навчання, пов'язаних з цифровою освітою; у другому розділі розглядаються конкретні цифрові компетенції вчителів, включаючи початкову підготовку та професійний розвиток, що пропонуються вчителям; у третьому розділі розповідається про оцінку цифрових навичок учнів та використання цифрових технологій у тестах та оцінюванні учнів; і, нарешті, у четвертому розділі представлені стратегії та політики, які впроваджуються різними освітніми системами у сфері цифрової освіти для підтримки шкіл та розвитку стратегічного підходу на практиці.

П'ять додатків, що супроводжують дослідження, дозволяють поглиблено вивчити деякі питання. Серед них особливо відзначимо Додаток 1а, в якому представлені підходи до навчальних програм до цифрової компетентності в деяких країнах; Додаток 2, у якому представлені базові рамки цифрових компетенцій для

вчителів із коротким описом кожної з представлених країн; та Додаток 4, де розглядаються деякі стратегії центрального/вищого рівня, які включають цифрову освіту в початковій та загальній середній освіті.

Основні результати дослідження цікаві для розуміння того, як європейські освітні системи вирішують питання розвитку цифрової освіти. Так, розвиток цифрової компетентності передбачається в більшості країн на всіх трьох рівнях освіти та вважається ключовою наскрізною компетенцією. У початковій освіті більше половини європейських освітніх систем включають цифрову компетентність як наскрізну тему. В 11 країнах вона вважається обов'язковою самостійною дисципліною, та інтегрованою в інші дисципліни – в 10 країнах. Четверть освітніх систем поєднує два підходи. Деякі системи освіти зосереджені на введенні цифрової компетенції в навчальний план, наприклад, французька спільнота Бельгії; інші підсилюють «вагу» предмету, наприклад, вводючи його на ранньому освітньому рівні, як-от Болгарія; ще інші пропагують важливість дисципліни, запроваджуючи новий підхід до навчальної програми, оновлюючи її зміст або посилюючи певні галузі, такі як критичне мислення, безпека, і це, наприклад, має місце у Франції.

Приблизно у двох третинах європейських освітніх систем специфічні цифрові компетенції в рамках компетенцій визнаються необхідними, тобто тими, якими повинні володіти вчителі. У деяких рамках це дуже широке визначення, в інших – ви знайдете детальний опис галузей і компетенцій. Однак усі ці документи зосереджені на тому, що вчителі повинні знати, як інтегрувати цифрові технології у навчання, і на тому, щоб вони вміли їх ефективно використовувати. Іншим цікавим аспектом є той, що в більшості систем освіти не існує центральних положень або рекомендацій щодо оцінки специфічних цифрових компетенцій вчителів до їх вступу до професії. Навіть чверть систем освіти не дає інформації про це. У більшості цих систем компетенції оцінюються під час початкової освіти, однак в Італії (лише для майбутніх вчителів середньої освіти) та Словенії специфічні цифрові компетенції вчителів оцінюються в кінці їх початкової освіти.

Щодо стратегії та політики у сфері цифрової освіти та підтримки шкіл, то відзначимо, що оскільки цифрові технології швидко розвиваються, то національні органи управління освітою повинні йти в ногу з часом і пропонувати навчальний контент, який не застаріє швидко. Такий контент має задовольнити попит на високоякісну цифрову освіту та забезпечити учнів цифровими навичками, які вони зможуть використати у своєму майбутньому професійному житті. Протягом останніх п'яти років близько половини європейських систем освіти здійснили певну форму моніторингу або оцінки політики цифрової освіти, і лише вісім країн, включаючи Фламандське співтовариство Бельгії, Болгарію, Чехію, Естонію, Швецію, проводили такі моніторинги через регулярні проміжки часу. Ще в 15 країнах, у тому числі в Італії, такі моніторинги відбувались на тимчасовій основі. Цікавим нам здався й той факт, що в багатьох країнах, зокрема, Німеччині, Ірландії, Словенії важливою фігурою для реалізації цифрової стратегії в школах вважається саме директор. Іншою важливою фігурою для школи, у сфері цифрової освіти, є цифровий координатор школи. Він виконує подвійну роль: дидактико-педагогічну та технічну. У Франції доступний спеціальний навчальний курс, щоб стати цифровим координатором, а в Чехії за це передбачена додаткова оплата. В Греції, Мальті та Польщі координатор може опікуватись кількома школами.

Варто також відзначити, що для більшості країн ЄС актуальним залишається питання інвестування в шкільну цифрову інфраструктуру [11].

Таким чином, проаналізовані документи, висновки масштабного дослідження Eurydice свідчать, що цифрова компетентність сьогодні широко підтримується освітніми системами країн Європейського Союзу. Міжнародна педагогічна спільнота розробила низку стратегічних документів – рамок, що пов'язані з цифровою та громадянською компетентністю як ключовими для сучасної людини, і широко використовує ці розробки в освітньому процесі. Крім того, відзначено, наскільки важливим є використання цифрових засобів у навчальному процесі, зокрема, в професійній діяльності вчителів.

Безумовно, набуття цифрових навичок, цифрової грамотності, розвиток цифрової освіти стають одними із першочергових завдань для України. З метою підвищення рівня цифрової грамотності громадян, подолання цифрової нерівності Міністерство цифрової трансформації запустило національну онлайн-платформу з цифрової грамотності – «Дія. Цифрова освіта» [4]. Зрозуміло також, що для успішного реформування системи освіти в Україні є необхідним подальше вивчення та узагальнення досвіду європейських країн.

Список використаних джерел і літератури

1. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions on achieving the European Education Area by 2025. URL: <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/communication-european-education-area.pdf>
2. Digital Education Action Plan. URL: <https://education.ec.europa.eu/document/digital-education-action-plan>
3. Digital Education at School in Europe. Eurydice Report. URL: https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/09/Digital-Education-at-Schools-in-Europe_Report_EN.pdf
4. Дія. Цифрова освіта. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua/courses>
5. Єврокомісія схвалила план дій щодо цифрової освіти. URL: <https://osvita.ua/school/82112/>
6. Кохан В. П. Цифрова компетентність громадян Євросоюзу. URL: <https://cutt.ly/NUL73iK>
7. Малицька І. Д. Цифрова освіта європейських країн. *Збірник матеріалів Звітної наукової конференції Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: збірник матеріалів наукової конференції*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 140–143.
8. Овчарук О. В. Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 76. № 2. С. 1–11.
9. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text
10. Рекомендація Ради від 22 травня 2018 року, що стосується ключових компетенцій для навчання протягом усього життя (2018 / С 189/01). URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

11. Сімо Е. Цифрова освіта в школах Європи: виклик, який ще потрібно перемогти. URL: <https://eurydice.indire.it/leducazione-digitale-a-scuola-in-europa-una-sfida-ancora-tutta-da-vincere/>

Іван Биков

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Проблема професійної успішності вчителів Нової української школи зумовлена її актуальністю в сучасній системі освіти. Натепер існує потреба в дослідженні наукових засад підготовки та діяльності як вчителів-практиків Нової української школи, так і майбутніх вчителів початкових класів у контексті фахового та особистісного становлення вчителя.

Державний стандарт початкової освіти (2018), ст. 4 наголошує, що «метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [1].

Мета статті – проаналізувати деякі аспекти професійної успішності вчителя сучасної Нової української школи.

Зауважимо, що для успішного всебічного розвитку дитини вкрай потрібен професійно успішний учитель. «Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і любов до учнів – він досконалий учитель». Це твердження Л. Толстого (1828–1910) розкриває сутність успішного вчителя й натепер.

Розкриваючи сутність і важливість професійної успішності вчителя сучасної Нової української школи, потрібно висвітлити і роль учителя у формуванні психологічно безпечного середовища в закладах загальної середньої освіти. Маємо наголосити на важливості планування освітнього середовища в початковій школі. Потрібно враховувати різні аспекти розвитку дитини, які досліджували як вітчизняні так й зарубіжні науковці (Е. Еріксон, Л. Виготський, Ж. Піаже та ін.).

Для Нової української школи потрібно враховувати специфіку організації й управління класом в плані відповідності «розвивальним потребам дитини в соціокультурному контексті, а саме: розвитку таких якостей, як працьовитість, ініціативність, автономність, довіра, вміння вчитися, участь у виробленні спільних правил, розвиток і підтримка дружніх стосунків, співпраця, повага до однолітків і вчителів, відповідальність та успішність» [2, с. 44].

Зауважимо, що освітня діяльність молодших школярів проходить в освітньому середовищі початкових класів. Саме це місце має бути безпечним для молодших школярів, і діти мають відчувати себе захищеними. Також вітчизняні науковці вважають, що освітнє середовище має відображати як освітню програму, так і філософію концепції Нової української школи на сучасному етапі. При створенні

психологічно безпечного середовища в закладах загальної середньої освіти потрібно враховувати бачення цього процесу як вчителів, так і батьків учнів.

Професійно успішний вчитель Нової української школи, оформлюючи простір класу, обов'язково розмістить там роботи дітей, іноді навіть сімейні роботи. Важливо розмістити й твори представників місцевої громади (наприклад, художників або фотографів). Це важливо й для вчителя (щоб викладати освітню програму з урахуванням інтересів і потреб дітей), та для учнів початкових класів Нової української школи (для того, щоб їхні попередні позитивні знання та досвід поглиблювалися та збільшувалися).

Спираючись на Державний стандарт початкової освіти (2018), можемо наголосити на важливості контролю з боку саме професійно успішного вчителя щодо якості освітніх матеріалів, якими будуть користуватися учні початкової школи. Вони перетворюють клас на місце для творчості, досліджень, розвитку позитивної самооцінки дітей.

У праці «Нова українська школа: порадник для вчителя» за загальною редакцією Н.М. Бібік (2018) авторський колектив науковців стверджує, що в освітньому середовищі Нової української школи мають бути забезпечені й потреби дітей: «...базові потреби, потреби у навчанні, створені додаткові умови (для дітей з особливими освітніми потребами)» [2, с. 45].

Констатуємо, що професійно успішні вчителі Нової української школи допомагають учням запроваджувати новації в освітній діяльності. Наприклад, робити власний вибір одного з двох варіантів читання або позакласного виду діяльності, удосконалювати наявні практичні навички читання чи переказу освітнього матеріалу, отримувати нові знання з різних джерел за завданнями вчителя, вчитися зміцнювати своє негативне ставлення до інших на позитивне.

На нашу думку, професійно успішний вчитель сучасної Нової української школи має як розуміти, так і формувати позитивну модель поведінки та ставлення до учнів, батьків учнів та колег-вчителів із повагою, добротою й відповідальністю [2, с. 46]. В своєму дослідженні спираємося на обов'язки вчителя, які вважаємо вкрай важливими: «поважати кожну дитину; вірити в успішність кожної дитини; бути чесними і визнавати власні помилки; вміти слухати й дотримуватися конфіденційності; бути послідовними й справедливими; мати високі очікування щодо кожного учня, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами; цінувати особисті зусилля дітей; організовувати стимулююче навчальне середовище; постійно оновлювати свої знання про дитячий розвиток. Учителі мають пам'ятати, що те, як вони навчають, є таким самим важливим, як і те, чого вони навчають» [2, с. 46].

Дослідження науковців як вітчизняних, так й зарубіжних, які існують в наш час, обґрунтовують «потребу системного аналізу напрацювань дослідників з метою їхнього подальшого переосмислення та створення сучасної моделі професійно успішного вчителя» й Нової української школи в тому числі [3, с. 7]. Науковці зазначають, що існує потреба в забезпеченні зростання престижу вчительської професії нині [3]. Досягти цього позитивного результату можна через підготовку вчителів Нової української школи як професіоналів високого рівня. Для досягнення позитивного результату в цьому напрямі важливо формувати мотивацію вчителів початкової школи та здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей до професійного зростання. Важливою є й установка як вчителів-практиків, так і здобувачів вищої педагогічної освіти на успішність та самовдосконалення й самореалізацію в професії. Також маємо наголосити, що одним з факторів впливу на

досягнення професійного успіху як вчителів, так і майбутніх вчителів Нової української школи, вітчизняні вчені вважають особистісні характеристики суб'єкта та їхню відповідність обраного виду професії. Саме цей фактор, на нашу думку, дозволяє визначити особистісні якості, які впливають на професійну успішність, становлення особистості, її самовдосконалення та самореалізацію в професії вчителя Нової української школи.

Висновки. 1. Мета початкової освіти Нової української школи – всебічний розвиток дитини. 2. Для досягнення мети початкової освіти Нової української школи потрібен професійно успішний вчитель. 3. Професійно успішний учитель має бути учасником активного створення безпечного психологічного середовища Нової української школи. 4. В освітньому середовищі Нової української школи мають бути забезпечені базові потреби дітей, в цьому процесі важливу роль грає професійно успішний вчитель Нової української школи. 5. Існує потреба у формуванні мотивації вчителів початкової школи та здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей до професійного зростання.

Список використаних джерел і літератури

1. Державний стандарт початкової освіти: Постанова КМУ від 21.02.2018 № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text>
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
3. Скорик Т.В. Розвиток професійної успішності майбутнього вчителя в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2020. 314 с.

Олександр Бібік

НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасне покоління живе в умовах швидких, динамічних змін та суперечливих тенденцій у розвитку суспільства, швидко наростаючого потоку інформації. Нові соціально-економічні умови потребують людей цілеспрямованих, ініціативних, здатних приймати самостійні рішення у різних нестандартних ситуаціях.

Підвищення якості професійної підготовки кадрів у вищій школі може бути забезпечене через розробку та впровадження педагогічних інновацій в освітній процес закладів вищої освіти (далі – ЗВО), оновлення змісту та технологій підготовки майбутніх фахівців з урахуванням досягнень фундаментальних наук та сучасного виробництва, а також вимог ринку праці, що швидко змінюється, якому потрібні соціально та професійно мобільні фахівці, здатні гнучко пристосовуватися до його нових запитів. Підвищення якості вищої освіти неможливе без вирішення завдання

вдосконалення професійної підготовки викладацьких кадрів для ЗВО. Навчальні дисципліни, які викладаються, покликані забезпечити готовність випускників до здійснення професійно-педагогічної діяльності у ЗВО на високому науково-методичному рівні, освоєння педагогічних інновацій та проведення наукових досліджень у галузі педагогіки та психології освіти.

Основною метою засвоєння навчальних дисципліни є формування у майбутніх фахівців психолого-педагогічних компетенцій, які забезпечують ефективне вирішення професійних та соціально-особистісних проблем педагогічної діяльності у ЗВО, включаючи управлінські, комунікативні тощо.

Мета роботи – висвітлити та проаналізувати особливості використання нетрадиційних форм навчання у вищій школі.

Нетрадиційним формам організації занять у закладах вищої освіти були присвячені праці таких дослідників: Ю.В. Караван, А.І. Кузьмінський, Е.І. Федорчук. Доволі змістовними є праці таких науковців, як М.М. Фіцула, С.С. Вітвицька, І.М. Дичківська. Саме вони у своїх численних публікаціях акцентують увагу на різноманітті нетрадиційних лекцій як основної форми організації занять в університетах. Особливої уваги заслуговує ґрунтовна праця І.Г. Штокмана, в якій він детально і структуровано висвітлює особливості, як традиційних, так і нетрадиційних лекцій.

Однією з основних організаційних форм навчання у ЗВО є лекція, головна мета якої – формування основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу, а також його структурування та систематизація [5, с. 98].

Проте відомо, що традиційна лекція має низку недоліків, пов'язаних з пасивністю студентів, недостатнім осмисленням і некритичним засвоєнням матеріалу, низькою мотивацією до самостійної роботи та ін. Традиційний академічний стиль викладання у ЗВО та відповідні йому суто академічні знання студентів не цілком відповідають сучасним запитам практики.

Безумовно, що така організація освітнього процесу має поступитися місцем тій, яка буде націлена на виховання особистості, здатної до самоосвіти та саморозвитку, до вільного усвідомлення себе у професії, у суспільстві, у культурі, що вміє самостійно, творчо використовувати наукові та педагогічні знання [3, с. 12].

Саме тому доцільно запровадити використання таких нетрадиційних форм проведення лекцій, як: лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція з розбором конкретних ситуацій, проблемна лекція тощо [7, с. 39].

Лекція-візуалізація передбачає перетворення вербальної інформації на візуальну форму. Таке перетворення сприятиме активізації пізнавальної діяльності, формуванню професійного мислення за рахунок виділення найістотніших, значущих елементів змісту. Проведення таких лекцій відбувається, зокрема, завдяки тому, що викладачі використовують презентації, перегляд фрагментів фільмів тощо.

Підготовка такої лекції полягає в тому, щоб змінити, переконструювати навчальну інформацію на тему лекційного заняття у візуальну форму для представлення студентам через сучасні технічні засоби навчання (таблиці, схеми, малюнки тощо). Читання лекції зводиться до зв'язного, розгорнутого коментування викладачем підготовлених наочних матеріалів, що повністю розкривають тему цієї лекції [2, с. 72].

Цей вид лекції найкраще використовувати на етапі ознайомлення студентів з новим розділом або темою дисципліни.

Основні ж труднощі лекції-візуалізації полягають у виборі та підготовці засобів наочності, дидактично обґрунтованій підготовці процесу викладу з урахуванням психофізіологічних особливостей студентів та рівня їх знань. Інформація на слайдах не повинна бути перевантажена текстом, відволікати увагу особливостями відображених об'єктів.

Схематичне відображення суттєвих зв'язків та відносин у процесі викладу матеріалу дозволяє суттєво стиснути сенс переданого повідомлення, забезпечити його гарне розуміння та включення до вже наявної системи знань [7, с. 40].

Лекція-прес-конференція передбачає викладення матеріалу відповідно до питань студентів, що, безумовно, сприяє активізації їх пізнавальної діяльності. Викладач називає тему лекції та просить студентів письмово сформулювати питання з цієї теми. Потім передані питання викладач сортує за їх смисловою спрямованістю і починає лекцію.

На завершення лекції викладач проводить підсумкову оцінку питань як відображення знань та інтересів слухачів. Характер сформульованих питань демонструє рівень знань студентів, мотиви та інтереси, ступінь засвоєння, розуміння та систематизації змісту дисципліни, змушує вдосконалювати процес викладання [4, с. 248].

Лекція-бесіда передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією і є порівняно простою формою активного залучення студентів до освітнього процесу.

Вона дозволяє привернути увагу студентів до найважливіших питань теми, визначити зміст та темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей студентів. [9, с. 15].

Широко використовуються адресовані всій аудиторії питання інформаційного та проблемного характеру, для з'ясування думок та рівня обізнаності студентів з певної теми, ступеня їх готовності до сприйняття наступного матеріалу. Студенти відповідають із місць. Якщо хтось із студентів не бере участі в ході бесіди, то питання можна адресувати особисто цьому студенту, або запитати про його думку щодо обговорюваної проблеми [2, с. 75].

Студенти, продумуючи відповідь на питання, отримують можливість самостійно дійти тих висновків та узагальнень, які викладач повинен був повідомити їм у готовому вигляді в якості нових знань, або зрозуміти важливість обговорюваної теми, що підвищить інтерес до матеріалу, що вивчається. З урахуванням розбіжностей чи однастайності у відповідях викладач буде свої подальші міркування, аргументуючи ті чи інші теоретичні положення [7, с. 42].

У ході лекції-дискусії викладач не тільки використовує відповіді студентів на свої питання та обговорення студентами конкретних ситуацій, але й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними частинами матеріалу, що викладається. Це активізує пізнавальну діяльність студентів, вчить аргументувати свою позицію.

Основна складність полягає в умінні викладача управляти дискусією, задаючи їй потрібний напрям. Лекція з розбором конкретних ситуацій за формою схожа на лекцію-дискусію, проте на обговорення викладач ставить не питання, а конкретну ситуацію.

Студенти аналізують та обговорюють ці мікроситуації потім, спираючись на правильні висловлювання та аналізуючи неправильні, викладач підводить студентів до висновку чи узагальнення [5, с. 101].

Проблемна лекція починається з постановки проблеми, яку під час викладу матеріалу необхідно вирішити, причому готової схеми вирішення подібних проблем у минулому досвіді студентів немає. Основне завдання викладача полягає не лише у передачі інформації, а й у привчанні студентів до розуміння об'єктивних протиріч розвитку наукового знання та способів їх вирішення. На відміну від традиційної лекції, де інформація викладається викладачем у вигляді матеріалу, що підлягає лише запам'ятовуванню, на проблемній лекції нове знання вводиться, як «здобуток» студентів.

Отримана інформація засвоюється, як особисте відкриття ще не відомого для себе знання. Для проблемної лекції мають відбиратися найважливіші розділи курсу. Навчальні проблеми повинні бути доступними, враховувати пізнавальні можливості студентів, виходити з особливостей дисципліни, що вивчається [4, с. 251].

На практичних заняттях із навчальних дисциплін можливе використання елементів тренінгу. Тренінг є одним із порівняно нових методів інтерактивного навчання. Спочатку тренінгові групи отримали широке поширення за кордоном як метод психокорекційної роботи за допомогою організації спілкування в спеціально створюваних малих групах, і лише недавно тренінг став застосовуватися в процесі викладання психологічних дисциплін як методика організації практичних занять у навчальних групах для моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії.

Тренінг як метод навчання не набув широкого поширення і залишається незатребуваним через те, що він є новим щодо наявного досвіду самого педагога, який не завжди готовий його використовувати через відсутність хороших навичок організації групового тренінгу, нерідко через слабку орієнтованість викладача на самостійний пошук інформації, творчість та нестандартне вирішення поставлених завдань [6, с. 148].

Проведення практичного заняття методом групового тренінгу вимагає від викладача великої підготовчої роботи, що включає розробку плану-сценарію тренінгу, планування розподілу ролей, продумування завдань, вправ для налаштування студентів на активну участь у тренінгу, а також своєї поведінки, способів реагування в різних ситуаціях, критеріїв оцінки роботи учнів [1, с.82].

Моделювання процесу міжособистісної взаємодії в ході тренінгу дає можливість студентам апробувати різні форми комунікативної поведінки, стилі спілкування, стратегії поведінки в конфлікті, позбавитися поведінкових стереотипів, що заважають побудові ефективного, взаємодії та взаєморозуміння суб'єктів спілкування.

Ситуації, змодельовані під час практичних занять, з одного боку є навчальними і умовними, ігровими, але з іншого боку вони виступають для кожного студента як цілком реальні ситуації, в яких треба ухвалювати рішення та реагувати, несучи відповідальність за результат дії не лише перед собою, а й перед членами своєї групи [6, с. 149].

Отже, використання нетрадиційних форм лекційних занять та елементів тренінгу на практичних заняттях сприяє формуванню психолого-педагогічній компетентності випускників ЗВО, забезпечує творче засвоєння майбутніми спеціалістами принципів та закономірностей науки, що вивчається,

Ефективне застосування засвоєних знань на практиці, активізує навчально-пізнавальну діяльність, забезпечує практичне знайомство майбутніх викладачів ЗВО з особистісно орієнтованими педагогічними технологіями, заснованими на активних методах навчання, стимулює до творчого пошуку шляхів удосконалення навчально-

методичного забезпечення освітнього процесу (у тому числі на основі комп'ютерних та мультимедійних засобів), безперервного професійного розвитку, самоосвіти та особистісного самовдосконалення.

Нетрадиційні форми організації навчальних занять дозволяють реалізувати цілі формування психологічної культури майбутніх фахівців, що включає психологічну грамотність, психологічну компетентність і добре розвинені рефлексивні здібності.

Список використаних джерел і літератури

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 276 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академія, 2012. 344 с.
3. Караван Ю.В. Нетрадиційні форми лекцій у вищій школі. *Інноваційний потенціал української науки – XXI сторіччя: збірник статей*. Запоріжжя : Видавництво ПГА, 2012. С. 11-19.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ: Знання, 2009. С. 246-251.
5. Федорчук Е.І. Лекція як засіб реалізації студентоцентристського підходу до викладання педагогічних дисциплін. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Київ: Міленіум, 2011. Вип. 7. С. 98-102.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.
7. Штокман И.Г. Вузовская лекция: практические советы по методике преподавания учебного материала. Киев: Высшая школа, 1981. 152 с.

Олександр Герасимчук

ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ: ВИМОГА ЧАСУ

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, не могли не знайти свого відображення в освітньому середовищі України. У зв'язку з прийняттям нових нормативно-правових документів у сфері освіти, установам, що забезпечують розвиток професійних компетентностей педагогів, доводиться виявляти гнучкість та адаптивність як відповідно до державних вимог, так і до нових запитів освітянської спільноти. Концепція Нової української школи передбачає зміну ставлення до діяльності педагога шляхом мотивування його до творчості й самовдосконалення через особисту та професійну свободу [7]. Зміна вимог до сучасного вчителя закономірно призводить до зміни підходів та процедур розвитку професійної компетентності педагогів. В освіту й свідомість людей доводиться

вводити те, чого раніше не було, а також доповнювати теорію наявним професійним і соціальним досвідом [8, с. 73].

Нова українська школа потребує вчителів, які здатні не лише швидко опанувати сучасні методики викладання та виховання учнів, а й адаптовувати їх до потреб освітнього середовища, створювати та впроваджувати власні розробки, організовувати процес навчання на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. В умовах активного пошуку інноваційних освітніх моделей, формується оновлений образ вчителя історії: консультанта, порадирика, тьютора, дослідника, новатора, такого, що володіє певним комплексом «hard skills» та «soft skills», необхідним для здійснення ефективної професійно-педагогічної діяльності [2, с. 175].

Вивченню проблеми «hard skills» та «soft skills» в освіті присвячені дослідження О. Біляковської [2], К. Коваль [4], Т. Кожушкіної [5], С. Наход [6], Т. Смагіної [8], Л. Фамілярської [10] та ін. Проте в цій царині залишається ще багато нез'ясованих питань.

Мета статті – теоретично обґрунтувати значущість формування «soft skills» для майбутніх учителів історії.

У нашому динамічному світі, який стрімко розвивається, неможливо існувати без випереджаючого інноваційного розвитку системи освіти. Головний тренд у сучасній освіті – це зміна людей, які починають працювати вчителями та зміна ролей, які вони виконують у суспільстві. З огляду на вищесказане, можемо окреслити портрет майбутнього вчителя історії, на досягнення якого має спрямовуватися процес професійної підготовки у закладах вищої освіти, а саме:

- наявність професійних та особистісних рис, що мають формуватися в гармонії зі шкільною концепцією, відповідати потребам сучасної школи;
- віра в обдарування кожної без винятку дитини та дотримання принципу природовідповідності;
- володіння найновішими педагогічними технологіями (індивідуалізації та диференціації навчання, педагогіки співробітництва, електронно-інформаційними, новим глобальним педагогічним мисленням);
- наявність творчих, дослідницьких, експериментаторських умінь, прагнення до розробки і впровадження в практику нових прогресивних технологій та власних дидактичних і виховних знахідок.

Саме тому, важливими складовими професійної підготовки майбутніх учителів історії є комплекси «hard skills» і «soft skills», які зможуть забезпечити успішне виконання професійної діяльності та допоможуть їм завжди бути затребуваними на ринку праці. Загалом, «hard skills» – це знання, вміння та навички, що необхідні для виконання професійної діяльності. Водночас, «soft skills» визначають, як «м'які навички», що сприяють успішній самореалізації та досягненню професійного успіху [2, с. 178].

Погоджуємося з думкою С. Наход, що дані терміни доцільно розглядати з позицій компетентнісного підходу. У цьому відношенні доречно розмежовувати поняття «компетенція» та «компетентність». Враховуючи, що поняття «hard skills» та «soft skills» спільно відображають цілісність та збірну, інтеграційну суть як результату освіти, так і результату діяльності особистості, визначаємо «компетенцію» як сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, що стосуються певного кола предметів і процесів, необхідних для ефективного

виконання діяльності. «Компетентність» трактуємо як володіння особистістю відповідною компетенцією, що містить особисте ставлення до неї, предмета діяльності, її досвід у відповідній сфері, готовність до вирішення проблем, адаптацію до нестандартних ситуацій [6, с. 132].

З огляду на вищесказане, «hard skills» можемо розглядати як «базові компетенції», що представляють собою інтеграцію знань, досвіду, професійно значущих особистісних якостей, які сприяють досягненню високих результатів у процесі виконання вчителем професійної діяльності. Тобто, «hard skills» майбутніх вчителів історії включає: 1) систему професійних компетенцій, що поєднує загально-дидактичні і спеціальні фахові знання; 2) систему фахових умінь; 3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості [2, с. 178].

Щодо «soft skills», то їх трактуємо так: «soft» як «гнучкість», що характеризує відсутність шаблонності, стереотипності, здатності до змін, а «skills», у цьому разі, як компетентності – готовність, здатність та можливість особистості діяти у будь-яких мінливих ситуаціях, спираючись на власний досвід та інтуїцію. Саме майбутні вчителі історії повинні мати високий рівень розвитку «soft skills», адже робота у системі «людина-людина» орієнтована на інших, а отже непередбачувана та пов'язана з відсутністю єдиних і жорстких алгоритмів, вимог, технологій до процесу професійної діяльності вчителя [2, с. 179].

Дослідник К. Коваль наводить наступну класифікацію «soft skills»: **індивідуальні якості** (вміння приймати рішення та вирішувати проблеми, чітко ставити завдання та формулювати цілі, позитивне мислення та оптимізм, орієнтація на клієнта та кінцевий результат); **комунікаційні якості** (вміння зрозуміло формулювати думки, вміння взаємодіяти з різними типами людей, структурувати й модерувати наради, відповідати аргументовано, зрозуміло, вчасно і ввічливо, враховувати культурні та міжнаціональні особливості); **управлінські якості** (працювати в команді, об'єднувати та мотивувати команду, навчати та розвивати членів команди, передбачати та запобігати ризикам, чітко планувати та керувати часом) [4, с. 165]. Окрім того, як зазначає Л. Фамілярська, «soft skills» – соціологічний термін, який характеризує перелік особистих характеристик, які певним чином пов'язані з ефективною взаємодією у процесі професійної діяльності вчителя: вмінням переконувати, знаходити підхід до людей, міжособистісним спілкуванням, веденням переговорних процесів, роботою в команді, особистісним розвитком, ерудованістю, креативністю, комунікаційною взаємодією, високим рівнем самоорганізації тощо [9, с. 43].

Отже, як можемо бачити з огляду наукових джерел, «soft skills» – це універсальні навички, які допомагають професійно розвиватися й будувати успішну кар'єру в будь-якій галузі, зокрема й майбутнім учителям. Порівняльна характеристика «hard skills» і «soft skills» наведена в табл. 1 [2, с. 180; 5, с. 80].

Порівняльна характеристика «hard skills» і «soft skills»

Характеристика	«Hard skills»	«Soft skills»
Основа	Компетенції	Компетентності
Склад	Професійні знання, уміння, навички, досвід	Релевантні моделі поведінки, особисті цінності
Розвиток	Розвиток відбувається швидше	Розвиток відбувається повільніше
Перспектива	Важливі у короткостроковій перспективі	Важливі у довгостроковій перспективі
Формування	Формуються з меншими зусиллями та гарантованим результатом (за умови дотримання базових критеріїв, таких як мотивація, здатність до навчання)	Формуються з більшими зусиллями та без гарантії досягнення потрібного рівня (межа компетенцій, глибока інтегрованість у структуру особистості)
Зворотність	Практично не мають здатності до зворотного розвитку	За специфічних умов мають здатність до зворотного розвитку
Умови використання	Використання у стандартних умовах	Використання у стандартних та мінливих умовах

За даними звіту The Future of Jobs Report, озвученими на The World Economic Forum, до переліку актуальних навичок-2022 включені аналітичне мислення, критичне мислення, інновації, креативність, емоційний інтелект тощо. А які навички, навпаки, втратять свою актуальність і залишаться в минулому? Звісно, все залежатиме від індустрій та професій, та в цілому набір «анти-топ» скілів приблизно такий:

Мультизадачність. Бажання знайти працівника-восьминога, який може виконувати безліч функцій та завдань, бажано – за кількох робітників, але за одну зарплату, все ще переслідує багатьох роботодавців. Проте дослідження вказують на те, що мультизадачність, тобто постійне переключення між завданнями або спроби робити все одночасно, знижує продуктивність та якість роботи.

Контроль (та потреба в ньому). Одна з ключових функцій менеджерів, на якій досі будувалася ефективна робота, поступово втрачає свою актуальність. Мікроменеджмент, тобто прагнення стежити за кожним рухом підлеглого, пригнічує будь-які прояви самостійності в команді та вміння брати відповідальність на себе. Замість цього варто розвивати вміння делегувати повноваження та налагоджувати зворотний зв'язок.

Безперервна робота. Наразі це цінують роботодавці, та цим все ще пишається багато працівників: здатність працювати без перерв, вихідних та відпусток заради досягнення цілі. Проте такий режим призводить до падіння продуктивності, а часто навіть до професійного вигорання, і точно не сприяє виникненню цікавих ідей та проривних рішень.

Цілеспрямованість. Саме у форматі «ані кроку назад» (чи вбїк). Вміння ставити та фокусуватися на досягненні цілей важливе, проте цей процес має ставати все більш гнучким. Варто вчитися не просто «смартувати» цілі, а регулярно

переглядати їх, аналізувати, чи не змінилося оточення, умови, очікування, чи актуальні досі наші пріоритети. І, звісно, адаптуватися до нових умов. Адже зміни будуть єдиним постійним елементом нового часу.

Самовпевненість. Віра в свої ідеї та здібності – все ще рушійна сила досягнень. Але сліпа впевненість у собі і в тому, що твоя думка – єдина правильна, значно обмежує шанси на досягнення бажаного командою. Отже, дуже важливо вчитися приймати конструктивний зворотний зв'язок та враховувати погляди інших членів команди. Зокрема це стосується і керівників.

Неконфліктність. Вміння тримати свою думку при собі може сподобатися керівникам, які недостатньо зрілі, щоб співпрацювати із досвідченими професіоналами, а тим більше – враховувати поради новачків. Але для справи це не корисно, адже саме в конфлікті народжується істина. Тому запобігання дискусіям та готовність погоджуватися з усім, що пропонує керівник, – це легкий шлях. Та більш актуальним буде вміння керувати конфліктами та переводити їх у конструктивне русло.

«Шкільні» навички. Здатність запам'ятовувати багато інформації, як і вміння рахувати, писати тощо, вже не такі важливі, як раніше. Штучний інтелект виконує ці операції набагато швидше та без помилок. Звісно, ще не час забувати, як тримати ручку, та витіснити з пам'яті будь-які нові знання. Набагато цінніші для майбутнього навички – це інформаційна гігієна (тобто усвідомлене споживання інформації), вміння інтерпретувати та використовувати на практиці величезні обсяги даних, які доступні сьогодні [1].

Скептики можуть зауважити щодо вищезазначеного, стверджуючи, що мова йде стосовно менеджменту в економіці, а не в педагогіці, яка є більш консервативною галуззю. Проте, хіба основні класичні функції менеджменту, а саме планування, організація, мотивація і контроль не присутні в роботі учителя? А хіба організація вчителем діяльності учнів на уроці не має спільних ознак з менеджментом в інших галузях?

Тому в найближчому майбутньому, щоб нам залишатися затребуваними на ринку праці, а нашим дітям – зробити перші успішні кроки в кар'єрі, вже недостатньо мати профільну освіту й досвід роботи в своїй сфері. Аналітики сходяться на думці, що до 2025 року люди й роботи порівну поділять між собою виконання трудових функцій. Працівникам майбутнього будуть потрібні додаткові знання й уміння, які не під силу роботу чи комп'ютерній програмі.

Саме такі вміння прийнято відносити до «soft skills», а про необхідність їх розвитку останнім часом говорять усе більше й більше. Настав той час, коли професійні знання й досвід не так цінуються роботодавцями, якщо вони не підкріплені розвиненими м'якими навичками. Згідно з дослідженням, проведеним компанією Wonderlic, 93% опитаних роботодавців відзначили, що наявність «soft skills» у кандидата є важливим чинником при прийнятті рішення щодо його працевлаштування. А дослідження соціальної мережі LinkedIn показало, що 57% роботодавців цінують гнучкі навички навіть більше, ніж професійні. Особливо цінуються працівники, які легко адаптуються до змін, швидко освоюють нові технології, помічають корисні тренди раніше за інших.

У 2016 році на Всесвітньому Економічному Форумі в Давосі в звіті «The Future of Jobs» був названий перелік соціальних навичок, які будуть найбільш затребувані

на ринку праці в найближчі 20–30 років. Ось найголовніші з них, які варто починати формувати вже зараз.

- **Системне й аналітичне мислення.** Воно незамінне для професій майбутнього! Під системним мисленням мається на увазі здатність знаходити і структурувати матеріал, встановлювати взаємозв'язки між розрізненими елементами, а також відокремлювати головне від приватного й навпаки.

- **Здатність до комунікації.** Сюди також можна віднести роботу в команді. Це здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми, продуктивно вести переговори, досягати компромісів і т.д.

- **Конфлікт-менеджмент.** Цей навик виникає з попереднього – щоб комунікація проходила максимально ефективно, необхідно грамотно вирішувати виникаючі суперечки й добиватися взаємовигідних умов.

- **Управління проектами.** Здатність правильно розставляти пріоритети, управляти робочими процесами, знання принципів планування й тайм-менеджменту. Варто запам'ятати: професії майбутнього, як традиційні, так і нові й перспективні, мають велику потребу саме в цих навичках!

- **Клієнтоорієнтованість.** Розуміння потреб клієнта та вміння підбирати оптимальні рішення для їх задоволення. У роботі вчителя клієнтом є дитина, її батьки, тому принцип педоцентризму має стати вирішальним у роботі педагога.

- **Знання іноземної мови,** а краще – декількох. Це завжди беззаперечний бонус.

- **Лідерство.** Здатність стояти на чолі групи людей, вміння координувати їх, вести за собою, мотивувати і брати на себе відповідальність за спільні рішення.

- **Адаптивність і крос-функціональність.** Must-have (обов'язкова річ) для найперспективніших професій майбутнього! Ми живемо в епоху непередбачуваності, коли потрібно вміти вчасно реагувати на нові виклики, вирішувати кризи, прогнозувати ситуації і швидко змінювати спектр завдань.

- **Креативність.** Творчий початок і естетичний смак вітаються в будь-яких областях – від сфери ІТ до педагогіки чи б'юті-ніші [3].

Як же розвивати «soft skills»? В абсолютній більшості ЗВО не приділяють належної уваги розвитку в студентів їхніх «soft skills». Проте навчальні програми перенавантажені навчальними дисциплінами, які розвивають у студентів «hard skills», тобто «тверді» навички, пов'язані зі знанням фундаментальних та спеціальних дисциплін, здобуттям практичної підготовки тощо. Про те, як майбутньому випускнику взаємодіяти в колективі зі співробітниками, з клієнтами, з партнерами – не навчають, хоча ці навички надзвичайно впливають на ефективність роботи співробітника. Це і є ті «м'які» знання, що важко піддаються вербалізації, це специфічні вміння та досвід [4, с. 163].

Розвивати м'які навички необхідно якомога раніше. Бажано ще в школі. Але одна з проблем сучасної шкільної освіти – це відсутність прикладного характеру. Зазвичай людина набуває нових умінь по схемі «знання – уміння – навички». Школа ж дає лише знання. І отримуємо прірву між отриманою інформацією та практичною реальністю. Школи нині просто не готові до «soft skills». Вчителі начебто готують дітей до життя, але забувають про вбудовування дитини в реальність. У ту реальність, де навичка домовлятися важливіша, ніж вміння розв'язувати інтеграл. Тож батькам необхідно взяти цю задачу на себе, щоб підготувати дитину до викликів майбутнього.

Формування «soft skills» необхідно продовжити під час навчання в коледжі чи університеті. Для цього потрібно розробляти спеціальні програми, інтенсив-курси, спецкурси, тренінги тощо. Якщо розвиток «hard skills» – це професійне навчання в школі, університеті чи коледжі, онлайн-курси та майстер-класи, стажування, то із «soft skills» усе дещо складніше. Наприклад, щоб навчитися комунікації, можна організувати дискусійний клуб або влаштувати круглі столи, конференції з обговоренням різних тем. Для розвитку проектного мислення корисно всі свої справи сприймати як проекти – визначати мету, розбивати роботу на етапи й виставляти дедлайн. Тут стануть у нагоді навички тайм-менеджменту, управління проектами, а також наставництва, якщо проект груповий. Корисно розвивати емоційний інтелект: навчитися прислухатися до своїх і чужих емоцій, стежити, як вони впливають на вас і вашу поведінку [3].

Технології є лише помічниками вчителя. 80% ефективності уроків залежить від того, якою особистістю він є. У кожного у виші був викладач, з лекцій котрого хотілося втекти, але був і такий, щодо котрого не хотілося втрачати ні хвилини. Харизма, енергетика, характер – називаймо це, як хочемо, але ця привабливість відіграє важливу роль. У цілому, майбутнім учителям необхідно прагнути вивчати аудиторію, якій викладаєте свій предмет. Треба визначати, що учням цікаво, які фільми вони дивляться, в які ігри грають і яку музику тепер слухають. До речі, так ви можете викликати лояльність і довіру до себе. Світ не стоїть на місці і, якщо учитель і зараз вважає, що інформацію для доповіді потрібно шукати в місцевій бібліотеці й до цих пір не вміє користуватися передовим методами навчання, то сучасні учні будуть сприймати його як динозавра, якому бути на одній хвилі із сучасними учнями й викликати їхню довіру й повагу точно буде проблематично, а це стовідсотково буде впливати на ефективність уроків такого вчителя, і, відповідно, на результати навчання [9].

Підсумовуючи зазначимо, що на сучасному етапі розбудови інноваційної освіти актуалізується нагальна потреба в якісній підготовці майбутніх вчителів – компетентних фахівців, які здатні знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, озброєні не лише комплексом «hard skills», а й «soft skills». Учителі історії тут не є винятком, адже й вони мають бути готовими працювати в нестандартних ситуаціях, бути здатними передбачати та прогнозувати результати своєї роботи, ефективно взаємодіяти, творчо реагувати, мислити креативно, постійно удосконалюватися та навчатися, бути інноваційно спрямованими. Від особистісного сприймання й усвідомлення майбутнім учителем історії значущості «soft skills» залежатиме його успіх у професійно-педагогічній діяльності та затребуваність у професійному конкурентному середовищі.

Список використаних джерел і літератури

1. «Анти-топ» навичок: 7 скілів, які втратять актуальність у майбутньому. *Osvita Nova*. URL : <https://osvitanova.com.ua/posts/2673-anty-top-navychok-7-skiliv-iaki-vtratit-aktualnist-u-maibutnomu>.

2. Biljowska Olha. «Soft skills» як необхідна складова якісної професійної підготовки майбутнього вчителя. *Rochnik Polsko-Ukrainski*. 2018. Т. XX. С. 175–185.

3. Ведишева Анастасія. Soft skills. М'які навички для успішної кар'єри майбутнього. *Taslife*. URL : <https://taslife.com.ua/blog/soft-skills>.
4. Коваль К.О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.
5. Кожушкіна Т.Л. Міжособистісна взаємодія як складова частини «soft skills» студентів педагогічного коледжу. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. Вип. 63. 2018. С. 77–81.
6. Наход С.А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. Вип. 63. 2018. С. 131–135.
7. Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. *Урядовий портал*. URL : <https://www.kmu.gov.ua>.
8. Смагіна Т.М, Шуневич О.М. Умови розвитку гнучких навичок (soft skills) педагогів у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 73–80.
9. Soft skills учителя будучого. URL : <https://vc.ru/hr/264880-soft-skills-uchitelya-budushchego>.
10. Фамілярська Л.Л. Особливості розвитку сучасного педагога в системі післядипломної освіти. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017. Вип. 6. С. 43–45.

Тетяна Гребеник

МЕДІАОСВІТА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: НАДБАННЯ Й ПЕРСПЕКТИВИ

Процеси реформування системи вищої освіти України, оновлення її змісту відповідно до європейських стандартів, вплив глобалізаційних освітніх тенденції передбачають зміну вимог до професійної діяльності викладачів вищої школи в умовах формування європейського інформаційного простору. Педагогічна діяльність викладацького персоналу спрямована на розвиток інформаційно-цифрової компетентності здобувачів вищої освіти, використання медіаосвітніх ресурсів та технологій в освітньому процесі. У свою чергу, високий рівень власної медіакультури є необхідною умовою підвищення якості освітнього процесу в сучасному закладі вищої освіти (ЗВО). Означені тенденції визначають необхідність прогнозування професійного розвитку викладача вищої школи засобами медіаосвіти.

Проблема медіаосвіти знайшла своє висвітлення у значній кількості наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених: О. Бондаренко, Р. Гуревич, І. Жилавська, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Н. Саєнко, О. Шаріков та ін.

Зокрема, теорія і практика використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі відображена в працях Ю. Батуріна, В. Бикова,

Б. Гершунського, К. Макліна, О. Полат, О. Пометун тощо. Концептуальне обґрунтування розвитку медіаосвіти у професійній діяльності окреслено в дослідженнях таких авторів, як О. Барішполец, Л. Зазнобіна, Л. Мастермана, С. Пензіна, О. Федорова та ін. Медіаосвіту в професійній підготовці педагогів досліджували Ю. Казаков, Н. Рижих, І. Хижняк, Н. Шубенко та ін.

Проте, незважаючи на значну кількість реформ в освіті, соціальний запит суспільства та інтерес науковців до проблеми формування та розвитку медіаосвіти педагогів, вона залишається мало дослідженою. Такі протиріччя зумовлені новизною самого явища медіаосвіти, невизначеністю науково-методичних засад формування медіакомпетентності, а також необхідністю розвитку медіакультури у теорії та практиці вітчизняної педагогіки.

Мета статті – теоретично проаналізувати сучасні тенденції й окреслити перспективи розвитку медіаосвіти викладачів у процесі фахової підготовки здобувачів освітніх послуг. Поставлена мета реалізується в запропонованій роботі за допомогою таких завдань: обґрунтування потреби введення медіаосвіти до процесу професійного розвитку викладачів вищої школи; розгляд основних положень Концепції впровадження медіаосвіти в Україні в контексті медіаосвіти викладачів; позиціонування досягнень та прогнозування пріоритетних векторів розвитку педагогічної медіаосвіти в Україні.

Сучасний стан розвитку освіти орієнтує суспільство на забезпечення високої якості підготовки фахівця та формування його професійних компетентностей. *Однією з ключових компетентностей XXI ст. в світі визнано медіаграмотність.* Резолюція Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації 2008 року наголошує, що «медіаграмотність є базовим елементом політики в сфері споживання інформації» та рекомендує внести в освітні програми неперервного розвитку педагогів обов'язкові модулі з медіаосвіти [2].

В Україні з 2010 року реалізується Національна концепція впровадження медіаосвіти, схвалена Національною академією педагогічних наук України, що трактує поняття *медіаосвіти*, як складник освітнього процесу, спрямований на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [4, с. 5].

Медіаосвіта – це процес навчання і розвитку особистості, формування її медіакультури за допомогою медіазасобів. Головними завданнями медіаосвіти викладачів вищої школи є формування:

- медіаграмотності, як комплексу знань і умінь, які дозволяють ефективно та безпечно знаходити, обробляти і використовувати інформацію за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і медіаінформаційних систем;
- критичного мислення і рефлексії, які на психологічному рівні забезпечують свідоме використання отриманої інформації;
- медіаімунітету викладача вищої школи, що відповідає за протистояння фейковій інформації і агресивним медіасередовищам;
- особистісних і професійних аспектів медіакультури;

- здатності у педагогів до медіаторчості для професійної самореалізації й здатності до самовираження;
- професійної медіакомпетентності, що є найвищим рівнем медіакультури [5, с. 18–19].

У наукових дослідженнях з проблеми медіаосвіти існують розбіжності в термінології: часто використовуються як синоніми медіаосвіти терміни «медіакультура», «медіаграмотність», «інформаційна компетентність» тощо [3].

Більшість науковців асоціюють медіаосвіту педагога з двома явищами: з розвитком критичного мислення (І. Бодалев, А. Столбникова) і з формуванням комунікативної компетентності, креативності та уміннями використовувати інформаційно-комунікативні технології (О. Бурім, В. Перегуда, О. Трегуб). Отже, *медіаосвіта* – це напрям у педагогіці, процес розвитку особистості, а також багатовимірне явище, що передбачає розвиток здатності володіти технічними й комунікативними творчими навичками за допомогою мас-медіа; вмінь критичного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів і медіаресурсів [5, с. 87–88].

Медіаосвіта викладачів вищої школи – це окремий вектор розвитку освіти, що передбачає формування і утвердження навичок і вмінь аналізу, критичного осмислення, оцінювання та створення медіатекстів, соціальних, культурних, політичних і комерційних цінностей, що транслюють медіа; осмислення способів використання медіаресурсів у професійній педагогічній діяльності; формування мотивів, знань і вмінь, які спроможні забезпечити медіаосвіту здобувачів освіти різного рівня.

Сучасна медіаосвіта в Україні реалізується у всіх ланках структури вітчизняної освіти: дошкільна медіаосвіта, медіаосвіта школярів і здобувачів вищої освіти, післядипломна медіаосвіта й неформальна медіаосвіта дорослого населення [8]. Розвиток означених напрямів забезпечують центри медіаосвіти, які займаються створенням науково-методичного забезпечення, організовують наукові проекти, конференції, тренінги, семінари присвячені медіаосвіті тощо.

Одним із перших вітчизняних центрів дослідження медіаосвіти стала Лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, під керівництвом Л. Найдьонової. Діяльність цієї установи спрямована на вивчення соціально-психологічних аспектів медіакомунікації та організацію медіаосвіти молоді, проведення медіаосвітніх шкіл і семінарів з практичної медіаосвіти та розробку програмно-методичного забезпечення шкільної та позашкільної медіаосвіти [9].

Виходячи із визначення сутності поняття медіаосвіта в науковий обіг вітчизняної педагогіки введено поняття *медіапедагоги*. Колектив медіапедагогів з НАПН України під керівництвом Г. Онкович займається дослідженням проблеми медіадидактики й впровадженням системи самостійної неперервної медіаосвіти, реалізує авторські культурно-освітні проекти з медіаосвіти («Школа медіаосвіти на Кінбурні», «Медіашкола професора Ганни Онкович» тощо) [1].

Ще одним потужним центром медіаосвіти в Україні вважається Інститут екології масової інформації ЛНУ ім. І. Франка, що здійснює поширення медіаекології і медіаграмотності в Україні і проводить дослідження за напрямками: медіафілософія, медіакритика та медіапросвіта [6].

Розвиток синтезу журналістики й медіаосвіти в Україні забезпечує колектив дослідників під керівництвом В. Іванова з Академії української преси (АУП). Діяльність АУП спрямована на формування та підтримку груп лідерів-

медіапедагогів для початкової, середньої та вищої освіти. Медіаосвіту як засіб естетичного виховання й художнього розвитку молоді та суспільства досліджують медіапедагоги Асоціації діячів кіноосвіти і медіапедагогіки України [1]. Потужними медіаосвітніми установами, що відіграють важливу роль у становленні та впровадженні медіаосвіти в Україні, в тому числі для викладачів вищої школи, й дослідженні медіаосвітніх процесів є: Український інститут медіа та комунікації, Інститут модернізації змісту освіти МОН України й Інститут вищої освіти НАПН України.

Проте, потрібно зазначити, що позитивні зрушення в медіаосвітньому процесі викладачів вищої школи відбуваються вкрай повільно. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні більшість медіаосвітніх проєктів ініційовано громадськими організаціями, медіаекспертами, окремими педагогами (АУП, Академія цифрового розвитку, громадські організації та програми StopFake, IREX/Україна, «Детектор медіа», «Телекритика», «У-Медіа» Інтерньюз-Нетвок, MYMEDIA/DANIDA тощо) за допомогою грантової або донорської підтримки.

Форми та методи реалізації завдань щодо розвитку медіаосвіти викладачів вищої школи, під час яких формується медіакомпетентність і медіакультура різноманітні: організація Літніх і Зимових шкіл для медіапедагогів (АУП); створення онлайн-порталів («Медіаосвіта і медіаграмотність» від АУП); організація та проведення проєктів з медіаосвіти («Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» від IREX); створення онлайн-курсів з медіаграмотності, критичного мислення та дистанційного навчання від освітніх онлайн-платформ *EdEra*, *Prometheus*, *Дія. Цифрова Освіта*; організація та проведення курсів та спецкурсів для різних груп педагогічних працівників, спрямованих на розвиток медіакультури, під час підвищення кваліфікації в ППО, центрах освітніх технологій, закладах освіти та наукових установах, що надають освітні послуги; організація інтернет-конференцій, віртуальних медіаосвітніх груп, майстер-класів, вебінарів, тренінгів тощо.

Ми згодні з думкою Г. Онкович, яка наголошує, що професійна діяльність кожної особистості має починатися з формування медіакомпетентності й постійного розвитку власної медіакультури [6]. Тож особливістю медіаосвіти викладачів вищої школи є те, що вона спрямована на розвиток індивідуально-психологічної, мотиваційної, ціннісної й рефлексивної спрямованості педагога на професійну діяльність з використанням і взаємодією з медіа [10].

Основними умовами подальшого ефективного розвитку медіаосвіти викладачів вищої школи в Україні є наявність:

- нормативно-правового та науково-методичного забезпечення цього процесу, системних знань щодо його розвитку;
- визначених на всеукраїнському рівні стратегічних векторів розвитку означеного процесу під час формальної, неформальної та інформальної медіаосвіти;
- розроблення й затвердження диференційованих стандартів, моделей, програм, методик розвитку медіаосвіти в залежності від видів педагогічної роботи (в т.ч. з використанням зарубіжного досвіду);
- орієнтації освітнього процесу на розвиток особистості та професійної активності в організації методичної роботи;
- координації педагогічних впливів на формування інформаційно-

цифрових компетентностей та готовності викладача вищої школи до використання медіатехнологій у професійній діяльності [7].

Таким чином, медіаосвіта викладачів вищої школи забезпечує інноваційну складову освітнього процесу й виступає результатом поширення та використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Система розвитку медіаосвіти викладачів вищої школи включає: засвоєння теоретико-методичної бази знань з медіаосвіти; усвідомлення практичного досвіду безпечного використання інформації й освітніх медіазасобів у професійній діяльності; отримання знання про психолого-педагогічні аспекти інформатизації освіти; розвиток медіакомпетентності й медіакультури педагогів та започаткування процесу самопозиціонування власного досвіду в медіапросторі.

Список використаних джерел і літератури

1. Головченко Г. О. Аналіз діяльності центрів медіаосвіти в Україні. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Черкаси. 2020. Вип. 2. С. 118–123.
2. Європейські критерії медіаграмотності (фрагмент із програми Л. А. Найдьонової «Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу») на основі «Media Literacy Study The Framework». URL: http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_annex_b_framework_re_v_en.pdf (дата звернення: 03.11.2021).
3. Єрмоленко А. О. Медіакомпетентність як необхідний складник професійної майстерності сучасного педагога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2016. Вип. 137. С. 330–333.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzheniya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
5. Медіакомпетентність фахівця: колективна монографія / Онкович Г. та ін.; за наук. ред. д. пед. наук, проф. Онкович Г. В. Київ. : Логос, 2013. 287 с.
6. Онкович Г. В. Нові вектори розвитку сучасної медіаосвіти. *Журналістика. Філологія. Медіаосвіта : зб. наук. пр.* Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2014. С. 150–158.
7. Онкович Г. В. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 80–87.
8. Слабошевська Т. М., Смекалін І. М. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку. 2013. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4709/Slaboshevska_Smekalin.pdf;jsessionid=C6D4D8C89571CA26C2E9A8A456BB1F6D?sequence=1 (дата звернення: 02.11.2021).
9. Фурсикова Т. В. Вітчизняні стратегії розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19 (2). С. 113–120.
10. Якимчук І. О. Формування медіаосвітніх компетентностей у викладачів коледжу: теоретичний аспект. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4. С. 69–73.

З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТУ «МИСТЕЦТВО» У СТАРШІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Реалії сучасності та виклики інформаційного суспільства, яке стрімко змінюється, ставлять перед освітою завдання виховання особистості, яка вміє абстрактно та креативно мислити, аргументувати власну точку зору, проявляти творчі можливості, володіє навичками емоційного інтелекту, усвідомлює необхідність навчатися упродовж життя. Це зумовлює актуальність предметів художньо-естетичного циклу, які сприяють становленню творчої особистості з розвинутою уявою та фантазією [10]. До таких предметів у старшій школі належить, зокрема, «Мистецтво», під час вивчення якого передбачено не тільки ознайомлення учнів з мистецтвом різних культурних регіонів світу, але й формування креативних, комунікативних якостей, стимулювання потреби до мистецької самоосвіти та здатності до художнього самовираження [4].

Перехід до масового онлайн навчання, спричинений пандемією Covid-19, активізував процеси пошуку форм і методів формування мистецьких компетентностей за допомогою цифрових технологій. На сьогодні у науковій та науково-методичній літературі триває процес узагальнення досвіду викладання «Мистецтва» за умов дистанційного навчання. Розроблено методичні рекомендації щодо використання інтерактивних платформ та онлайн-сервісів, підготовлено відеоуроки, відолекторії, триває пошук оптимальних способів організації навчальної діяльності [7; 12]

У статті здійснено спробу підсумувати досвід викладання предмету «Мистецтво» у 10–11 класах гуманітарного профілю Чернігівського обласного педагогічного ліцею для обдарованої сільської молоді Чернігівської обласної ради за умов дистанційного навчання.

Навчальний предмет «Мистецтво» (освітня галузь «Мистецтво») належить до вибірково-обов'язкових. На його вивчення відведено по 1,5 години тижневого навантаження у 10–11 класах. Процес вивчення відбувається згідно із навчальною програмою «Мистецтво. 10–11 класи. Рівень стандарту» (авт. Абрамян Т.О., Аристова Л.С., Гайдамака О.В., Гараздовська М.Т., Гречана О.І., Гурин О.М., Новикова Н.В., Пірог А.Г., Просіна О.В.), яка була затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 23 жовтня 2017 р. [4]. Змістом програми передбачено «цілісний художньо-естетичний розвиток особистості учня шляхом ознайомлення з мистецтвом культурних регіонів світу» [4]. Відтак, у 10 класі учні вивчають мистецтво африканського, американського, далекосхідного, індійського та арабомусульманського культурних регіонів, у 11 – європейського та України як частини європейського культурного простору.

При оцінюванні навчальних досягнень учнів застосовується формувальне оцінювання, при якому вирішальну роль відіграє «рівень прогресу особистісних досягнень», активність та ініціативність [6]. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації навчальної діяльності учнів, дозволяє створити позитивну творчу атмосферу на уроці, що сприяє більш ефективному опануванню навчального предмету.

Ключовим принципом, за яким має бути організоване дистанційне вивчення

«Мистецтва», є «низький поріг, висока стеля, широкі стіни» [3, с. 67]: посильне завдання, яке, втім, має кілька рівнів виконання, та наявність вибору для кожного учня.

Оскільки дистанційне навчання під час пандемії Covid-19 відбувалося шляхом використання поглибленої віртуальної моделі, тобто виключно онлайн, заняття з «Мистецтва» проводилися як у синхронному, так і у асинхронному режимах. Синхронне навчання реалізовувалося у форматі відеозустрічей за допомогою сервісу Zoom. При асинхронному режимі у Google-класі розміщувалися завдання та рекомендації щодо їх виконання. Обов'язково зазначали тему уроку, надавали посилання на джерела інформації (відео-, презентації, статті тощо) та на онлайн тренажери. Вивчення нового матеріалу було більш ефективним у синхронному режимі, а виконання практичних завдань, які передбачали індивідуальну роботу, здійснювали переважно асинхронно.

Дотримання академічної доброчесності при вивченні «Мистецтва» досягалося насамперед за рахунок креативних завдань, які надають можливості для демонстрації власного творчого потенціалу та унеможливають прояви плагіату. Учні мали право вибору теми та форми виконання завдання, а відтак могли обрати те, що їх по-справжньому цікавить. Обсяг завдань був посильним для виконання. Обов'язковим був зворотній зв'язок від вчителя при перевірці робіт, бажаною – рефлексія учня щодо виконання завдання. Використання інтерактивних платформ та формулювання завдань відкритого типу при проведенні опитування також сприяло самостійному виконанню завдань.

На результати оцінювання впливають спеціальні художні здібності, які учні продемонстрували під час вивчення теми. Зазначимо, що значна частина учнів, які навчаються в 10–11 класі, мають початкову мистецьку освіту, яку здобули у спеціалізованих закладах – музичних, художніх, хореографічних тощо. Відтак важливим є індивідуальний та диференційований підхід, а також створення мікроклімату, за якого усі здобувачі середньої освіти мають можливості якнайповніше проявити власні творчі здібності та мистецькі уподобання. З цією метою вивчення кожної теми завершується презентацією групових та індивідуальних творчих проєктів.

Так, по темі «Мистецтво африканського культурного регіону» творчі групи представляють африканський танок, музику та/або пісню, малюнок у стилі школи Пото-Пото, африканську маску, прикрасу, міні-виставу тощо. При вивченні мистецтва арабо-мусульманського культурного регіону, крім традиційних малюнку, пісні чи танка, учні представляли напис у стилі арабської каліграфії, ескіз одягу, прикрасу в індійському чи арабському стилі, майстер-клас з виготовлення артефакту, пов'язаного з культурою цього регіону.

Прикладом цікавого групового проєкту є візуалізація музики, коли учням пропонувалося підготувати обкладинку для музичного треку чи альбому певного виконавця, використовуючи різні мистецькі техніки: колажу, графіки, поєднання шрифтів тощо.

Учні, які почували себе менш впевнено у презентації результатів власної творчості, мали змогу підготувати туристичний маршрут стежками давніх цивілізацій або мистецькими центрами регіону.

Творчі проєкти під час онлайн навчання представляли у вигляді відео-, аудіо-, фотографії. Деякі проєкти містили поєднання теорії та практики (наприклад, «Магія індійського танцю»). Їх найчастіше оформлювали у мультимедійній

презентації.

Захист проєктів відбувався як під час відеоконференції, так і асинхронно. У цьому разі підготовлені проєкти розміщували на інтерактивній навчальній платформі (blendspace або padlet). Інші учні класу мали переглянути кілька робіт, присвячених питанням, які їх найбільше зацікавили, та залишити відгуки у коментарях, у яких зазначити враження від презентації, її відповідність до вимог, побажання автору/авторці презентації, що нового та цікавого дізналися тощо. Змістовні коментарі до творчого доробку однокласників прирівнювалися до активної роботи на уроці і позитивно оцінювалися. Такий підхід розвиває навички критичного мислення, взаємодії, передбачає активність учнів у процесі отримання знань та набуття досвіду у створенні власного продукту.

При організації групової роботи під час Zoom-конференції часто використовували можливості Google-сервісів (Google Docs та Google presentation), а також інтерактивної дошки padlet. При цьому у окремих сесійних залах у Zoom учні спільно опрацьовували навчальний матеріал та виконували завдання, яке представляли після повернення до основної зали.

Позитивно зарекомендувала себе технологія «перевернутий клас», за якої учні самостійно розбирали навчальний матеріал, а на уроці вже відбувався обмін знаннями, їх корегування з метою подальшого самостійного використання, дискусія. Така організація роботи сприяла розвитку дослідницьких компетентностей здобувачів освіти, підвищенню їх мотивації, активності, ефективному використанню електронних освітніх ресурсів та персоналізації навчального процесу загалом [1, с. 103].

Однією з найбільш ефективних форм роботи за часів пандемії та соціальної ізоляції були віртуальні екскурсії, які створюють «ілюзію присутності» [2, с. 95]. Місце для подорожі учні обирали за власним бажанням. Зручною виявилася онлайн платформа Google Arts and Culture, яка містить віртуальні колекції близько 2000 музейних установ, причому розміщено зображення високої якості. Крім того, є елементи інтерактиву, наприклад, можливість розв'язати візуальний кросворд або зробити артселфі.

При вивченні українського мистецтва інтерес викликав сайт «Музеї України просто неба», розроблений Google Ukraine спільно з Міністерством культури України. Проєкт дозволяє здійснити віртуальну подорож та познайомитися з унікальними архітектурними та етнографічними об'єктами з усіх регіонів України [8]. 3D-тури всіх музеїв також доступні в режимі Street View на Картах Google.

На вибір учнями місця для подорожі впливало, який регіон вивчався, відтак у їх віртуальних мандрівках були представлені як пам'ятки української, так і світової культури: музей Трипільської культури, Острозький замок, Лувр, Театр-музей Сальвадора Далі у Фігерасі, святиня мусульман Куббат ас-Сахра тощо.

Сучасні цифрові технології надають можливості для віртуального занурення у світ однієї картини. 3D анімація створює ефект того, що зображення оживає. У мережі «Інтернет» представлені 3D відео, присвячені шедеврам світового мистецтва різних епох та стилів: від «Мони Лізи» та «Таємної вечери» Леонардо да Вінчі до «Археологічного відгомону «Анжелюса» Мілле» Сальвадора Далі.

За підсумками віртуальних подорожей учні представляли повідомлення чи презентацію під час відеоконференції, на спільній навчальній платформі або розказували друзям на сторінці у мережі «Facebook» чи «Instagram під хештегом

#Mytrip.

Для учнів, які поглиблено вивчають англійську мову, пропонували віртуальну подорож із використанням англійськомовного ресурсу. За результатами вони мали підготувати есе чи усне повідомлення англійською мовою про музей або про арт-об'єкт, який вразив. Оцінка за зміст виставлялася з мистецтва, за мовні компетентності – з англійської мови. Аналогічно пропонувалися завдання у інтеграції з всесвітньою історією при вивченні теми «Культура країн зарубіжного світу». Такі завдання допомагають зменшити навантаження, водночас використовувати набуті компетентності під час виконання практичних завдань.

Популярними серед ліцеїстів були фоточеленджі «Весна очима ліцеїстів», «Завітаємо до новорічної ялинки» тощо. Пропонувалося зануритися у світ мистецтва фотографії і підготувати якісне фото- чи фотоколаж, присвячений пробудженню природи, квітінню садів, новорічним локаціям, селфі на тлі природи.

У часи пандемії у соціальних мережах набув популярності флешмоб, під час якого люди відтворюють вдома за допомогою підручних засобів картини відомих художників. До нього долучилися ліцеїсти. Виконане завдання повинно було містити фото картини та її реконструкцію. Усі виконані проекти були представлені на єдиній платформі з подальшим обговоренням, а також поширені на сторінці Чернігівського обласного педагогічного ліцею для обдарованої сільської молоді Чернігівської обласної ради у Facebook.

Зручною формою роботи під час онлайн навчання є використання мобільних застосунків. Зокрема, інтерес викликав застосунок DailyArt, який щодня пропонує для знайомства шедевр класичного та сучасного мистецтва і містить короткі історії про них. За підсумками тижня учням пропонувалося поділитися враженнями.

Для проведення онлайн опитувань, вікторин, організації групової роботи використовували інтерактивні сервіси LearningApps, Worldwall, Kahoot, Mentimeter, освітню платформу «На урок». Опитування здійснювалися як на етапі актуалізації знань, так і під час їх перевірки та рефлексії.

Таким чином, при викладанні навчального предмету «Мистецтво» під час дистанційного навчання важливо підтримувати творчу ініціативу учнів. Посильні цікаві завдання мотивують учнів до пошуку та мистецької діяльності. На сьогодні існує достатній вибір онлайн інструментів та цифрових платформ, які здатні забезпечити досягнення поставлених завдань і мети уроку та заохотити учнів до якнайповнішого прояву власних творчих здібностей. Ефективна організація вивчення навчального предмету «Мистецтво» онлайн сприятиме не тільки формуванню мистецьких компетентностей, а й таких важливих soft skills, як вміння працювати в команді, відповідальність, комунікативність, гнучкість, прагнення навчатися упродовж життя.

Список використаних джерел та літератури

1. Білоусова Н.В., Гордієнко Т.В. Застосування технології перевернутого навчання в роботі загальноосвітнього навчального закладу. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 102–105.
2. Коваленко О.В. Використання віртуальних екскурсій як сучасних форм організації навчального процесу. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. 2019. Випуск 9. С. 94–97.

3. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. 2020. URL: [metodichni rekomendazii-dustanciyna osvita-2020.pdf](#) (дата звернення: 18.10.2021).
4. Мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11 класи. Рівень стандарту. Програма затверджена Наказом Міністерства освіти і науки № 1407 від 23 жовтня 2017 року. URL: <https://cutt.ly/a11oFTM> (дата звернення: 12.10.2021).
5. Махмутова А. Про викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2021/2022 н.р. Вісник Хмельницького ОІППО «Майбуття». 2021. № 13–16 (660–663).
6. Методичні рекомендації щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2019/2020 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 01.07.2019 р. № 1/11-5966. URL: <https://cutt.ly/FI1pk6X> (дата звернення: 15.09.2021).
7. Моторна О.С. Мистецтво дистанційно: втрачені можливості... Чи нові перспективи? *Мистецтво та освіта*. 2020. № 3(97). С. 13–20.
8. Музеї України просто неба. URL: <https://museums.authenticukraine.com.ua> (дата звернення: 10.10.2021).
9. Наказ Міністерства освіти і науки України «Деякі питання організації дистанційного навчання» (zareєстровано в Міністерстві юстиції України № 941/35224 від 8 вересня 2020 р.). URL: <https://cutt.ly/PYDNCKq> (дата звернення: 19.10.2021).
10. Просіна О. «Мистецтво» як один з головних предметів у школі. URL: <http://education-ua.org/ua/> (дата звернення: 7.11.2021).
11. Учитель мистецтва. URL: <http://artteacher.ucoz.ru> (дата звернення: 18.10.2021).
12. Футимська Н. Методичні рекомендації організації та проведення дистанційного навчання з мистецтва, музичного мистецтва та образотворчого мистецтва. *Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. Порадник. З досвіду освітян міста Києва*. С. 308–314. URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2020/8/19/90.pdf> (дата звернення: 28.10.2021).

Світлана Грищенко

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОЇ РУХОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Дослідження ефективної рухової поведінки здобувачів освіти як закладів загальної середньої освіти, так і закладів вищої освіти актуальні на сучасному етапі розвитку фізичного виховання та фізичної культури і спорту. У фізичному вихованні предметом навчання є раціональні рухові дії. Рухові дії складаються із системи взаємопов'язаних рухів. Закономірності формування вмінь та навичок раціонального виконання рухових дій визначають дидактичні особливості фізичного виховання. Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці стверджують, що

«здоров'я людини більш ніж на 50% визначається умовами і способом життя, тобто більша частина залежить від правильної організації рухової активності. Рухова активність є безумовною складовою життя кожної людини. Організована рухова активність у подальшому сприяє веденню здорового способу життя, що, своєю чергою, позитивно впливає на загальний рівень самопочуття; профілактику неінфекційних захворювань; зменшення впливу шкідливих звичок на організм, кількості асоціальних проявів та депресій» [6].

Мета статті – проаналізувати поняття та терміни ефективної рухової поведінки здобувачів освіти закладів загальної та вищої освіти.

Вітчизняні та зарубіжні науковці зазначають, що «навичка характеризується суцільністю, стійкістю та надійністю». Проте, видатний педагог К. Ушинський стверджував, що «без здібності утворювати навички людина не просунулася би навіть на одну сходинку у своєму розвитку». Фізіологічну основу рухових умінь та навичок складають механізми рефлексорної діяльності, вивчені І. Сеченовим, І. Павловим, М. Бернштейном, П. Анохіним. Констатуємо, що П. Анохін (1979) є автором вчення про функціональні системи як основи актів поведінки.

В умовах активного впровадження комп'ютерних технологій різко знизилася рухова активність дітей, дорослих та молоді. Недотримання норм фізичної активності збільшує кількість як дорослих, так і дітей з ослабленим здоров'ям.

Вітчизняні науковці, які досліджують цю проблему, визначають «оптимальний рівень рухової активності – як обсяг і зміст рухової активності, що має забезпечувати природню потребу людини у русі задля зміцнення та забезпечення в подальшому свого здоров'я, сприяння профілактиці неінфекційних захворювань і підвищенню професійної працездатності, а також позитивно впливати на інтелектуальну складову життя людини» [6].

У процесі вивчення раціональної техніки рухових дій вирішуються такі завдання: 1) забезпечується початкова школа рухів, тобто оволодіння відносно простими рухами, які є вихідною базою для більш складних форм рухових дій; 2) вивчаються рухові дії, які використовуються як допоміжні вправи, або як засіб вибіркової дії на розвиток конкретних фізичних здібностей; 3) формуються та доводяться до необхідного ступеня досконалості основні рухові вміння і навички.

Для нашого дослідження важливо також знати механізми та закономірності формування рухових умінь і навичок. Визначимо механізми управління рухами. «Рухове вміння – така ступінь оволодіння технікою рухової дії, яка відрізняється підвищеною концентрацією уваги на основних рухових операціях, та нестабільним способом вирішення рухового завдання» [1, с. 160]. Т. Круцевич визначає рухову навичку як «ступінь оволодіння технікою рухової дії, при якій управління рухами проходить автоматизовано» [2, с. 182].

П. Лесгафт пов'язував вміння і навички та вирізняв вміння 1-го та 2-го порядків. Зарубіжні (Л. Матвеева, А. Новикова) та вітчизняні (Т. Круцевич, В. Платонов) науковці, доводили, що «уміння – це неавтоматизоване управління рухами з концентрацією уваги на кожному русі, відносною розділеністю рухів, нестабільним виконанням. Через багатократні стереотипні повторення уміння перетворюється у навичку. *Навичка* – це автоматизоване управління рухами з концентрацією уваги на меті та умовах виконання (у випадку, якщо умови змінюються)» [1, с. 168; 2, с. 170; 3, с. 152; 4, с. 185].

Для нашого дослідження необхідно також охарактеризувати аеробну активність – як такий «вид рухової активності, за якого основним джерелом енергії

виступає кисень, його активний обмін та який характеризується значною інтенсивністю рухів і, як правило, підвищеною кількістю серцевих скорочень». Аеробна активність спрямовується на розвиток та покращення роботи серцевих м'язів, легень, зміцнення імунітету та загального самопочуття. Про цю важливу тенденцію необхідно пам'ятати в період пандемії COVID 19.

Існує різниця в підтримці рухової активності здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти.

Для аеробної активності здобувачів освіти 6–11 років (заклади загальної середньої освіти) «рекомендована рухова активність середнього та високого рівня інтенсивності має передбачати не менше 90 хвилин на тиждень у вигляді аеробних вправ» [6]. Зауважимо, що фахівці з фізичної культури і спорту та вчителі фізичної культури закладів загальної середньої освіти вважають, що руховою активністю рекомендується займатися не менше трьох разів на тиждень (наприклад, по 30 хвилин на день). До рухової активності рекомендовано включати заняття з фізичного виховання, планові та факультативні заняття в межах освітнього закладу, рухові спортивні ігри, активне дозвілля, яке також є своєрідними аеробними вправами.

Щодо підліткового (12–15 років) та юнацького (15–18 років) віку, то руховою активністю рекомендується займатися не менше трьох – чотирьох разів на тиждень (наприклад, по 30 хвилин на день). Для цієї вікової категорії рекомендована «рухова активність середнього та високого рівня інтенсивності має передбачати не менше 90 хвилин на тиждень у вигляді аеробних вправ» [6]. Для підлітків та молоді юнацького віку (12–18 років) найбільш корисними є відвідування секцій, тренувань, які включатимуть рухові спортивні ігри, а також розтяжка, зарядка. Корисними будуть й планові та факультативні заняття з фізичної культури та спорту, в межах освітнього закладу.

Вітчизняні та зарубіжні вчені наголошують на існуванні функціональної системи як «функціонального утворення, яке об'єднує діяльність систем організму, участь яких необхідна для здійснення рухового акту» [4, с. 187]. Функціональна система діє при наявності домінантної мотивації рухової активності (вимога викладача чи тренера, ігрова ситуація та ін.). Вітчизняний вчений, який досліджує рухову активність та різні її аспекти (В. Платонов), доводить, що за концепцією І. Павлова, «становлення рухової навички пов'язане з утворенням *динамічного стереотипу* нервових процесів у корі головного мозку, тобто стереотипу поведінки в однотипних ситуаціях» [4, с. 191]. А це поступово стабілізує та вдосконалює рухову активність здобувачів закладів загальної середньої та вищої освіти.

На нашу думку, підтвердженням функціональної системи рухової активності здобувачів освіти є теорія перенесення рухових навичок. «Перенесення рухових навичок – це використання у побудові нової навички, навичка, яка була сформована раніше» [2, с. 174]. Як зазначає вітчизняна вчена Т. Круцевич, це може бути, наприклад, кидання м'ячика попередньо до вивчення техніки метання списа, що значно полегшує подальше засвоєння рухової техніки означеного процесу. Також важливо вибирати таку послідовність виконання рухових завдань, при якій негативне перенесення було би найменшим. Вчителі-практики з фізичної культури вважають, що на одному уроці не доцільно вивчати дві або більше однотипні вправи.

Висновки. Нами проаналізовано поняття та терміни ефективної рухової поведінки здобувачів освіти закладів загальної середньої та вищої освіти: рухові дії; рухова активність; організована рухова активність; аеробна активність здобувачів освіти; функціональна система рухової активності здобувачів освіти; перенесення рухових навичок. Отже, рухова активність – це складний процес формування рухових умінь та навичок, ефективність якого залежить як від вмотивованості здобувачів освіти, так й від правильності організації процесу фізичного виховання взагалі та рухової активності зокрема.

Список використаних джерел і літератури

1. Теорія и методика фізичного виховання / під ред. Т. Ю. Круцевич. У 2-х томах. Київ: Олімпійська література, 2008. Т. 1. 392 с.
2. Теория и методика физического воспитания / под ред. Т. Ю. Круцевич. В 2-х томах. Киев: Олимпийская литература, 2003. Т. 1. 392 с.
3. Теория и методика физического воспитания: учеб. для инст-тов физ. культуры / под общ. ред Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова. Изд. 2-е испр. и доп. Т. 1. Москва: ФиС, 1956. 256 с.
4. Платонов В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте: учебник. Киев: «Олимпийская литература», 1997. 584 с.
5. Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація»: Указ Президента України від 9 лютого 2016 року. № 42/2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/42/2016#Text> (дата звернення 05.11.2021).
6. Рухова активність – запорука здоров'я. URL: <http://tavr.osv.org.ua/ruhova-aktivnist> (дата звернення 05.11.2021).

Максим Імерідзе

ПРОБЛЕМА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ЗРІЛОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проблема формування громадянської зрілості учнів закладів загальної середньої освіти є актуальною для педагогічної теорії і практики. Саме важливість громадянськості в учнів закладів загальної середньої освіти, за твердженням як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, визначається рівнем активності включення у життя українського суспільства, захисту своїх прав, інтересів, переконань, виконання обов'язків, поведінки, дотримувannya демократичних принципів. Визначаючи характеристики громадянської зрілості учнів закладів загальної середньої освіти, констатуємо, що це: «патріотизм, правосвідомість, політична освіченість, моральність, трудова активність».

У соціально-психологічному аспекті громадянськість – це почуття єдності з країною, суспільством, соціальний оптимізм, любов до Батьківщини, рішучість і стійкість у подоланні життєвих труднощів, вольовий потенціал у діяльності,

спрямованій на досягнення благополуччя, досвід подолання і попередження конфліктів, відчуття соціальної і національної повноцінності, терпимість (Е. Зеєр, І. Кон, В. Зінченко, В. Шепель, Г. Карпова, В. Ядов та ін.). У педагогічному аспекті громадянськість розуміється як інтегративний комплекс якостей особистості, що визначає її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущих і індивідуально необхідних цілей відповідно до наявних у суспільстві й державі умов, особистих потреб і можливостей, відповідно до прийнятих правових і моральних норм (Л. Буєва, Р. Гурова, А. Саломаткін, О. Сухомлинська, та інші). Стосовно педагогічного аспекту найбільш обґрунтованою є думка О. Сухомлинської, яка трактує громадянськість як інтегративну якість особистості, що дозволяє людині відчувати себе юридично, соціально, морально дієспроможною. При цьому головними елементами громадянськості визначені моральна і правова культура [5, с. 31; 8, с. 21].

Для нашого дослідження важливо спиратися на Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: «Сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з притаманними їй особистими якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток демократичного громадянського суспільства в Україні» [4, с. 9].

Критеріями такої компетентності мають бути: знання (теорій, досвіду, цілей, технологій, закономірностей, принципів, критеріїв, рівнів і етапів громадянського виховання як чинника соціалізації школярів); уміння, що характеризують майстерність вчителя (аналізувати сутність підходів до громадянського виховання як чинника соціалізації школярів, моделювати його систему в учнівському (класному) колективі, освітній установі, здійснювати моніторинг громадянської вихованості школярів, перевірку і оцінку результатів педагогічного процесу тощо.); якості особистості, які характеризують громадянську позицію і майстерність вчителя (відповідальність, демократизм, толерантність, вибірковість, гнучкість, мобільність, гуманізм, рефлексивність, незалежність думок, критичність). Узагальнюючи вищенаведені теоретичні підходи, ми вважаємо, що громадянська компетентність майбутнього соціального педагога є складним, інтегрованим утворенням у цілісній структурі особистості фахівця, складовою його професійної культури та професійної компетентності; результатом оволодіння педагогічної професією [5, с. 32].

Метою громадянської освіти є формування свідомого громадянина, патріота, – людини, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, світогляд і спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Тому учням закладів загальної середньої освіти необхідно володіти відповідними якостями і характеристиками, що формують їхню громадянську зрілість, громадянську культуру та громадянську позицію [3, с. 67; 12, с. 85].

У нашому дослідженні також спираємося на праці вітчизняних вчених: Т. Абрамян, О. Газмана, Ж. Завадської, Т. Завязун, О. Пометун, Ю. Підлісної, В. Радула, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Р. Хмелюк, Т. Шевчук [2; 6; 7; 8; 9; 11; 13; 14].

Мета статті – проаналізувати проблему формування громадянської зрілості в учнів закладів загальної середньої освіти.

Створенню світогляду учнів закладів загальної середньої освіти, дозволяє набутти практичних навичок взаємодії у соціальному середовищі. Тут вони отримують свій перший досвід прийняття самостійних рішень щодо суспільно важливих питань. За таких умов, стає можливим їх самовизначення як рівноправних членів місцевої громади. Відтак, формування активної громадянської позиції учнів закладів загальної середньої освіти у процесі їх взаємодії з соціальним середовищем передбачає створення певних соціально-педагогічних умов, насамперед – системності і послідовності організації цього процесу. Тобто, процес громадянського виховання потребує обґрунтованої системи, яка розробляє перспективи взаємодії учнів, вчителів, соціальних педагогів та громадськості і передбачає безперервність виховного процесу.

Розглянемо сутність громадянської зрілості як важливий показник сформованості громадянської компетентності учнів закладів загальної середньої освіти сучасної української школи. В нашому дослідженні поняття «громадянська зрілість» будемо спиратися на дослідження громадянської зрілості вітчизняного вченого Р. Хмелюк. «Становище особистості в суспільстві, в системі суспільних відносин, коли вона виступає повноправним суб'єктом громадянських прав і обов'язків. Крім того, громадянська зрілість характеризується соціальними цінностями (патріотизмом, інтернаціоналізмом, відповідальністю, обов'язком, відданістю державі) та якостями особи (цілеспрямованістю, організованістю, самостійністю, працьовитістю, наполегливістю)» [11, с. 6–7]. Вважаємо, що громадянська зрілість учнів закладів загальної середньої освіти є наслідком формування громадянської компетентності.

Як стверджує науковець Н. Волкова, «громадянськість – це духовно-моральна цінність, світоглядна і психологічна характеристика особи, що визначає її обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками та Батьківщиною» [1, с. 104]. Погоджуємося з думкою вченої, що «громадянськість формується у процесі громадянського виховання поряд з такими особистісними якостями як патріотизм, національна самосвідомість, культура міжетнічних відносин, планетарна свідомість, правосвідомість, громадянська позиція, а також громадянський обов'язок та громадянська відповідальність» [1, с. 104].

Важливо розглянути й громадянську компетентність учнів закладів загальної середньої освіти, яка є невід'ємною частиною їхньої громадянської культури. Погоджуємося з думкою Т. Шевчук, що «громадянська компетентність не може формуватися без опори на громадянські цінності й не може реалізовуватися поза системою ціннісних орієнтацій та процес становлення компетентності як доведеної готовності до діяльності здійснюється тільки в спільній діяльності тих, хто вчить і вчиться. Компетентність може реалізовуватися тільки в діяльності» [10, с. 87].

Отже, необхідно формувати в учнів закладів загальної середньої освіти емоційно вмотивовану соціальну відповідальність і почуття суспільного обов'язку як моральні пріоритети громадянина.

Висновки. 1. Громадянська освіта – це формування свідомого громадянина, патріота, професіонала – людини, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, світогляд і спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. 2. Громадянськість – це духовно-моральна цінність, світоглядна і психологічна характеристика особи, що визначає її обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками та Батьківщиною. 3. Громадянська компетентність має спиратися в

процесі на громадянські цінності й не може реалізовуватися поза системою ціннісних орієнтацій та здійснюється тільки в спільній діяльності тих, хто вчить і вчиться. 4. Громадянська відповідальність – це інтелектуальні взаємостосунки, ідейно-виховні стосунки, трудові стосунки, в яких втілюються громадянські ідеї, конкретної праці, самодіяльно-творчі та ігрові взаємини. 5. Громадянська зрілість характеризується соціальними цінностями (патріотизмом, інтернаціоналізмом, відповідальністю, обов'язком, відданістю державі) та якостями особистості (цілеспрямованістю, організованістю, самостійністю, працьовитістю, наполегливістю). Успішно розв'язати ці проблеми зможуть лише соціальне активні й суспільне відповідальні, високодуховні, патріотично настроєні, здатні до саморозвитку й самопізнання майбутні вчителі сучасної української школи.

Список використаних джерел і літератури

1. Волкова Н.П. Педагогіка: посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Академія, 2002. 576 с.
2. Завязун Т.В. Особисті цінності педагогічного працівника у контексті викликів сучасності. *Закономірності становлення професійної зрілості педагога: формування професійної компетентності*: навчально-методичний посібник / за ред. І.І. Бойко. Житомир: Полісся, 2018. 120 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 7–13.
5. Кравцов В., Кравцова Т. Теоретичні засади формування громадянської компетентності майбутнього соціального педагога. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 103. С. 27–35.
6. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.
7. Присакар В.В. Формування громадянської позиції особистості у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Педагогічний дискурс*. Вип. № 10. 2011. С. 426–430.
8. Сухомлинська О.В. Ідеї громадянськості й школа в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 20–25.
9. Сухомлинський В.О. Виховання громадянина. *Вибрані твори*: у 5-ти тт. Т. 3. Київ: Рад. школа, 1976. С. 283–657.
10. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин. *Вибрані твори*: у 5-ти тт. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 359–366.
11. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. *Вибрані твори*: у 5-ти тт. Т. 1. Київ: Рад. школа. 1976. С. 403–639.
12. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. *Вибрані твори*: у 5-ти тт. Т. 2. Київ: Рад. школа, 1976. С. 149–416.
13. Хмельюк Р.И. Формирование гражданской зрелости студенческой молодежи. Київ: Вища школа, 1978. 133 с.
14. Шевчук Т.Є. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців. *Молодий вчений*. № 4.1 (56.1) квітень, 2018. С. 85–88.

ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ПЕРСПЕКТИВИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ»

У 2021-2022 навчальному році в Навчально-науковому інституті історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М.Лазаревського Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г.Шевченка розпочалося викладання курсу «Перспективи європейської цивілізації». Ця навчальна дисципліна відноситься до вибіркових дисциплін та розрахована на студентів IV курсу бакалаврату (освітня програма «Історія та археологія», галузь знань 03 Гуманітарні науки). Навчальним планом передбачено проведення 7 лекційних (14 год.) та 6 семінарських (12 год.) занять, а загальний обсяг програми становить 3 кредити (90 год.).

Сучасна наука дозволяє здійснювати прогнозування у багатьох сферах [1]. Відповідна стаття у Вікіпедії надає наступне визначення терміну «прогнозування». Під прогнозуванням розуміється процес передбачення майбутнього стану предмета чи явища на основі аналізу його минулого і сучасного, систематично оцінювана інформація про якісні й кількісні характеристики розвитку обраного предмета чи явища в перспективі. Результатом прогнозування є прогноз – знання про майбутнє і про ймовірний розвиток сьогочасних тенденцій конкретного явища-об'єкту в подальшому існуванні. На сьогодні прогнозування активно використовують в різноманітних сферах – від прогнозування погоди та ймовірностей землетрусів, до прогнозів в економіці (створення бізнес-планів, транспортній логістиці, технологічному прогнозуванню), політології (результати виборів, суспільні настрої). Цікаво, що усе прогнозування базується на наявних даних (або ж – історичних даних), без яких воно стає просто неможливим. Прогнозування також передбачає вивчення причинно-наслідкових зв'язків, які по факту є основою історичного процесу [2; 3, с. 524].

Чи може історія передбачити майбутнє? У 2020 р. в журналі «Аеон» побачила стаття авторки Аманди Різ «If history was more like science, would it predict the future?» (українському читачеві стаття відома здебільшого за перекладом П.Шопіна, розміщеним на ресурсі www.historians.in.ua). В статті відображені пошуки західної гуманітаристики з проблеми можливості передбачення майбутнього історією. Дослідники продовжують ставити перед собою питання, які, здавалося б, вже давно були вирішені, наприклад: «Чи існують закони історії?», і навіть – «Чи є сама історія наукою?». Цікаво, що постановка цих питань робиться на фоні деяких успіхів в історичному прогнозуванні, появи нових синтетичних методів дослідженні й навіть нових дисциплін (тієї ж «кліодинаміки»). Але навіть в основі нових підходів дослідники для передбачення майбутнього використовують історичний досвід [4].

Окремо зупинимось на футурології, яка сьогодні ще розуміється як міждисциплінарна галузь знань, але має всі перспективи стати окремою дисципліною. Саме футурологія займається вивченням майбутніх станів суспільства, соціальних процесів, перспектив людського розвитку [5, с. 116–123.], а отже, на нашу думку, має право стати «історією майбутнього».

Розуміння перспектив розвитку Європи є особливо важливим для студентської молоді, адже саме вони є майбутнім Європи та архітекторами європейськості в Україні. Цей курс стає логічним продовженням цілого циклу предметів, що відносяться як до обов'язкових, так і вибіркових компонентів. Це

історія Європи та Америки доби Середньовіччя, Раннього нового часу, Нової та Новітньої історії, курси: «Цінності європейської цивілізації», «Становлення Європи: культурний вимір», «Європейська регіональна політика», «Європейська культурна політика для молоді» та ін.

Структура навчального курсу «Перспективи європейської цивілізації» спрямована на подальше узагальнення та систематизацію студентами як наявних, так і новонабутих знань, вона має сприяти творчій активності та науковому пошуку. Поділ на умовні тематичні блоки дозволяє визначити перебіг як загальноєвропейських, так і окремих регіональних процесів, у тому числі й визначити європейські перспективи України [6, с. 104-112].

У першому блоці розкриваються теоретичні аспекти наукового прогнозування. Розглядається історія цього явища, наукові методи, основні теорії та концепції. Значна увага приділяється футурології як міждисциплінарній галузі знань.

Ідеї європейської цивілізації розглядаються у другому блоці. Основою сучасної європейської цивілізації стала приватна власність, необхідність захисту якої породила сучасну демократію та сформувала соціальні відносини та навіть стереотипи. Індивідуальне благо, як частина блага суспільного, стало домінувати завдяки ідеям Реформації та визначило подальший розвиток західної частини субконтиненту. Важливими факторами розвитку європейської цивілізації став науково-технічний прогрес, який перетворив європейську цивілізацію у цивілізацію промислову. Побічним продуктом європейської цивілізації став пошук нових змістів суспільного блага. Невдалими спробами знайти пошуку суспільних ідеалів стали тоталітарні моделі: імперський шовінізм, комунізм, фашизм та нацизм; вдалими – симбіоз індивідуального та колективного, національного та наднаціонального, й, нарешті, поява та становлення лібералізму. На семінарському занятті студенти мають розглянути політичні доктрини «Вільсоніанства» як спроби утворення ліберального «глобального миру» (примату демократії, капіталізму, колективної безпеки). Яке майбутнє чекає ідею європейської цивілізації?

Третій блок присвячений проблемі місця Європи в геополітичній конкуренції. Європа, хоча і є одним із безсумнівних економічних та інституціональних центрів Світу, на сьогодні відсторонилась від багатьох світових політичних проблем, зосередившись на гуманітарній та соціальній сферах. Якими будуть майбутні взаємини Європи з США, Китаєм, Російською Федерацією. В рамках цієї проблеми студенти мають розглянути наявні системи регіональної безпеки та системні силові загрози. Безсумнівною загрозою розвитку європейській безпеці стають гібридні війни (Придністров'я, Грузія, анексія Криму та агресія Росії на Донбасі). Структурним елементом гібридних воєн стає енергетична політика Росії. Як Європа буде боротися з цими викликами?

Четвертий блок розкриває специфічні риси європейської регіоналістики. Чимало регіональних рис зумовлені наявністю відповідних історичних контекстів та завдячують колишнім колоніальним змаганням, релігійної конкуренції, міжнаціональним конфліктам, протиріччям між імперським та національним. На семінарському занятті студенти мають розглянути специфіку розвитку Західної, Східної, Північної, Південної та Південно-Східної Європи. Різними вимірами регіоналізму є низка моделей розвитку – від самоізоляціонізму Великобританії, до пошуку моделей адаптації народів на Балканському півострові. Для України

важливим питанням залишається проблема європейських перспектив, але й для Європи це рішення може стати одним зі найважливіших інституціональних рішень XXI століття.

Процеси економічної інтеграції розглядаються у п'ятому блоці. Якою є сучасна специфіка європейської інтеграції – енергетичного ринку, ринку робочої сили, ринку капіталів. Фінансові кризи зламу ХХ-ХХІ ст. та приклад Греції несуть нові виклики для майбутнього Євразії. Синхронно до економічних процесів залишається проблема екології, яка носить загальносвітовий характер. Якою є роль Європи у світовій макроекономіці майбутнього?

Актуальними для Європи залишаються соціальні проблеми, вивчення перспектив розв'язання яких винесено у шостий блок. Не втратили свою актуальність питання економічного зростання та економічної нерівності. Важливим аспектом розвитку залишається процес побудови соціальних взаємодій та мереж. У останні роки загострилися питання еміграції та глобальної міграції. Увага приділяється проблемі релігії та «європейського проекту», а також релігійному радикалізму.

На семінарі студенти мають розглянути релігійну та етнічну політику в сучасній Європі, визначити роль ісламського фактору, роль біженців та міграційних процесів в розвитку Європи (на порівняльній політиці щодо імміграції та біженців). Плюси та мінуси мультикультуралізму. Чи загрожує Європі «дефіцит» демократії і яким буде її майбутнє соціальне, релігійне та етнічне обличчя?

У сьомому змістовному блоці робиться спроба визначити перспективи Європейської цивілізації у політичній, економічній та соціальній сферах. Ключовим завданням для студентів є написання есе, в якому має бути сформульоване майбутнє Європи. Завершується вивчення предмету проведенням дебатів.

Отже, вивчення курсу «Перспективи європейської цивілізації» дозволить студентам краще розумітися у процесах розвитку європейської цивілізації, її цінностях, еволюції форм соціально-економічних відносин, суспільних та культурних процесах.

Список використаних джерел і літератури

1. Кондратьєв І. Завтра: есе до до 75-річчя ООН. URL: <https://ukraine.un.org/uk/97369-konkurs-ese-do-75-richchya-oon-roboti-peremozhciv> (дата звернення: 30.10.2021).
2. Прогнозування. *Вікіпедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Прогнозування> (дата звернення: 30.10.2021).
3. Прогнозування. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
4. Різ А. Чи може історія передбачити майбутнє, якщо стане більш схожою на науку? URL: <http://www.historians.in.ua/index.php/en/dyskusiya/2760-amanda-riz-chi-mozhe-istoriya-peredbachiti-majbutne-yakshcho-stane-bilsh-skhozhoju-na-nauku> (дата звернення: 30.10.2021).
5. Сухорольський, П.М., Сухорольська І.Ю. Основні етапи розвитку футурології та її завдання в умовах сучасного світу. *Грані*. 2018. Т. 21. № 3. С. 116–123.
6. Kondratjew I. Eine dritte Chance? *Koschmal, Walter: Die Ukraine hat das Wort. Stimmen zu Gegenwart und Zukunft*. Berlin: OEZ Berlin-Verlag, 2016. С. 104–112.

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

На сьогодні у питанні гендерної рівності та сформованої нею культури вже зроблені суттєві кроки на державному рівні з метою врегулювання питання рівності жіночої та чоловічої статей в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Означене питання на цьому рівні регулюється Конституції України, Законом України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» та інших, в тому числі міжнародних, нормативно-правових актів. «Основою забезпечення гендерної рівності та сталого розвитку суспільства є поєднання політики гендерного інтегрування в усіх сферах життя і за всіма напрямками суспільного розвитку та поліпшення становища жінок у тих сферах, де існує нерівність (зокрема – забезпечення рівних прав для жінок і чоловіків, наданих їм Конституцією України; розширення економічних можливостей для жінок у сферах зайнятості, розвитку підприємницького потенціалу; усунення негативних гендерних стереотипів; урахування особливих потреб усіх категорій жінок і чоловіків незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак)» [6]. Тому хотілося б більше уваги приділити питанню впровадження такої політики у закладах вищої освіти та її вплив на розвиток загальної гендерної культури студентів у процесі їх професійної підготовки.

Зараз, зі зміною поглядів сучасного покоління, як ніколи актуалізується питання формування та виховання всебічно розвиненої особистості, з врахуванням нею гендерних аспектів розвитку. Поняття, або ж категорія «гендерна культура» розглядається як комплексна дефініція у багатьох галузях науки, а саме: у філософії, психології, культурології, педагогіці тощо. Питання впровадження гендерного підходу в освіту висвітлені в працях С. Вихор, Т. Говорун, Т. Голованової, Т. Дороніної, О. Кікінежді, І. Кльоціної, В. Кравця, Л. Міщик, І. Мунтян, О. Петренко та інших дослідників.

Переважає більшість сучасних гендерних практик зосереджені на вивченні наявних у суспільстві гендерних стереотипів, визначенні завдань щодо реалізації ідеї гендерної рівності в школі, вищій школі та інших інститутах соціалізації. Незважаючи на підвищений інтерес науковців до гендерного виховання, проблема формування гендерної культури майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки залишається малодослідженим. Звернувшись до дослідження Т. Марценюк [4], можна простежити історичний аспект зародження та звернення до гендерної тематики.

Задля кращого розуміння феномену «гендерна культура» необхідно зосередити увагу на тлумаченні даних понять. Дуже часто під поняттям «культура» ми розуміємо специфічний спосіб буття людей, «який визначає весь спектр практичної й духовної активності людини, її ставлення до оточуючого світу та самої себе, тобто є універсальною культурною реальністю». [7, с. 47]. Слово «гендер» походить від грецького слова «генос», що означає «походження, матеріальний носій спадкоємності». У близькому значенні воно відповідає українському поняттю «рід»,

«досвід роду». Великий тлумачний словник, як одне з джерел трактування поняття «гендер» окреслює його як: 1) відмінність між чоловіками і жінками за анатомічними ознаками; 2) соціальний розподіл, який часто базується на статевих відносинах, але не обов'язково збігається з ними [1, с. 177]. Тож, окреслюючи термін «гендер», не варто його ототожнювати з поняттям стать, оскільки «гендер – це соціальна стать, соціально визначені ролі, сфери діяльності чоловіків і жінок, які визначаються не біологічними статевими відмінностями, а соціальною організацією суспільства» [5, с. 4].

Гендерну культуру можна трактувати як систему наявних у людини уявлень, принципів, цінностей, знань та певних потреб, які сприяють формуванню соціокультурних взаємин статі, встановлюють статуси обох статей у суспільстві та визначають їх взаємовідносини та відповідні ролі, а також сприяють формуванню особистої моделі поведінки в різних сферах життєдіяльності, впливають на форми й результати творчої діяльності статей, визначаючи їхнє місце в загальній картині світу.

Питання формування гендерної культури майбутніх викладачів варто розглядати як умову визнання необхідності забезпечення рівних можливостей для самореалізації юнаків і дівчат, чоловіків і жінок. Формування гендерної культури – це питання про усвідомлення існування дискримінаційних норм поведінки чоловіка або жінки в суспільстві, впливу культури на формування і зміну традиційних гендерних стереотипів, норм поведінки щодо виконання ролей представниками чоловічої і жіночої статі в різних сферах життєдіяльності людей. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, спостереження за поведінкою студентів, аналіз їх висловлювань на гендерну тематику показують, що основними умовами формування гендерної культури майбутніх педагогів є підвищення професійної компетентності викладачів щодо формування гендерної культури студентів, використання інтерактивних методів і форм гендерного виховання, мотивування самовдосконалення студентів та стимулювання самовиховання гендерної культури. Вищезазначені педагогічні умови ґрунтуються на таких принципах виховання: принципі національної спрямованості виховання, принципі культуровідповідності, принципі гуманізації, принципі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принципі цілісності, аксеологічному принципі, принципі особистісної орієнтації, принципі життєвої самодіяльності, принципі полікультурності, принципі технологізації, принципі соціальної відповідності, принципі превентивності.

Тому у цій системі варто зосередитися на педагогічних умовах формування гендерної культури. Перша така умова – це підвищення професійної компетентності викладачів ЗВО щодо гендерної культури студентів, що реалізується через підвищення гендерної компетентності учасників освітнього процесу, що виражається в усвідомленні функцій, статусу, взаємин чоловіка та жінки в суспільстві, здатності критично підходити до аналізу своєї діяльності як представника певного типу статі, а також знання про гендерні особливості суб'єктів освітнього процесу й інших аспектів гендерної педагогіки. Основними її компонентами, на думку А. Заїкіна, є змістовний (знання різних питань гендерної педагогіки та психології), рефлексивний (наявність власної позиції з гендерних питань, прагнення до самовдосконалення на основі аналізу та самооцінки професійних думок і педагогічної діяльності), організаційний (уміння управляти процесом гендерної соціалізації студентів, усвідомлювати різні аспекти гендерної

освіти, створювати відповідні умови в освітньому процесі на засадах гендерної рівності) [2, с. 283].

Аналізуючи дослідження С. Котової-Олійник, можна ознайомитися з важливими компонентом гендерної культури, а саме з феноменом «гендерна компетентність» та її формування. Тож, гендерна компетентність, яка має бути сформована у студентів, уособлює певні структурні елементи, а саме: теоретичні навички – накопичення та оволодіння гендерними знаннями; гендерний баланс в освітньому процесі (відсутність дисбалансу), що має на меті досягнення балансу у висвітленні ролі чоловіка та жінки у житті суспільства; встановлення та дотримання чітких кордонів гендерної чутливості («здатність сприймати, усвідомлювати, моделювати вплив соціального середовища, форм і методів роботи з метою формування гендерної ідентичності, реагувати на будь-які прояви гендерної дискримінації») [3, с. 300].

Будучи студенткою, я чудово розумію важливість впливу педагога на кожную особистість та формування її загальної культури, а тому доцільно приділити увагу педагогу ЗВО, який виступає джерелом гендерної культури. Висока обізнаність викладача з технологією формування культури студентів, уміннями виховати конструктивні гендерні якості особистості – основні завдання з формування у студентів «гендерної компетентності». Чим краще викладач розуміє сутність гендерної психології, педагогіки, тим вищий рівень гендерних знань, умінь, компетентностей сформується в студентів, а також прагнення побудувати андрогенні взаємини. В таких складових визначається гендерна позиція педагога. Він/ вона, здійснюючи гендерне виховання, має демонструвати конструктивний зразок гендерної культури, тобто розвивати в собі якості гендерно коректної особистості. На основі багатьох досліджень та доробку В. Смікал [7] можна змодельовати цілісний портрет гендерно коректного педагога, елементами якого є:

- гендерні ідеї та їх популяризація;
- високий рівень теоретичних знань з гендерної проблематики;
- паритетне мислення формування паритетного світогляду студентів;
- орієнтація на індивідуально-особистісний розвиток студентів;
- єдиний підхід та вимоги до студентів різної статі;
- розширення гендерних знань студентів та спонукання їх до самоосвіти також у позанавчальний час;
- створення сприятливих умов для вільного вираження гендерної позиції студентів тощо.

Тож, результат гендерного виховання значною мірою залежить від наявності у педагога і здобувача освіти гендерної компетентності, яка формується під впливом соціуму, ЗМІ, родини та ін. інститутів. Втім важлива роль все ж відводиться особистості педагога, який веде студента у країну знань, тож під впливом відбувається становлення особистості студента.

Не можемо не погодитися з тим, що ще однією важливою педагогічною умовою формування гендерної культури у майбутніх фахівців є мотивація та робота над самовдосконаленням й самовихованням у собі гендерних якостей: світогляду, поглядів, прагнення до гендерної гармонії.

На сьогодні, система роботи ЗВО з включенням у їх роботу компонентів гендерної культури знаходиться на початковому етапі, а тому варто приділити увагу поетапній розробці плану дій, яка міститиме такі етапи:

1. засвоєння (сприйняття, розуміння, осмислення) гендерних знань, розвиток гендерної свідомості;
2. усвідомлення – формування гендерних цінностей, їх інтеріоризація, утворення ієрархії цінностей, вироблення власного ставлення до проблем гендеру;
3. розвиток вмінь та навичок керування мотивами, реалізації доцільних форм гендерної поведінки, виконання сімейних, професійних, соціальних функцій, відношення до осіб протилежної статі на основі егалітарності.

Отже, гендерна культура у процесі фахової підготовки студентів ЗВО має бути сформована на основі загальнонавчальних принципів: гуманності, природовідповідності, системності, а також на основі впливу викладача ЗВО. Основним шляхом отримання необхідних знань, вмінь та навичок з гендерної проблематики є включення гендерної проблематики до змістової частини навчального процесу (форми роботи студентів: аудиторна, самостійна, спецкурси, факультативи, вибіркові дисципліни тощо), з використанням методів організації колективної, групової, індивідуальної роботи, виконанням дослідницьких завдань тощо. Реалізація розробленої системи роботи передбачає управління навчально-пізнавальною діяльністю, набуття студентами знань, вмінь та навичок, єдність аудиторних та позааудиторних форм, суб'єкт-суб'єкту взаємодію, що базується на розвитку природних потреб студентів у визнанні, розвитку, пізнанні, розумінні. Серед дидактичних умов формування гендерної культури студентів основними є: реалізація міжпредметних зв'язків між психолого-педагогічними, спеціально-методичними, анатомо-фізіологічними та іншими знаннями, уміннями та навичками; організація освітнього процесу як багатосторонньої, партнерської, інтенсивної комунікації; спеціальна організація освітнього процесу (діагностика та підтримка емоційних станів студентів, залучення до розповіді про очікування; встановлення норм та правил діяльності; сприятливе розташування для співпраці та комунікації; формування компонентів гендерної культури для забезпечення дієвості професійних знань, умінь та навичок, розвитку мотивів та потреб професійної діяльності та професійного саморозвитку); інтеграція в процес викладання дисциплін, переважно на 1-2 курсах навчання, адаптованої для рівня сприйняття студентів гендерної інформації, спрямованої на підготовку фахівців, здатних в професійній діяльності конструктивно вирішувати гендерні проблеми; вирішення завдань формування гендерної культури студентів не лише в освітньому процесі, а й в умовах поза аудиторної діяльності. Відповідно до мети, завдань та принципів, змістовий блок системи роботи з формування гендерної культури студентів ЗВО поєднує навчальну діяльність, що сприяє формуванню змістового елементу гендерної культури й спрямована на поглиблення, уточнення, розширення знань, отриманих у процесі теоретичної підготовки, та позааудиторну діяльність. Запропоновану системно структуровану навчальну інформацію щодо гендерної проблематики (гендерну складову) слід логічно пов'язувати для осмислення сутності гендеру, розуміння ролі гендерного фактора для досягнення гендерної рівності.

Більш ефективним методом формування гендерної культури студентів є їх залучення до участі у позанавчальній діяльності з використанням гендерно-орієнтованих форм виховної роботи за такими напрямками: включення гендерної складової та цінностей гендерної рівності до плану виховної роботи в університеті та в гуртожитку (інформаційно-просвітницькі заходи, спрямовані на формування культури гендерних взаємин молоді, зустрічі з науковцями, громадськими діячами); методичне забезпечення процесу виховання гендерної культури; розширення форм позанавчальної діяльності; підвищення рівня готовності кураторів академічних груп до формування гендерної культури студентів (укладання методичних рекомендацій для кураторів, проведення школи кураторів академічних груп); вивчення досвіду функціонування осередків гендерної освіти, волонтерські ініціативи [8].

Таким чином, проаналізувавши різні аспекти формування та розвитку гендерної культури, наостанок хочеться в черговий раз наголосити на ролі педагога, особливо, куратора академічної групи, та використання ним / нею різноманітних форм й методів формування такої культури у молодих фахівців. Проблемою надалі залишається не вкорінення в навчальні дисципліни елементів гендерної культури.

Тож наші топ-5 ефективних форм й методів і шляхів формування гендерної культури студентів ЗВО:

1. «Мозковий штурм» та різного роду тренінги, спрямованні на обговорення цього питання, висловлення думок та надання практичних порад.
2. Традиційні методи – диспут, дискусія або ж бесіда (наприклад, з відомими особами).
3. Літературні, мистецькі (зіркові) вечори.
4. Проективна методика, спрямована на реалізацію студентами особистих ідей та підходів з даного питання.
5. Використання інформаційних, інноваційних технологій.

Оскільки формування гендерної культури майбутнього фахівця будь-якої галузі проходить в освітньому середовищі, тому зміст освіти має забезпечувати не тільки суму знань, а й реалізацію процесів актуалізації, ідеалізації та креативності.

Список використаних джерел і літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.
2. Заїкін А.В. Гендерна компетентність учителя фізичної культури. *Сучасна молодь: крок у майбутнє: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. для студентів та аспірантів*. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. С. 282–285.
3. Котова-Олійник С. В. Значення гендерної компетентності в педагогічному процесі для виховання гендерної культури молоді. *Сучасна молодь: крок у майбутнє: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. для студентів та аспірантів*. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. С. 299–302.
4. Марценюк Т. Гендерна рівність і недискримінація: посібник для експертів і експерток аналітичних центрів. Київ: Міжнародний Фонд «Відродження», 2014. 65 с.
5. Оніщенко Н.М., Львова О.П. Гендерна рівність: крок до розвитку чи моральна криза сучасного суспільства? *Держава і право*. 2013. Вип. 62. С. 3–11.

6. Питання гендерної рівності. Державна податкова служба України офіційний портал. URL : <https://tax.gov.ua/baneryi/zabezpechennya-rivnih-prav-ta-mojlivostey-jinok-i-cholovikiv/print-432409.html>

7. Смікал В.О. Культурологічний підхід у підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя: матеріали міжнар. наук. конфер.* Т. 4. Чернівці: Україна: МЦНД. С. 47–49. URL:

<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/01.05.2020/289>

8. Шлієна Л.І. Методичні рекомендації для кураторів академічних груп «Виховання гендерної культури студентів в позааудиторній діяльності аграрних закладів вищої освіти». Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2020. 73 с.

Дмитро Кузьменко

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ПРОФЕСІЙНИМ САМОРОЗВИТКОМ ТА ПРОФЕСІЙНОЮ САМОРЕГУЛЯЦІЄЮ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Процес професійної саморегуляції виступає актуальним напрямом саморозвитку майбутніх юристів та одним з його основних засобів, тому постає необхідність охарактеризувати процес професійної саморегуляції здобувачів вищої освіти – майбутніх юристів.

Професійна саморегуляція здобувачів вищої юридичної освіти – це неперервний процес незворотної позитивної зміни якісних станів їхніх сфер особистості як особливої системи (духовно-моральної, потребнісно-мотиваційної, когнітивної), результат усвідомлення потреби у професійній саморегуляції, як засобах оволодіння цінностями змісту вищої юридичної освіти, набуття здобувачами вищої освіти першого (бакалаврського) рівня таких новоутворень, як «нові мотиви, цілі і інтереси фахового становлення і удосконалення упродовж життя; нові професійно-важливі знання, способи діяльності, новий досвід соціальної комунікації, професійної творчості і самотворчості, що забезпечують якісний рух до соціального й особистісно значущого реального, цілісного образу «Я» » – професіонала-юриста [5, с. 28]. Вважаємо недостатньо вивченим напрям стимулювання професійної саморегуляції здобувачів вищої юридичної освіти. Проблема професійної саморегуляції майбутніх юристів системно недостатньо висвітлена в працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Для нашого дослідження важливо спиратися на роботи вітчизняних вчених: Н. Артикуци, Г. Балла, І. Беха, Ю. Белікової, І. Дичківської, І. Зязюна, О. Дубасенюк, І. Сенчака [2; 3; 4; 5; 6; 9; 10].

Зарубіжні дослідники також звертали увагу в своїх працях на деякі аспекти професійної саморегуляції та формуванню професійно значущих якостей юриста: В. Андреев, О. Хмельова [1; 11].

Проте, незважаючи на вагомі результати наукових пошуків, на наш погляд, не розкрита у повній мірі проблема цілісного підходу до організації і реалізації професійної саморегуляції майбутнього юриста у процесі навчання в закладі вищої юридичної освіти.

Мета статті – встановити наявність взаємозв'язку між професійним

саморозвитком та професійною саморегуляцією майбутніх юристів.

Як стверджує вітчизняна вчена Н. Артикуца, «сучасні психологічні механізми правової рефлексії в особистісному аспекті її прояву викликані необхідністю для особи змінити свої принципи, переконання, своє ставлення до чинних норм права, реалізувати переоцінку сформованих правових цінностей, для того, щоб досягти результату. Рефлексивні механізми допомагають сформувати новий рівень психічного стану». Вважаємо слушною дану тезу та погоджуємося з нею [2, с. 54].

У ході нашого дослідження з'ясовано, що теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх юристів до професійного саморозвитку та професійної саморегуляції є необхідною складовою та їхньої фахової підготовки в умовах ЗВО. Освітнє середовище ЗВО сприяє особистісному й професійному зростанню майбутніх юристів, ціннісному усвідомленню необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку та саморегуляції; підвищенню рівню професійних компетентностей; розвитку сукупності емоційних, вольових якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку та професійної саморегуляції у майбутній юридичній діяльності загалом; «спрямованості на самоаналіз, самооцінку, самоконтроль, самокорекцію» власного професійної саморегуляції [8, с. 132]. Професійна саморегуляція та професійний саморозвиток майбутніх юристів у процесі навчання у ЗВО реалізуються ефективно, якщо розглядати їх як цілісну систему за умов такої особистісної орієнтації кожного компонента цієї системи, яка передбачає організацію у вищі процесів самоосвіти і самовиховання здобувачів вищої юридичної освіти. Вітчизняні вчені наголошують на важливості дослідження проблеми взаємозв'язку професійної саморегуляції та професійного саморозвитку у майбутніх юристів в умовах особистісно-розвивального професійно-освітнього середовища закладу вищої юридичної освіти.

Рівень як професійного саморозвитку, так й професійної саморегуляції – це показники сформованості, що виражається у ступені оволодіння здобувачами вищої юридичної освіти «системою інтегральних дій із розвитку професійних компетенцій, особистісних, емоційно-вольових якостей, необхідних для виконання професійних обов'язків та посадовою інструкцією» [5, с. 30]. Визначимо напрями, які безпосередньо впливають як на професійну саморегуляцію, так й на професійний саморозвиток майбутнього юриста: 1) саморозвиток особистості здобувача вищої освіти як похідна засвоєння змісту обов'язкових та вибіркових дисциплін; 2) саморегуляція особистості здобувача вищої юридичної освіти як результат його активності у виховних заходах; 3) професійна саморегуляція здобувача вищої юридичної освіти засобом занурення в професійну діяльність; 4) психолого-педагогічна підтримка здобувача вищої юридичної освіти в остаточному професійному самовизначенні [9, с. 524]. Для визначення ефективності системи стимулювання професійної саморегуляції майбутніх юристів у процесі фахової підготовки було проаналізовано безперервну професійну саморегуляцію та професійний саморозвиток здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня ЗВО другого та третього курсів.

Дослідженням з'ясовано, що існує потреба приділяти більше уваги в освітньому процесі (у вибіркових дисциплінах) в професійних самоосвіті і самовихованні та збільшенні їхнього впливу на рівень професійної саморегуляції та професійного саморозвитку. Визначаючи методики використані нами в процесі педагогічного експерименту, зауважимо на важливості наступних: авторські анкети;

«Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО» (С. Кузікова); «Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс); тест «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов та ін.); «Діагностика потреб у саморозвитку» (В. Маралов); «Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицька); тест «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реан); самоактуалізаційний тест (САТ); – Тест «Упевненість у собі» (В. Ромек); Методика дослідження вольової саморегуляції (А. Зверькова, Є. Слідман); техніка самоаналізу та самовизначення (С. Вершловський); тест-опитувальник самоефективності (Дж. Маддукс, М. Шеер, адаптація А. Бояришникової); тест «Самооцінка» (Л. Столяренко) та інші.

Проведене дослідження підтвердило, що існує взаємозв'язок між професійною саморегуляцією та професійним саморозвитком майбутнього юриста. Вітчизняні та зарубіжні науковці доводять, що цей взаємозв'язок системний, багатокomпонентний [11]. Ефективний вплив як на професійну саморегуляцію, так й на професійний саморозвиток майбутнього юриста – важливе завдання для закладу вищої юридичної освіти. Дослідженням визначено, що взаємозв'язок професійної саморегуляції та професійного саморозвитку в освітньому процесі ЗВО дозволяє активізувати процес фахової підготовки засобами самоосвіти і самовиховання.

Висновки. 1. Проведене дослідження підтвердило існування взаємозв'язку між професійною саморегуляцією та професійним саморозвитком майбутніх юристів. 2. Ефективний вплив на взаємозв'язок професійної саморегуляції та професійного саморозвитку здобувачів вищої юридичної освіти – важливе завдання для закладу вищої освіти. 3. Активізувати як професійну саморегуляцію, так й професійний саморозвиток майбутнього юриста можна засобами самоосвіти і самовиховання (в процесі вивчення вибіркових дисциплін).

Список використаних джерел і літератури

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. 228 с.
2. Артикуца Н.В. Методичний інструментарій юридичного термінознавства. *Наукові записки НаУКМА. Юридичні науки*. 2012. Т. 129. С. 53–59.
3. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ: Віпол, 2000. 158 с.
4. Бех І.Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1. С. 30–37.
5. Белікова Ю.А. Особливості педагогічного експерименту щодо реалізації проекту стимулювання професійного саморозвитку майбутніх майстрів виробничого навчання. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. № 10 (18). 2017. С. 28–32.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. пос. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
7. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика: монографія. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 400 с.
8. Кучерявий О.Г. Професійне самовиховання у вищій школі: навч. посіб. Київ: Освіта України, 2010. 200 с.
9. Неperервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. Київ: Вид-во «Віпол», 2000. 636 с.

10. Сенчак І.І. Роль правової рефлексії у формуванні інтелектуальної культури юриста. «Соціально-психологічні проблеми пострадянських перетворень»: регіональна конф. (Острог, 28 трав. 2004). Острог, 2004. С. 7–8.

11. Хмелева О.Г. Элементы трансформации ценностных приоритетов в процессе развития педагогического образовательного пространства. URL: <http://fpo.ru> (дата звернення 15.10.2021).

Ірина Кулик

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта розглядається як важливий фактор становлення й розвитку особистості. Специфіка професійної діяльності вчителя історії потребує формування критичного мислення у процесі його фахової підготовки. Критерієм оцінки навчальної діяльності здобувачів освіти є не тільки обсяг навчального матеріалу, що залишається в пам'яті, а й вміння аналізувати, узагальнювати, використовувати знання в нестандартних ситуаціях; вміння ефективно вирішувати різноманітні проблеми, оцінювати освітній процес в динаміці; вміння самостійно здобувати знання, вести пошуково-дослідницьку роботу. Виходячи з цих концептуальних положень, постало завдання оптимізації освітнього процесу, впровадження нових технологій навчання, спрямованих на формування життєвих та предметних компетентностей.

Актуальність проблеми розвитку критичного мислення майбутніх вчителів історії зумовлена тим, що сучасне життя вимагає інтелектуально розвиненої особистості, яка здатна швидко адаптуватися до професійної діяльності, вміє знаходити оптимальні шляхи вирішення професійних і соціальних завдань у будь-яких ситуаціях. Сучасний здобувач освіти повинен вміти логічно опрацьовувати інформацію, систематизувати та узагальнювати фактичний матеріал, ставити інформацію під сумнів. Це зумовлює потребу обґрунтування й розроблення дидактичних інструментів формування критичного мислення у навчанні майбутніх фахівців. Зазначене обумовлює мету та завдання даної статті.

Теоретико-методологічні засади розвитку критичного мислення обґрунтовано в працях Ш. Амонашвілі, П. Блонського, В. Курилів, В. Крутецького, І. Лернера, С. Рубінштейна, С. Терно, О. Тягло, Д. Халперн та ін. Розробці питань фахової підготовки педагогів присвячені дослідження багатьох вітчизняних науковців, серед яких В. Андрущенко, В. Бондарь, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Кремень, В. Луговий, О. Сухомлинська та ін. Ознаки інтерактивних технологій навчання обґрунтували І. Дичківська, О. Комар, В. Лашук, В. Мельник, Л. Пироженко, О. Пометун, В. Шарко та ін. Розвивальний аспект інтерактивного навчання охарактеризували К. Баханов, О. Мокрогуз, О. Старинська, В. Сутковий та ін.

Мета статті – розкрити дидактичні можливості інтерактивних технологій навчання у формуванні критичного мислення здобувачів освіти.

Аналіз освітніх документів дозволяє зробити висновок про те, що особистісно зорієнтована спрямованість є однією із загальних тенденцій розвитку освіти в Україні. У нормативно-правових документах з питань освіти визнається необхідність змін у вітчизняному освітньому просторі на засадах компетентнісного підходу. Тому, на нашу думку, головна мета освітнього процесу – розвиток різноманітних форм мислення студентів, їхніх творчих здібностей, соціально-адаптаційних можливостей. За таких обставин результатом навчання в закладах освіти є не тільки засвоєння певної суми знань (фактів, понять, зв'язків, законів, закономірностей), а й формування власних суджень, вмінь критично мислити, аргументувати власну точку зору, робити обґрунтовані висновки, творчо використовувати знання на практиці, оцінювати явища й тенденції суспільного розвитку.

На нашу думку, вагомим чинником розвитку критичного мислення у здобувачів освіти є організація інтерактивних технологій навчання. Аналіз й узагальнення психолого-педагогічної та методичної літератури дає підстави зробити висновок, що основною метою інтерактивного навчання є розвиток пізнавальних умінь та навичок учнів, розвиток критичного мислення.

У сучасній педагогічній літературі й досі не існує уніфікованих визначень поняття інтерактивне навчання, але, узагальнюючи наукові розвідки, можна зробити висновок, що «інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність...» [2, с. 7].

Інтерактивний – здатний до активної взаємодії (*від англ. inter – взаємний, act – діяти*). Поняття інтерактивне навчання досить багатоаспектне, але ми вважаємо за доцільне розгляд інтерактивних технологій навчання як «... співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють» [2, с. 7].

У нашому дослідженні виходимо із позицій, що «критичне мислення – це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо» [3, с. 6].

Аналіз наукової літератури дає підстави виділити суттєві ознаки критичного мислення: уміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел; робити логічні висновки та давати оцінку фактам; аргументовано доводити свою точку зору та толерантно ставитися до чужої; розглядати проблеми з різних точок зору та порівнювати різні позиції; виділяти головну думку; приймати обґрунтовані рішення.

Історія як предмет має надзвичайно важливу роль у формуванні критичного мислення. Історичні знання розвивають здатність сприймати та аналізувати інформацію критично і відповідально, через діалог, через пошук історичних доказів та свідчень, через обговорення. Для підготовки учителя історії важливе значення мають такі дисципліни, як «Історія та загальнотеоретичні основи педагогіки», «Актуальні проблеми педагогіки», «Дидактика», «Музейна педагогіка» та ін. Робочими програмами навчальних дисциплін передбачено проведення практичних занять з використанням інтерактивних технологій навчання.

На нашу думку, процес формування критичного мислення вимагає застосування різних методів, засобів, прийомів, форм навчання. Найбільш продуктивними, за нашими спостереженнями, є інтерактивні технології навчання. На практичних заняттях перед викладачем стоїть завдання: організувати інтерактивне середовище, яке б сприяло розвитку критичного мислення, реалізації творчого потенціалу майбутніх вчителів. Студентам пропонується виконати конкретні комплексні завдання. Наприклад, при вивченні теми «Педагогіка – наука про виховання», яка містить велику кількість нових для студентів категорій педагогіки, застосовуються технології кооперативного та колективно-групового навчання. Здобувачі освіти отримують можливість поміркувати, обмінятися ідеями, озвучити свої думки щодо базових понять та категорій педагогіки. Студенти отримують конкретне завдання: здійснити категорійний аналіз базових понять та категорій педагогіки. Одержавши інструкції від викладача, студенти об'єднуються в мікрогрупи та виконують завдання: охарактеризувати різноманітні підходи до визначення категорій педагогіки. На основі аналізу понять «виховання», «навчання», «розвиток» необхідно: виділити основні категорійні ознаки кожного з понять, окреслити підходи різних авторів у визначенні кожного з цих понять, проаналізувати відмінності кожної групи понять.

Здобувачі освіти, працюючи в групі, повинні усвідомлювати взаємозалежність між учасниками групи, налагодити творче спілкування, чітко розуміти власну роль і відчувати відповідальність за результат спільної взаємодії. Викладач спостерігає, керує роботою групи, але не втручається в процес. Він створює сприятливу атмосферу, коли здобувачі освіти мають змогу здобувати знання з різних джерел інформації, пропонувати й приймати різноманітні ідеї. Роль викладача полягає у наступному: визначення цілей та результатів навчання, добір відповідного навчального матеріалу, визначення критеріїв оцінки певного виду діяльності та оцінювання роботи студентів, стимулювання процесу діяльності, організація обговорення та узагальнення навчального матеріалу.

Таким чином, науково-педагогічний працівник заохочує активну участь студентів у навчальному процесі, контролює рівень ефективності практичного заняття.

При вивченні теми «Методи науково-педагогічного дослідження» застосовуємо інтерактивну вправу «Ажурна пилка». Враховуючи той факт, що у структурі методології педагогіки виокремлюють чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий, технологічний, ми об'єднуємо студентів у чотири мікрогрупи та групу експертів. Перша група здійснює аналіз й обґрунтування підходів щодо філософського рівня методології, друга досліджує загальнонауковий рівень методології, третя – конкретнонауковий, четверта – технологічний. Інтерактивна вправа передбачає пошук інформації з різноманітних джерел та виконання певних розумових операцій (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, виділення головної думки тощо). Таким чином, здобувачі освіти відпрацьовують уміння самостійно здобувати знання, аналізувати інформацію, робити висновки. По завершенні роботи кожна група звітує і записує на дошці результати дослідження. Після проведеної роботи результати обговорюються, а група експертів узагальнює напрацювання всіх груп.

Ефективними виявилися інтерактивні вправи «Метод ПРЕС» та «Незакінчене речення» для формування таких важливих компонентів критичного мислення, як

здатність створення різних варіантів вирішення завдання, обговорення передбачуваних результатів. Інтерактивна вправа «Метод ПРЕС» допомагає студентам упорядкувати власні думки, у стислій формі висловити власну позицію, надає алгоритм дій щодо вирішення проблемних ситуацій.

Для вирішення навчально-методичних завдань практичного заняття з теми «Форми навчання в сучасній школі» студентам пропонується імітація професійних ситуацій щодо використання різноманітних форм організації навчання, моделювання уроків різних типів. Варто зазначити, що робота проводиться у мікрогрупах. Завдання: змодельуйте фрагмент уроку з подальшим обговоренням. Алгоритм дій: критичне опрацювання шкільної навчальної програми з історії для вибору теми уроку (тема має відповідати навчальній програмі з предмету); обґрунтування теми й мети уроку з урахуванням принципів навчання; вивчення психолого-педагогічної, історичної, методичної літератури; обґрунтування відповідних методів та засобів навчання; з'ясування особливостей педагогічної взаємодії; проведення навчального заняття (фрагменту); обговорення, узагальнення, висновки.

Розвитку комунікативних навичок критичного мислення сприяє інтерактивна вправа «Мозковий штурм», коли викладач створює проблемну ситуацію, формулює проблему, а студенти пропонують шляхи вирішення даної проблеми. Проведення інтерактивної вправи необхідно починати з постановки конкретного дискусійного питання. Тобто такого, яке не має однозначної відповіді і допускає різні варіанти вирішення. Наприклад, якщо керуватися принципами диференціації та індивідуалізації навчання, то якими способами їх можна реалізувати під час уроку? Всі висунуті ідеї записуються на дошці, а потім обговорюються. У центрі уваги має бути ймовірний перебіг подій: Що було б можливим за тим чи іншим варіантом дій? Що могло відбутися, якби...? Протягом усієї роботи науково-педагогічний працівник тримає в полі зору три основних моменти: усі вислови студентів мають бути у руслі обговорюваної теми; час, якого слід дотримуватися, щоб встигнути досягти визначеної мети практичного заняття; підсумки, які треба підбити, аби не втратити сенс інтерактивної вправи.

Висновки. Таким чином, у процесі ознайомлення з інтерактивними вправами студенти усвідомлюють, що саме така модель навчання дозволяє оптимально реалізувати педагогічні завдання щодо розвитку критичного мислення. Майбутні педагоги вчать організовувати інтерактивну діяльність, диференційоване навчання, створювати проблемні ситуації, відпрацьовують уміння організації групової навчальної діяльності тощо.

На нашу думку, визначальною педагогічною умовою формування критичного мислення майбутніх учителів історії є створення інтерактивного освітнього середовища, організація активної педагогічної взаємодії між викладачем та студентами, коли основою здобуття педагогічних знань повинно бути виконання різноманітних інтелектуальних дій, таких як: доведення, абстрагування, узагальнення, виділення головної думки тощо. Створюючи інтерактивне середовище в закладах вищої освіти, ми сприяємо формуванню студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел і літератури

1. Закон України від 05.09.2017 р. «Про освіту» URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Пометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ: Видавництво А. С. К., 2004. 192 с.
3. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя: Просвіта, 2009. 268 с.
4. Тягло О.В. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): посіб. для вчителя. Запоріжжя: Вид-во Запорізького національного університету. 2011. 105 с.

Богдана Лосевець

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Система освіти в Україні нині перебуває на етапі реформування, тому особливого значення набувають нові підходи в організації освітнього процесу, серед яких використання такої інноваційної технології як музейна педагогіка, тобто підвищення взаємодії закладів освіти з музейними установами.

Використання музейної педагогіки в освітньому процесі, особливо для вивчення історії, передбачає активне виховання учнів, формування їх нового способу мислення та компетентностей, національної свідомості, підвищення мотивації до навчальної діяльності, сприяє розкриттю сучасних можливостей педагогічної діяльності та забезпечує її успішність і ефективність у взаємодії з учнями, що відповідає сучасним запитам освіти.

Аналіз педагогічної та методичної літератури дає змогу стверджувати, що досліджувана тема знайшла відображення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, які висвітлюють важливі теоретичні та практичні проблеми музейної педагогіки. Зокрема визначенням музейної педагогіки як інноваційної технології у сучасній системі освіти займались Т. Белофастова, Р. Маньковська, Н. Філіпчук; питання педагогічної взаємодії музею та школи, а також напрями їх співпраці розглядали М. Білоцький, О. Міхно, О. Рокицька; використання засобів музейної педагогіки у контексті вивчення історії досліджували Ф. Бельський, Т. Янченко, О. Палійчук, О. Пометун; роль навчального середовища в реалізації музейних педагогічних програм та сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки подано О. Карамановим, Ю. Павленко, Б. Столяровим.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні використання музейної педагогіки в закладах загальної середньої освіти, а також важливості застосування засобів, методів та інструментів музейної педагогіки у процесі вивчення історії.

Поняття «музейна педагогіка» найчастіше трактують як галузь науки, що вивчає історію, особливості культурної освітньої діяльності музеїв, методи дії музеїв

на різні категорії відвідувачів та взаємодію музеїв з освітніми установами [1, с. 18] або як галузь педагогічної науки, що знаходиться на стику педагогіки, музеєзнавства і психології та спрямована на передавання культурно-освітнього досвіду в умовах музейного середовища [5, с. 8].

Загалом музейна педагогіка розглядається сьогодні як інноваційна педагогічна технологія у системі освіти, науково-практична дисципліна, що охоплює організаційно-методичні засади та зміст взаємодії музейних установ і закладів освіти з метою формування мотивації й інтересу до навчання та розширення освітнього простору [12, с. 76].

Музейна педагогіка має важливе значення в системі освіти оскільки сприяє всебічному розвитку особистості учня, спонукає до науково-дослідницької діяльності засобами музейної експозиції, розвиває здатності до самостійних суджень і оцінок, навичок критичного мислення та формування історичних компетенцій [2, с. 235].

Завдання музейної педагогіки зумовлені вимогами сьогодення, тож передбачають створення умов для розвитку особистості на основі включення її в різноманітну діяльність музею.

До основних завдань музейної педагогіки у контексті вивчення історії можна віднести: урізноманітнення форм і методів навчально-виховної роботи; розвиток і розширення світогляду учнів, зокрема й історичного; вивчення та популяризація історико-культурних і природних надбань; підвищення інтересу учнів до вивчення предмету історії; підвищення загального рівня культури учнів та впливу на формування їхнього ставлення до культурної спадщини; застосування надбань музейної експозиції, форм і методів музейної роботи під час проведення навчальних занять з історії; формування розуміння в учнів взаємозв'язку історичних епох, причетності до сучасної культури, нерозривно пов'язаної з минулим.

Реалізація поставлених завдань потребує посилення багаторівневих взаємозв'язків освітніх закладів з культурними інституціями. Серед них провідними об'єктами є музеї як культурно-освітні та науково-дослідні установи, призначені для вивчення, збереження та використання пам'яток та надбань національної і світової історико-культурної спадщини [11, с. 115]. Таким чином, умовно музейно-освітній простір можна окреслити полем діяльності музею та навчальних закладів.

У використанні засобів музейної педагогіки в освіті, зокрема у процесі вивчення історії, вирізняють два основні напрями: залучення до освітнього процесу музейних інституцій та застосування музейних експонатів і загалом культурного простору музеїв [12, с. 78].

Американські і європейські музеї взяли на себе ініціативу освіти громадськості у галузі музейної освіти, надаючи вже з кінця XIX ст. багато можливостей для навчання в приміщеннях музею, коли була визнана «сила музеїв щодо виховання і навчання», оскільки вони вважалися вартівниками не тільки минулого, а й наукової істини. Все ж, застосування музейної педагогіки в освітньому процесі як альтернативного підходу у вивченні історії не є легким завданням з багатьох причин. Наприклад, дослідження сучасних навчальних процесів у музеях все ще перебувають на стадії становлення. Крім того, відносини між музеями та освітою не є прямими, а іноді й конкурентними. До того ж, багато учителів дотримуються думки, що музей – це область автоматичного навчання, дехто знає спосіб її застосування у своєму викладанні, проте лише деякі з них використовують [10, с. 85].

Нині можна спостерігати, що музейна педагогіка динамічно, хоча із значним відставанням, поширюється й розвивається в Україні: зростає зацікавленість даною темою серед науковців, активізується робота з різновіковою музейною аудиторією, розробляються нові міждисциплінарні проекти, створюються музейно-педагогічні програми. Функція музею набула значущості й цінності, особливо у процесі вивчення історії, адже відіграє вагомий роль у поглибленні, розширенні та отриманні нових знань.

Сучасний музей – це унікальний простір, не лише місце для збереження, обліку і вивчення пам'яток культури, а й культурно-освітній центр з утілення у життя прогресивних ідей освіти. Це унікальний засіб навчання та виховання: цінні експонати дають можливість безпосередньо доторкнутися до навчального змісту, а емоційні враження після побаченого сприяють виконанню освітніх та виховних завдань [8, с. 71].

Важливе місце в структурі музейно-освітнього простору також відведено музеям при закладах освіти, які є особливо актуальними для вивчення історії. Насьогодні в Україні діє понад 4 тисячі шкільних музеїв [7]. У цьому контексті роль музею – у пробудженні інтересу шляхом демонстрування цікавого історичного матеріалу, а роль навчального закладу – у наданні можливості реалізувати учням свою дослідницьку та практичну діяльність.

У процесі вивчення історії в закладах загальної середньої освіти на основі музейної педагогіки можна застосовувати наступні музейно-педагогічні прийоми [6, с. 9-10]:

- прийом показу – головний прийом і складник музейного заняття, що спрямовує увагу на риси та ознаки предметів;
- прийом коментування – має містити більше практичної інформації і цікавих фактів, доцільно використовувати вчителем історії на експозиції, де «відчувається» розгортання історичних подій, еволюційних процесів. Виразним прикладом є виставка народних виробів, предметів у контексті їх змін та вдосконалення впродовж певного часу;
- прийом руху – за його допомогою пізнають музейний об'єкт і закріплюють знання, а увагу акцентують на окремих деталях. Наприклад, виставка народного одягу, де увага учнів звертається не лише на загальний вигляд, а й на особливості пошиття, що залежить від історичної епохи, регіону чи культури;
- прийом реконструкції – полягає у відтворенні події або епохи шляхом образної розповіді, за допомогою якої вчитель немовби робить учня дійовою особою конкретної події чи ситуації;
- прийом локалізації подій – характеризується особливо сильним емоційним впливом, що полягає у «прив'язуванні» певної історичної події до конкретного місця;
- прийом порівняння – полягає у зіставленні різних ознак одного й того ж експоната або різних об'єктів між собою. Порівнювати можна ознаки та особливості певних предметів у різні історичні епохи;
- прийом цитування – дозволяє загострити інтерес слухачів на якомусь факті, події, явищі, надає більшої авторитетності висловлюванням вчителя.

Історично-культурно багата Україна містить величезні надбання не лише інтелектуальних чи духовних, а й матеріальних цінностей, що являють собою важливий елемент музейної педагогіки у процесі вивчення історії.

Використання музейних колекцій у процесі навчання та виховання учнів має свої особливості: значно поживається пізнавальна діяльність учнів, навчальні заняття в музеї викликають певний інтерес і стимулюють допитливість; музейні матеріали розкривають живу історію, дають необхідні знання із повсякденної діяльності людей на різних етапах суспільного розвитку [4]. З погляду історичної освіти, колекції, виставлені в музеях, є джерелом інформації про відносини в тогочасному суспільстві, забезпечують учням відчутний зв'язок з часом, місцями і подіями та дають змогу визначити їх вплив на історичних осіб і звичайних людей – учасників чи свідків цих подій [9, с. 68].

Музейна експозиція на основі артефактів стимулює в учнів творче продуктивне мислення на рівні підсвідомості – через віртуальне відтворення подій та сутність речей, спонукає до більш глибокого їх аналізу. Навіть відсутність певних знань із загальної історії та історії культури у даному контексті спонукатиме через уяву, завдяки інтуїції дійти висновку про історичний процес, тобто зробити перші кроки до власного трактування подій [3, с. 34].

Освіта і музейна справа, перебуваючи під впливом постійних швидкісних змін у суспільному житті, й самі зазнають певних перетворень. І освітяни, і працівники музеїв мають відповідати тим вимогам, які сучасне суспільство ставить перед системою навчання і виховання учнів.

Таким чином, використання різних методів музейної педагогіки, а також вдаль їх поєднання у культурно-освітній діяльності логічно доповнює освітній процес вивчення історії в закладах загальної середньої освіти, значно поглиблюючи відповідні історичні знання учнів, розвиваючи уміння й компетентності, формуючи громадянську відповідальність і національну свідомість, а також забезпечує пізнання історико-культурної спадщини, розвитку морально-етичних та загальнолюдських цінностей і вихованням всебічно розвиненої творчої особистості.

Список використаних джерел та літератури

1. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності». Київ, 2003. 22 с.

2. Беляєва К. Музейна педагогіка на уроках історії. *Музейна педагогіка в науковій освіті : збірник тез доповідей учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції / за наук. ред. С. О. Довгого*. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2020. С. 236–239.

3. Горська Н. Д. Музейний освітній продукт як різновид евристичної освіти. *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи: матеріали П'ятої науково-практичної конференції*. Київ: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, 2017. С. 31–34.

4. Каленюк І. Використання матеріалів музеїв у практиці викладання історії в школі. URL: http://volyn-museum.com.ua/publ/kivercivskij_rajonnij_kraeznavchij_muzej (дата звернення: 10.10.2021).

5. Караманов О. В. Музейна педагогіка в контексті багатокультурного освітнього середовища в Україні. *Шлях освіти*. 2012. № 2 (64). С. 8–11.
6. Караманов О. В. Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. *Педагогіка школи. Освітня та педагогічна наука*. 2012. № 3 (152). С. 5–12.
7. Міхно О. Шкільний музей: минуле, сучасне, майбутнє. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/195383463.pdf> (дата звернення: 1.11.2021).
8. Павленко Ю. Г. Топчій Н. М. Елементи музейної педагогіки у навчально-виховному процесі початкової школи. *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи: матеріали П'ятої науково-практичної конференції*. Київ: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, 2017. С. 71–73.
9. Пометун О., Гупан Н. Як музеї можуть ефективно долучитись до шкільної історичної освіти. *Музейна педагогіка в науковій освіті : збірник тез доповідей учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції / за наук. ред. С. О. Довгого*. Київ: Національний центр «Мала академія наук України», 2020. С. 68–70.
10. Постригач Н. О. Музейна педагогіка в Греції. *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи. Матеріали П'ятої науково-практичної конференції*. Київ: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, 2017. С. 84–88.
11. Філіпчук Н. О. Виховання особистості засобами музейної педагогіки. *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи. Матеріали П'ятої науково-практичної конференції*. Київ: Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, 2017. С. 115–116.
12. Янченко Т. В. Використання засобів музейної педагогіки у процесі викладання історії. *Актуальні проблеми історичної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / редкол.: Н.М.Кузовова (відп. ред.) та ін.* Херсон: Вид-во ХДУ, 2021. С. 76–80.

Ольга Степаненко

ВПРОВАДЖЕННЯ ДІДЖИТАЛ-ІНСТРУМЕНТІВ НА ГУРТКОВИХ ЗАНЯТТЯХ З ІСТОРІЇ В СИСТЕМІ МАН УКРАЇНИ

Події кінця 2019-2021 років безумовно увійдуть в підручники історії. В надзвичайних умовах жорстких карантинних заходів опинився увесь світ, у тому числі й система освіти. Масове дистанційне навчання в умовах ізоляції стало викликом для всіх: освітян, дітей та батьків. Жорстокі карантинні заходи змусили привернути увагу всього суспільства до технологій дистанційного навчання через те, що пандемія COVID-19 унеможливила очне навчання, а дистанційне навчання стало єдиною доступною формою в системі середньої, вищої та позашкільної освіти. Не є винятком і робота гуртків ОКПНЗ «Чернігівська МАН учнівської молоді», які під час карантину продовжили навчання гуртківців, використовуючи технології дистанційного навчання.

Дистанційне навчання – одна із форм навчання, яка виникла й удосконалювалася разом із розвитком інтернет-технологій, і на сьогодні має чіткі характерні ознаки, принципи та певні методичні напрацювання. [10, с.16] Методика проведення дистанційних занять знаходиться у процесі становлення, а принципи дистанційного навчання та його особливості стали серйозними викликами для системи освіти в цілому. Однією з перших проблем дистанційного навчання для здобувачів освіти, вчителів та керівників гуртків – мотивація. Умотивованість здобувачів освіти є однією з основних освітніх проблем, і за умов віддаленого навчання набуває ще більшої гостроти. Класичне дистанційне навчання передбачає наявність усвідомленої мотивації. За таких умов більшість навчального матеріалу діти опановують самостійно. Тому основні завдання вчителів і керівників гуртків полягають у тому, як організувати самостійну роботу вихованців, як мотивувати та зацікавити, як урізноманітнити освітній процес, знайти та застосувати нові методи та форми так, щоб досягти обов'язкових результатів навчання. Дистанційне навчання – це не альтернатива очному навчанню, тому сучасні педагоги мають бути готовими до форс-мажорних обставин і володіти методикою дистанційного навчання, яка зараз тільки розвивається. [13, с. 58]

Як же можна покращити дистанційне навчання? Спочатку потрібно оцінити якість нинішнього контенту в освітньому середовищі. Для цього визначимо кілька критеріїв:

- формат навчання – наскільки він зрозумілий і як впливає на ефективність засвоєння інформації;
- зміст – актуальність інформації й чи можна теорію відпрацювати на практиці в сучасних умовах, що з неї справді можна застосувати у практичній площині;
- зовнішнє оформлення освітньої програми (презентація і позиціонування бренду в мережі) – візуальне сприйняття формує загальне враження про послугу, викладачів і результативність самого навчання;
- стиль і тон подачі матеріалу – це ключ до міцної зацікавленості аудиторії.

Щоб зробити дистанційне навчання якісним, цікавим, креативним, учитель, керівник гуртка повинен користуватись зручними онлайн-інструментами, використовувати різні діджитал-інструменти. Можна виділити два важливі елементи дистанційного навчання: навчальний електронний контент, інтерактивні елементи інформаційного середовища. Для розуміння сутності дистанційного навчання важливими є властивості, які характеризують дистанційну освіту і відрізняють її від стаціонарної:

1. Гнучкість.
2. Далекодія та синхронність.
3. Можливість охоплення значної аудиторії.

Для зацікавлення гуртківців під час дистанційного навчання керівники гуртків використовують різні види наочності, пов'язують навчання з життєвими реаліями, використовують індивідуальний підхід, часто змінюють види діяльності, використовують сучасні технології. Сучасною формою формування мотивації учнів є застосування прийомів авансування – навмисного затягування повідомлення важливої або цікавої думки. Керівники гуртка також дозволяють собі несподіване коротке відхилення від теми.

Як ми зазначали, важливим елементом дистанційного навчання – мотивація. Тому перед керівником гуртка постає питання, як мотивувати здобувача освіти за допомогою діджитал-інструментарію. Задля цього ми пропонуємо такі форми

роботи: спільний перегляд фільмів, talking clubs, регулярні тематичні заняття, електронні стікери, гіфки, листівки, персоналізовані матеріали, цікаві факти у вигляді гіфок, відео, анімацій, плакатів, заохочення саморефлексії, оформлення слабких і сильних сторін у вигляді графіків, інфографіків, презентацій, відеороликів, наочний прогрес (створення інтерактивного графіка успішності тощо).

Вивчення програмного матеріалу за допомогою технологій дистанційного навчання керівник гуртка може здійснювати у таких формах:

- Проведення онлайн-лекцій за допомогою сервісів ZOOM, GOOGLE-MEET;
- Оприлюднювати завдання для самостійної роботи гуртківцям на сайті закладу ОКПНЗ «Чернігівська МАН учнівської молоді» з відповідної теми;
- Оприлюднення практичних завдань з методичними рекомендаціями щодо їх виконання;
- Керівники гуртів, які мають власні блоги та сайти, можуть організувати навчальне спілкування з вихованцями, здійснювати індивідуальну допомогу гуртківцям через Skype, Viber, WhatsApp;
- Розміщення в мережі Internet (Google Диск) мультимедійних матеріалів-презентацій, відеороликів, які допоможуть гуртківцям у вивченні зазначеної теми; посилання на Google Диск потрібно розмістити на сайті закладу;
- Керівники гуртків можуть надати учням перелік інтернет-джерел, які сприятимуть легшому засвоєнню навчального матеріалу.

Діджиталізація освіти є невід'ємною складовою розвитку суспільства в цілому. Використання цифрових технологій, запровадження дистанційного навчання стало випробуванням і для закладів освіти, і для учнів, і для їхніх батьків. Будь-які технології, які приходять в наше життя, не надають лише переваги, але й звертають нашу увагу на загрози. Одним з визначальних напрямів розв'язання проблем підвищення якості освіти є розвиток педагогічних систем та їх складових, використання нових підходів та методів навчання, які впроваджуються в тісній взаємодії з новітніми інформаційними технологіями. Підвищення мотивації учнів, залучення їх до взаємодії в рамках освітнього процесу дозволяє підвищити якість навчання, формувати необхідні компетентності. Інтерактивні технології навчання мають великий освітній і розвивальний потенціал, забезпечують максимальну активність учасників освітнього процесу, оптимальний час навчання і його результативність.

Список використаних джерел і літератури

1. Бугайчук К. Модели смешанного обучения. URL: http://e-lpro.blogspot.com/2014/06/blog-post_3046.html
2. Олійник В.В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях : наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2013. 312 с.
3. Воротникова І. Використання додатків GO-LAB для організації дослідження в умовах електронної співпраці вчителів та учнів. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету: зб. наук. праць*. 2019. Спецвипуск. С. 405–417. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s37>
4. Воротникова І.П., Якубов С.В. Упровадження дистанційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів: навч.-метод. посіб. Київ: Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. 140 с.

5. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / за ред. В.М. Кухаренко. Харків: Міськдрук, 2016. 284 с. URL: <https://qrqo.page.link/vWJsb>
6. Морзе Н. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету: зб. наук. праць. 2019. Спецвипуск. С.1–53. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39>
7. Морзе Н.В. Сучасне ДН в середніх навчальних закладах: проблеми та шляхи вирішення. URL:<https://qrqo.page.link/vi45y>
8. Онопрієнко О. Технології створення дистанційного курсу: навч. посіб. URL: <https://qrqo.page.link/gMcH7>
9. Організація дистанційного навчання в школі методичні рекомендації. URL: <https://qrqo.page.link/egEbD>
10. Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах : посіб. / Ю.М. Богачков, В.О. Царенко, П.С. Ухань, І.В. Мушка; наук. ред. Ю.М. Богачков. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
11. Положення про дистанційне навчання : Наказ М-ва освіти і науки України від 13.04.2013 № 466 із змінами. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
12. Як працювати в Google-клас: покрокова інструкція. URL: <https://qrqo.page.link/SsD76>
13. Якубов С. Інверсне навчання. Нова організація шкільної освіти. Директор школи. К., 2015. № 7(103). С. 57–65.

Олена Стрілок

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У КРАЇНАХ ВИШЕГРАДСЬКОЇ ГРУПИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Вишеградська група – це об'єднання центральноевропейських держав: Польщі, Чехії, Угорщини, Словаччини. 15 лютого 1991 р. в угорському місті Вишеград президент Польщі Лех Валенса, президент Чехословаччини Вацлав Гавел та прем'єр Угорщини Йозеф Анталл домовились про співпрацю щодо інтеграції країн до європейських і євроатлантичних структур. Вони підписали відповідну декларацію. 1 січня 1993 р. єдина Чехословацька республіка припинила своє існування. Відтак, Вишеградська група стала нараховувати не три, а чотири країни-учасниці. «Вишеградська група» – це офіційна назва організації, водночас, рівнозначно вживається інша – «Вишеградська четвірка» (В4 або V4) [10, с. 259].

Україна завжди перебувала в полі ключових інтересів Вишеградської четвірки, отримувала з її боку дієву допомогу та підтримку в найрізноманітніших формах. Мова йде не лише про практичні питання регіональної співпраці та безпеки, але й про різноманітні аспекти ціннісного та цивілізаційного виміру. Наразі актуальною для Європи залишається проблема медіаосвіти. Зважаючи на глобальну інформатизацію, стрімке зростання швидкого обміну інформацією, зміну форм, способів, цілей цього обміну, є розуміння важливості розвитку медіа- та

інформаційної грамотності. Медіаосвіта є одним з шляхів такого розвитку. Медіаосвіта – це частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи традиційні та новітні медіа з урахуванням розвитку інформаційних технологій.

У цій статті спробуємо проаналізувати, які теоретичні та практичні напрацювання в сфері медіаосвіти мають країни Вишеградської групи, та в чому європейський досвід може стати корисним і важливим для України.

В останні роки Open Society Institute проводить розрахунки індексу медіаграмотності, оцінює потенціал стійкості до фейкових новин у 35 європейських країнах, використовуючи показники свободи ЗМІ (Freedom House та «Репортери без кордонів»), індикатори освіти (PISA). Дослідники поділили країни на кластери. У першого кластеру – найкращі показники, у п'ятого – найгірші. До країн з найвищим рівнем медіаграмотності в 2021 р. увійшли: 1 місце – Фінляндія, 2 місце – Данія, 3 місце – Естонія, 4 місце – Швеція, 5 місце – Ірландія. Щодо країн Вишеградської групи, то серед них найкращі показники має Польща – 17 місце, Чехія посіла 19 місце, Словаччина – 22 місце і Угорщина – 25 місце. Кластерний аналіз показав певні географічні закономірності, оскільки країни з кращими показниками здебільшого розташовані у Північно-Західній Європі, країни з найгіршими показниками – у південно-східній частині континенту [9].

Погіршення показників окремих країн, у порівнянні з попередніми роками, укладачі звіту «Індексу медіаграмотності 2021» пояснюють також інфодемією – шквалом фейкових новин та дезінформації на тлі занадто великої кількості інформації про пандемію Covid-19 [4]. Важливо, що у звіті особливий акцент робиться на освіті, як оптимальному підході боротьби з фейковими новинами. Саме освіта розглядається як «щеплення», яке забезпечує опір найгіршим випадкам фейкових новин і постправди. У країнах ЄС основний акцент робиться на тому, що виховувати чи прививати навички медіаграмотності дітям варто ще з дитячого садка. Саме такий підхід, наприклад, характерний для Польщі.

«Fonolandia» – це перший у Польщі комплексно розроблений освітній проєкт щодо відповідального та безпечного використання цифрових медіа та мобільних пристроїв [2]. Він розрахований на наймолодших користувачів: 5- та 6-річних та учнів 1-3 класів початкової школи. «Fonolandia» – це не тільки навчальні матеріали для дітей. Проєкт передбачає співпрацю з муніципалітетами, школами та загальнонаціональними організаціями у сфері відповідального та безпечного використання цифрових медіа та мобільних пристроїв. Автори проєкту також організують конференції, проводять тренінги та семінари, займаються розробкою діагностичних та профілактичних програм.

Організація Fundacja Nowoczesna Polska створила «Каталог медійних та інформаційних компетенцій», який перекладений іншими мовами [3]. Каталог містить список медіаінформаційних компетенцій для будь-якого віку: від дошкільного – до навчання протягом усього життя. Він охоплює широкий спектр тем, таких як мова медіа, здатність використовувати інформацію, етика та цінності при користуванні медіа, свобода слова та самовираження тощо.

Польща, однак, не була першою країною з Вишеградської групи, яка стала запроваджувати програми з медіаграмотності. Польський медіапедагог П. Джевецькі зазначав, що медіаосвіта тривалий час не вводилась у Польщі як універсальний і

обов'язковий предмет у школах через те, що медіапедагоги не могли переконати керівництво та громадськість у нагальній необхідності цієї акції, а також через відсутність доброї волі з боку влади. П. Джевецькі робив припущення, що можливо, хтось боявся появи активних громадян та вимогливих споживачів і творців медіатекстів, не схильних до медійних маніпуляцій [1, с. 9].

Першою з чотирьох країн, де почали впроваджувати програми з медіаграмотності, стала Угорщина. Починаючи з 1989 р. угорські вчителі, які звикли до диктату учбових планів, зіткнулись з новим викликом – відповідальністю за розробку авторських учбових програм. Наразі є два документи: «Стратегія захисту дитини в Угорщині» та «Цифрова освітня стратегія», відповідно до яких, протягом усього навчання в початковій та середній школі учні мають вивчити інструменти використання та аналізу інформації. Наприклад, учні 1-4 класів мають говорити про роль ЗМІ, їхній режим роботи та використання реклами. Учні 5-8 класів мають опанувати практику свідомого відбору програм [12]. Медіаосвіта в Угорщині також інтенсивно інтегрувалася у сферу професійної підготовки вчителів [15, с. 50]. У той же час все це відбувається на фоні того, що рівень свободи ЗМІ Угорщини оцінюється, як зазначено вище, не надто високо.

У Чеській Республіці медіаосвіта є частиною навчальної програми у початковій і середній школах. Також є можливість вивчати медійну грамотність як самостійний предмет. Вибір тем і шляхів, якими її вивчати, повністю належить до компетенції школи. Така гнучка система стала результатом реформи системи освіти. Основні перетворення було завершено 2005 року. До реформи не було рамочних планів, були просто плани з кількістю годин. Після реформи – з'явилося більше свободи у середніх класах. Утім дослідження показали, що 54 % середніх шкіл Чехії отримують менше десяти годин уроків медіаграмотності за весь час навчання в середній школі [12]. Напевне, справа в тому, що школи обмежені фінансово. Саме через це низку предметів, зокрема і медіаосвіту, вони часто не можуть визначити як окремий предмет.

Очевидно, що основні відмінності у впровадженні медіаосвіти в Чехії та в Україні полягають у різній організації освіти в цілому. Проте, важливо, щоб педагоги не плутали медіаосвіту з використанням медіа на уроках, мали чітке розуміння, що таке медіаграмотність. Важливим є також те, як сприймаються уроки медіаграмотності самими учнями. Вони мають зрозуміти, що «сприйняття інформації – це робота», і навіть, «якщо не вийдуть з навчального закладу борцями за істину, то принаймні матимуть розуміння, що для отримання правдивої картини світу потрібно докласти зусиль» [8].

До 1998 р. Словаччина не вживала активних спроб інтегруватися з Західною Європою, а медіапедагоги здебільшого не використовували досвід інших країн. Проте, з 1999 р. ситуація змінюється: активна інтеграція Словаччини з ЄС спонукає до створення єдиної термінологічної бази, рекомендацій, критеріїв, стандартів медіаосвіти та медіакомпетентностей. Використовуються технології, розроблені в інших країнах ЄС. Словаччина розвиває такий важливий та необхідний напрямок медіаосвіти, як освіта дошкільнят. Технологія медіаосвіти у Словаччині передбачає використання різних методик, які спрямовані на розвиток творчого, самостійного мислення. Часто ці технології ґрунтуються на пізнавальних питаннях та завданнях із залученням евристичних методик [15, с. 111]. Країни Вишеградської групи також часто використовують ігрові методики.

Підтримка медіаосвіти у Словаччині здійснюється на державному рівні. Вона включає технічне забезпечення шкіл, університетів, розвиток дитячих телевізійних програм (створених професіоналами для дитячої аудиторії). На рубежі 2010 р. медіаосвіта у Словаччині (як і в Чехії, Угорщині) стала обов'язковою для всіх школярів із 1 по 12 класи.

Країни Вишеградської групи, безумовно, мають чималі здобутки в сфері медіаосвіти, однак, очевидно, що при розгляді цього важливого питання необхідна послідовність, подальші динамічні зміни, оскільки освітяни постійно стикаються з новими викликами. Важливим є охоплення дорослої аудиторії. У країнах Вишеградської групи є усвідомлення того, що необхідна синергія та поєднання зусиль різних організацій та гравців на загальнонаціональних і регіональних рівнях, коли різні зацікавлені сторони взаємно посилюються через створення нових партнерських мереж. Гарним варіантом є інтеграція медіаграмотності в інші сфери, залучення нових гравців: медіа, підприємців тощо.

Враховуючи досвід країн ЄС, на сьогодні затверджено «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» [11], продовжується всеукраїнський експеримент з масового впровадження наскрізної медіаосвіти у педагогічну практику [14], медіаосвітній компонент впроваджено у стандарти початкової освіти [5], професійної [6], діють численні громадські організації, які за грантової підтримки проводять тренінги, вебінари, воркшопи. Проводяться наукові дослідження щодо різних феноменів психології масової комунікації, цифрової безпеки школярів, медіаризиків та медіазалежностей [13].

Для того, щоб медіаосвіта успішно впроваджувалась в освітню систему необхідна розробка навчально-методичних посібників для різних вікових категорій, інтегроване викладання з предметів. Окрему увагу слід звернути на підготовку фахівців. Цікавий приклад тут демонструє Угорщина. Починаючи з тренінгів і курсів з медіаграмотності, вона змогла запропонувати цілісні програми для підготовки компетентних педагогів [15, с. 50-51]. Україні також важливо впроваджувати медіаосвіту та медіаграмотність у програми педагогічних вишів і курсів підвищення кваліфікації педагогів, пропонувати спеціалізовані курси для різних категорій.

Окрема проблема – відсутність медіа для школярів, споживання контенту, орієнтованого на категорії дорослих. Також важливим питанням є організація легальної медіатеки (ресурсів). Прикладом може стати польський проєкт «Шкільна фільмотека» [7]. Це більше ніж 100 художніх, документальних, анімаційних фільмів, методичних рекомендацій для використання під час навчання в школі. В основному навчальному плані Польщі було передбачено можливості для активного впровадження кіноосвіти.

В Україні так само гострою є проблема системності та узгодженості дій різних суб'єктів медіапросвіти широких верств населення. А отже, залишається потреба в об'єднанні вже наявних програм з медіаграмотності та корегуванні дорожньої карти подальшого розвитку.

Список використаних джерел і літератури

1. Drzewiecki P. Media aktywni: Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej? Otwock-Warszawa, 2010. 188 p.

2. Fonolandia. URL: <https://www.fonolandia.edu.pl/>
3. Fundacja Nowoczesna Polska. URL: <https://nowoczesnapolska.org.pl/category/edu-med/>
4. Media Literacy Index 2021. Double Trouble: Resilience to Fake at the Time of Covid-19 Infodemic. URL: https://osis.bg/wp-content/uploads/2021/03/MediaLiteracyIndex2021_ENG.pdf
5. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
6. Державний стандарт професійної (професійно-технічної) освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1077-2021-%D0%BF#Text>
7. Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності України. URL: https://www.aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf
8. Дорош М. Медіаграмотність на практиці: як у чеських школах вивчають російську пропаганду. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/17660/2016-10-19-mediagramotnist-na-praktytsi-yak-u-cheskykh-shkolakh-vyvchayut-rosiysku-propagandu/>
9. Індекс медіаграмотності 2021. URL: <https://osis.bg/?p=3750&lang=en>
10. Кіш Є. Б. «Європейська карта» країн Вишеградської четвірки: історія розвитку і формат співробітництва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Історичні науки*. 2012. Вип. 3.33. С. 259–267.
11. Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2016 р.). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
12. Малинка В. Х'юстон, у нас проблеми з медіаграмотністю. Як її розвивають за кордоном та в Україні. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/22681/2019-03-29-khyuston-u-nas-problemy-z-mediagramotnistyu-yak-ii-rozvyvayut-za-kordonom-ta-v-ukraini/>
13. Медіаосвіта в Україні: вимога часу чи модний тренд? URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-other_news/3139492-mediaosvita-v-ukraini-vimoga-casu-ci-modnij-trend.html
14. Наказ МОН Про проведення всеукраїнського експерименту за темою: «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику» на базі навчальних закладів України. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/nakaz-mon-pro-provedennya-vseukrayinskogo-eksperymentu/>
15. Федоров А. В., Левицкая А. А., Чельшева И. В., Мурюкина Е. В., Григорова Д. Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. Москва: МОО «Информация для всех», 2014. 140 с.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ІСТОРІЯ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX - ПОЧАТКУ XXI СТ.»

Сьогодення вимагає від науково-педагогічних працівників використання передових інформаційно-комунікаційних технологій. Вільний доступ до інформації в мережі Інтернет, вдосконалення технічних засобів, впровадження онлайн-технологій в освітній процес безпосередньо впливає на зміну традиційного формату проведення лекційних занять. Мультимедійні технології в освіті це насамперед використання різних форм представлення інформації: тексту, зображень, звуку, відео тощо. Особливої актуальності набирає новий формат проведення занять в умовах дистанційної освіти, коли відсутній зоровий контакт лектора з аудиторією, а використання мультимедійних технологій допомагає привернути більше уваги здобувачів вищої освіти до отримання та засвоєння необхідної інформації. Адже лекція і на сьогоднішній день залишається основною формою навчання у вищих навчальних закладах.

Детальну характеристику сучасних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та теоретико-методичних основ методики викладання у вищій школі викладено в працях Г.М. Козлової, В.В. Каплінського, Н.І. Мачинської та С.С. Стельмах [4; 3; 5]. У сучасній науково-педагогічній літературі проблему впровадження дистанційної освіти у вищій школі розглядають І.З. Адамова, А.Н. Гуржій, В.М. Прибилова, О.М. Самусенко та ін. Нашу увагу привернули розвідка К.Л. Бугайчука присвячена застосуванню мультимедійних технологій при проектуванні дистанційних курсів [1] та стаття О.М. Дутко та І. Ю. Лебідь, в якій авторами спроектовано кілька ефективних варіантів проведення лекційних занять в онлайн середовищі та викладено проблеми та особливості проведення лекцій в умовах дистанційного навчання [2].

Метою статті є висвітлення зміни формату проведення лекційних занять з курсу «Історія країн Центрально-Східної Європи другої половини XX – початку XXI ст.» у зв'язку з активним запровадження в освітній процес мультимедійних технологій.

Слово «лекція» (від лат. *lectio*) означає читання. Історично склавшись як спосіб передачі готових знань студентам через монологічну форму спілкування, лекція під впливом новітніх технологій не може залишатися традиційною, суто інформаційною. Сучасні науковці доводять переваги лекції щодо інших організаційних форм навчання, розглядають її як методологічну та організаційну основу для всіх навчальних занять, у тому числі самостійних (методологічна, тому що вводить студента в науку взагалі, надає навчальному курсові концептуальності; організаційна, тому що всі інші форми навчальних занять «зав'язані» на лекції, найчастіше логічно йдуть за нею, спираються на неї змістовно і тематично) [5].

В умовах сьогодення викладачі закладів вищої освіти все частіше використовують іншу форму лекції контекстного типу – лекцію-візуалізацію. Лекція-візуалізація є результатом пошуку нових можливостей реалізації відомого в дидактиці принципу наочності, зміст якого також змінюється в ході розвитку психолого-педагогічної науки, форм і методів активного навчання [6]. Створення

мультимедійної презентації передбачає зображення на основному екрані ілюстративного матеріалу лекції у вигляді слайдів, відеоматеріалів, які повністю розкривають тему даної лекції.

Про більш високу ефективність такого виду подачі інформації можуть свідчити дослідження Е. Дейла. Відомий американський педагог ще наприкінці 60-х рр. минулого століття провів дослідження щодо здібностей відновлювати отриману інформацію. Результати показали, що через два тижні в пам'яті зазвичай залишається лише 10 % від прочитаного, 20 % від почутого, 30 % від побаченого. А якщо взяти поєднання почутого і побаченого, то цей показник сягає 50 % інформації [1, с. 104].

Вважається, що поєднання різних видів наочності є ще більш результативним. Саме тому, при викладанні лекційного курсу «Історія країн Центрально-Східної Європи другої половини ХХ – початку ХХІ ст.», крім мультимедійних презентацій, ми активно використовуємо відео фрагменти. Такий підхід щодо викладу навчального матеріалу, на нашу думку, інтенсифікує процес навчання, робить його більш цікавим та ефективним для здобувачів вищої освіти.

Відеоматеріали, які безпосередньо стосуються історії країн Центрально-Східної Європи другої половини ХІХ – початку ХХ ст., можна взяти з доступних інтернет-ресурсів. Їх вибір напряму залежить від тематики заняття. Так, наприклад, розглядаючи події «Празької весни 1968 р.», доцільно подивитися документальний фільм «Vesna68», у якому, крім хронології подій, містяться також інтерв'ю з активними учасниками [7]. Вивчаючи тему «Соціалістична Югославія», доречно зупинитися на постаті її незмінного лідера Й. Броз Тіто. Каналом «24» знято низку документальних відеоматеріалів про диктаторів ХХ ст., один із сюжетів присвячений саме постаті югославського лідера [8]. Також цікавими є інтерв'ю з політичними лідерами тієї доби. Так, з інтерв'ю з Т. Живковим можна дізнатися багато корисної інформації стосовно розвитку Болгарії в означений період з точки зору її політичного лідера, а також про відносини між Болгарією і СРСР [9].

Необхідно також звернути увагу і на певні вимоги щодо використання відео. Основна вимога – це його тривалість. Відео має бути коротким (від 6 до 9 хв.): вчені з'ясували, що в середньому неперервність взаємодій із відео тривалістю меншою за шість хвилин, були майже стовідсотковими [2, с. 27]. Більш тривалі за часом відео можна порадити здобувачам вищої освіти для самостійного перегляду та опрацювання.

Таким чином, в сучасних умовах роль лекції зовсім не знижується, а навіть зростає, а разом зростають і вимоги до неї. Вона повинна бути більш багатофункціональною, повніше виконувати всі провідні функції навчання здобувачів вищої освіти, орієнтуватися на їх запити та новітні технології.

Список використаних джерел та літератури

1. Бугайчук К.Л. Теоретичні та практичні аспекти створення і використання відео при проектуванні дистанційних курсів. *Дистанційне навчання: старт із сьогодення в майбутнє: зб. наук.-метод. пр. І Всеукр. наук.-практ. конф.* Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2015. С. 103–108.

2. Дутко О.М., Лебідь І. Ю. Проблеми та особливості проведення лекції в умовах дистанційного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*. 2021. Вип. 30. С. 19–32.

3. Каплінський В.В. *Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник*. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.

4. Козлова Г.М. *Методика викладання у вищій школі*. Одеса: ОНЕУ, 2014. 200 с.

5. Мачинська Н.І., Стельмах С.С. *Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник*. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.

6. *Методика викладання у вищій школі. – навчальні матеріали онлайн* - URL: https://pidru4niki.com/88903/pedagogika/metodika_vikladannya_u_vischiy_shkoli (дата звернення: 14.11.2021).

7. VESNA 68. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ErTcPRg71f8>

8. Диктатори. Йосип Броз Тіто. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WvnZWSL9djU>

9. Совершенно секретно – Тодор Живков 1995г. URL:

<https://www.youtube.com/watch?v=i7zKDzA18Nw>

Лариса Юда

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВСТВА

Формування професійних компетентностей особистості – це головна вимога сучасних освітніх процесів в Україні. Здобувач освіти має потребу в оволодінні компетентностями, які дають особистості можливість реалізувати у житті свій пізнавальний, творчий, діяльнісний потенціал, сприяють підвищенню його конкурентоспроможності. Але все частіше викладачі стикаються із проблемою відсутності мотивації у сучасних здобувачів освіти в опануванні новими знаннями, уміннями, навичками, із знеціненням національної свідомості та патріотичних почуттів.

На цьому тлі перед сучасними закладами вищої освіти (далі – ЗВО) стоїть проблема формування у здобувача освіти рис особистості, фахівця і громадянина.

Питанням професійної підготовки здобувачів освіти засобами краєзнавства присвячені дослідження Л. Вовк, О. Глузмана, Н. Побірченко, І. Прокопенка, Л. Редькіної, О. Сухомлинської, П. Тронька. Теоретичні і практичні аспекти педагогічного краєзнавства знайшли своє відображення у працях Т. Анікіної, В. Матіяш, Т. Міщенко, В. Полехіної.

Роль краєзнавства у професійній підготовці здобувачів освіти та формуванні особистісних рис майбутніх педагогів розглядають О. Цюняк, І. Шумілова.

Питанням краєзнавчої освіти у системі професійної підготовки вчителя приділяє увагу В. Обозний.

Краєзнавство як складова освітнього процесу та реалізація краєзнавчого підходу в освіті стали предметом дослідження О. Денисюк, П. Тронька, І. Рожі. Туристично-краєзнавчий аспект розвивають В. Баденюк, Г. Гуменюк, Н. Огієнко, В. Поліщук.

Сучасні форми, принципи, функції, методи і засоби краєзнавства зумовили необхідність дослідження його ролі у формуванні професійних компетентностей здобувачів освіти.

Метою нашої розвідки є визначення діяльнійшої сутності краєзнавства у формуванні професійних компетентностей здобувачів освіти у ЗВО на прикладі Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Сьогодні професійні компетенції є невід'ємною складовою освітніх програм у ЗВО, серед них можна виокремити найбільш актуальні: теоретична підготовка, аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні, когнітивні.

Так, освітньо-професійна програма «Середня освіта. (Історія)» передбачає підготовку сучасного висококваліфікованого вчителя історії, здатного оперативно та ефективно реагувати на сучасні виклики освітньої галузі, вирішувати складні проблеми у невизначених умовах, здатного до саморозвитку впродовж життя, гармонійно розвиненого як особистість, свідомого громадянина, який поділяє цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини, здатного зберігати та примножувати культурні цінності [3, с. 4].

Аналіз змісту освітньої програми, її обов'язкових і вибіркових компонентів свідчить про невід'ємну краєзнавчу складову освітнього процесу підготовки здобувачів освіти. Таким чином, ми можемо зазначити, що одним із провідних засобів професійної підготовки є краєзнавство. У цьому випадку ми актуалізуємо його різні галузі: історичну, етнографічну, туристичну, мистецьку, музичну, літературну, педагогічну.

Опанування його змісту, застосування форм і методів краєзнавчих досліджень і краєзнавчої освіти сприяє вдосконаленню теоретико-методологічної підготовки до професійно-педагогічної діяльності з урахуванням аспектів регіональної культуровідповідності [1, с. 66].

Зміст, методи, засоби краєзнавчої роботи і краєзнавчо-педагогічної освіти здійснюються як проєкція майбутньої краєзнавчо-туристичної діяльності у освітньому процесі та поза ним і мають на меті підготовку сучасного кваліфікованого, креативного студента з високим рівнем освіченості та духовності.

Розглянемо краєзнавчу складову в курсі вивчення вітчизняної історії. На сучасному етапі розвитку освітніх процесів відбувається пошук нових парадигм освіти. Саме на історичну освіту покладаються сьогодні основні надії щодо подолання кризи в історичній свідомості суспільства у період нестабільності. І в цей період саме історичне краєзнавство сприяє модернізації викладання історії. Через знання та розуміння подій місцевої історії студент повинен прийти до усвідомлення минулого, його зв'язку з сучасністю та розуміння загально історичних процесів у

цілому. Фактично кожен період вітчизняної історії в нашому регіоні має краєзнавче підґрунтя [4, с. 286].

Особливу увагу здобувачів освіти привертає історія своєї родини у контексті історії країни. Картинами «живої історії» або історії повсякденності доповнюється та ілюструється загальний теоретичний матеріал. У свою чергу, здобувачі освіти залучаються до наукової, пошукової діяльності, набувають комунікативних, аналітичних, організаційних здібностей.

Практичну значущість для професійної підготовки має участь студентів у проектній діяльності. Здобувачі стали учасниками наповнення вітчизняної Вікіпедії краєзнавчими матеріалами. Разом із учнями закладів загальної середньої освіти вони створили мапи – «Визначні діячі Чернігівщини». Класи з поглибленим вивченням історії шкіл міста отримали по три мапи краєзнавчого змісту. Зараз студенти разом із ГО «Спілка жінок Чернігівщини» та обласною науковою бібліотекою імені В.Короленка реалізують культурно-просвітницький проєкт «Визначні жінки Чернігівщини», здійснюють пошукову роботу і залучаються до творення енциклопедичного довідника.

Головне у краєзнавчій діяльності – відчувати свою причетність до історії і розуміти, що ти можеш стати її частиною.

Уже маємо досвід проведення семи обласних історико-краєзнавчих конференцій учнівської молоді. У середньому від 80 до 100 учасників із шкіл Чернігівської області щорічно беруть участь у заході і долучаються до наукової, пошукової діяльності. Для багатьох цей досвід має логічне продовження під час навчання у ЗВО і у подальшій науково-педагогічній діяльності.

Дієву роль відіграє туристичне краєзнавство. Використання туристичного потенціалу регіону дозволяє залучати здобувачів освіти до організації екскурсійної діяльності, сприяє розвитку креативності, комунікативності, творчості, інфомедійної грамотності. Засобами реалізації цього напряму є екскурсії – навчальні, пізнавальні, інтегративні, у період пандемії (онлайн), фрі-тури (безкоштовні екскурсії), краєзнавчо-туристичні маршрути (розробка туристичного продукту).

Так, Міден Ервін, кретаивний екскурсовод, пізнаваний сьогодні не тільки в Україні. Він – людина, яка стала брандом нашого міста. Формування його особистості почалося у рідному містечку Седнів, де він долучився до дослідження історії родини Лизогубів. Талановитий учень і студент, поліглот сьогодні уже став кандидатом історичних наук. Але заслуговує на увагу й те, що він залучає до своєї діяльності здобувачів освіти. Триває постійний відбір для участі в інтерактивних екскурсіях у ролі дієвих осіб (вимоги: знання з історії, краєзнавства, комунікативні якості, акторські здібності).

Провідним засобом є краєзнавчо-туристична практика. Результатом є набуття практичних умінь і навичок у творенні і проведенні тематичних інтерактивних екскурсій (в умовах пандемії у минулому році онлайн), розробка краєзнавчо-туристичних маршрутів, популяризація краєзнавства.

Варто звернути свою увагу на актуальність педагогічного краєзнавства. Ми знаємо, що його наукове підґрунтя розробляє В. Матіяш. Учена визначає такі його складові як: історико-педагогічне, школознавче, дидактичне, вплив місцевих факторів на цілісне формування особистості, народно-педагогічне [2, с. 113].

Прикладне значення для формування особистості майбутніх педагогів мають джерела накопичення педагогічно-краєзнавчої інформації: праці прогресивних педагогів минулого, педагогів- класиків, монографії і праці сучасних педагогів, шкільні підручники різних років тощо. Педагогічне краєзнавство виступає ефективним засобом підготовки майбутніх учителів до гуманітаризації навчання.

Із Чернігівщиною пов'язані імена таких педагогів, як К. Ушинський, С. Русова, Л. Демолович. Якщо навіть звернутися до особистості С. Русової, ми можемо якісно змінити рівень сучасної освіти, педагогіки, методики. Ні для кого не секрет, що більшість сучасних здобувачів освіти не вміють працювати із першоджерелами, елементарно їх не читають, не відчують у цьому потреби.

Науково-педагогічний доробок С.Русової перевертає свідомість. Студент, який хоч раз побачив гімназію С.Русової у Ріпках, відвідав Центр упровадження педагогічної спадщини Софії Русової, вже ніколи не залишиться байдужим. Результатом вивчення педагогічної спадщини С. Русової стали публікації: «Засоби етнопедагогіки у педагогічній спадщині С. Ф. Русової» [6], «Проблеми українознавства у педагогічній спадщині Софії Русової» [7], «С. Русова про досвід формування гнучких навичок (soft skills) у процесі навчання і викладання» [8].

Результат такої діяльності – це усвідомлення значущості гуманітаризації навчання та педагогічного краєзнавства, утвердження репродуктивно-творчого характеру педагогіко-краєзнавчої діяльності, поширення інтегративних знань, удосконалення професійної підготовки.

Висновки. Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів ролі краєзнавства у формуванні професійних компетентностей здобувачів освіти у ЗВО, вони тільки актуалізували окреслену проблему. Подальшому вивченню підлягають такі проблеми, як інтеграція краєзнавчої складової у навчально-виховний процес та наукову діяльність ЗВО, пошук сучасних форм, методів, засобів і навичок краєзнавчої діяльності і формування гнучких навичок (soft skills) як необхідної вимоги сучасної професійної підготовки.

Список використаних джерел і літератури

1. Волохата К.М., Блажко О.А. Роль краєзнавства у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Вісник Житомирського державного університету імені І.Франка. Педагогічні науки*. Випуск 2 (88). 2017. С. 65– 69. URL: <file:///C:/Users/Larisa/Downloads/125-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%96-199-1-10-20191211.pdf> (дата звернення: 22.05.2021).

2. Матіяш В.В. Педагогічне краєзнавство: сутність, принципи, джерела. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 5. С.113–114. URL: <http://bdpu.org:8080/bitstream/123456789/153/1/Shumilova%20I.F.%20Pedahohichne%20krayeznavstvo.pdf> (дата звернення: 22.05.2021).

3. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Історія)». Чернігів: НУЧК імені Т.Г.Шевченка, 2020. URL: <https://inst-hist.chnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/osvitnya-programa-014-serednya-osvita-istoriya-2020.pdf> (дата звернення: 23.05.2021).

4. Шрамченко О.В. Навчально-виховний потенціал краєзнавчої складової шкільного курсу історії України. *Педагогічні науки*. 2008. С. 286–292.

URL: https://www.studmed.ru/pedagog-chn-nauki-2008-chastina-3_8dde4265203.html
(дата звернення: 24.05.2021).

5. Шумілова І. Роль педагогічного краєзнавства у формуванні духовності майбутнього вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 38. 2011. С. 33–42.

URL: <http://bdpu.org:8080/bitstream/123456789/153/1/Shumilova%20I.F.%20Pedahohi%20chne%20krayeznavstvo.pdf> (дата звернення: 24.05.2021).

6. Юда Л.А. Засоби етнопедагогіки у педагогічній спадщині С. Ф. Русової. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*. Випуск 93. Серія: Педагогічні науки: Збірник. Чернігів: ЧНПУ, 2011. № 93. С. 350–353.

7. Юда Л.А. Проблеми українознавства у педагогічній спадщині Софії Русової. Педагогічна спадщина Софії Русової у контексті модернізації освіти України. *Матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції (1 лютого 2013 р.)*. Ріпки, 2013. С. 13–17.

8. Юда Л.А. С. Русова про досвід формування гнучких навичок (soft skills) у процесі навчання і викладання. *Софія Русова – предтеча нової української школи: Збірка наукових праць за матеріалами IV Всеукраїнської науково-практичної конференції 25–26 лютого 2021 р.* Ріпки, 2021. С. 182–187.

Костянтин Ячменіхін, Анастасія Гордієнко

ІСТОРИЧНА ОСВІТА В КРАЇНАХ ЄС: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Історія та її викладання були однією з галузей діяльності Ради Європи, починаючи з моменту заснування організації в 1949 р. У Європейській культурній конвенції 1954 р. вказано, що викладання історії відіграє важливу роль у досягненні єдності між людьми завдяки поглибленню взаєморозуміння та довіри між народами Європи. Конвенція закликала сторони, що підписали її, заохочувати вивчення історії й культури інших договірних сторін [3].

Протягом другої половини ХХ століття відбувався плановий, цілеспрямований процес зближення систем шкільної освіти різних країн ЄС. Важливо зрозуміти, які зміни в зазначений період відбулись у процесі вивчення та викладання історії. Чи зазначенні в Конвенції принципи реалізовані на практиці? У даній статті спробуємо дати відповіді на ці питання.

Відзначимо, що окремим аспектам питання історичної освіти в країнах ЄС були присвячені розвідки І. Боровця [1], Б. Яременка [11]. І. Геєць [2] висвітлює питання дотримання Україною світових та європейських стандартів в освіті, а О. Стрілюк [10] аналізує досвід співпраці України з Радою Європи щодо реформування шкільної історичної освіти. Проблеми вироблення єдиного концептуального підходу щодо осмислення ролі історичної політики та політики примирення для сфери безпеки держави присвячена розвідка В. Лозового [4].

Ще у 1993 р. на зустрічі у Відні керівники держав-членів ЄС вказали на необхідність корінної реформи змісту й завдань шкільної історичної освіти, щоб вона відповідала курсу на тісну інтеграцію в Європі. В цьому ж році парламентська асамблея ЄС прийняла «Рекомендації щодо вивчення історії в Європі» [1, с. 139]. Під час саміту у Страсбурзі в 1997 р. глави держав та урядів Ради Європи також висловили своє бажання зробити Раду Європи повністю здатною розв'язувати проблеми, які поставатимуть у XXI столітті; висловили потребу в посиленні взаємного порозуміння й довіри між народами, зокрема, через запровадження шкільних програм вивчення історії, які спрямовані усувати упередження й підкреслювати позитивний взаємовплив різних країн, релігій та ідей у процесі історичного розвитку Європи [6]. Особливий акцент робився на тому, що ідеологічні фальсифікації й маніпуляції в царині історії несумісні з основними принципами Ради Європи, визначеними в її Статуті [9].

На загальноєвропейському рівні Радою Європи було реалізовано такі проекти: «Вивчення і викладання історії ХХ століття в Європі» (1998); «Європейський вимір у викладанні історії» (2002); «Образ іншого» (2006). Етапним документом у розвитку шкільної історичної освіти стали «Рекомендації Рес (2001) 15 про викладання історії в ХХІ столітті в Європі, ухвалені комітетом Міністрів 31 жовтня 2001 р. на 771-ому засіданні заступників міністрів» [6].

У «Рекомендаціях», зокрема, висвітлено здобутки проекту «Викладання й вивчення історії в Європі у ХХІ столітті», серед яких особливо відзначено:

- здійснення значного прогресу у виробленні плюралістичної й витриманої в дусі терпимості концепції викладання історії, зокрема, через розвиток можливостей індивідуальних досліджень та аналізу;

- представлення освітніх інновацій через використання як комп'ютерних технологій, так і нових дидактичних джерел;

- вироблення прикладів відкритого підходу до делікатних питань європейської історії ХХ століття [6].

У додатку до «Рекомендацій» чітко визначені завдання у викладанні історії в ХХІ столітті. Відзначено, зокрема, її важливу роль у формуванні відповідального та активного громадянина, а також – у розвитку почуття поваги до різноманітних розбіжностей. В основі цієї поваги має бути розуміння національної ідентичності та принципів терпимості. Історія також розглядається як вирішальний чинник примирення, визнання, взаєморозуміння. Відзначено, що історія пропагує такі цінності: терпимість, взаєморозуміння, права людини і демократія. Це не означає, що варто уникати розгляду питань, пов'язаних з конфліктами або драматичними сюжетами, це означає, що одне із завдань історії полягає в тому, щоб «бути одним із основних елементів у зведеній за добровільною згодою європейській будівлі, в основі якої лежать спільна історична й культурна спадщини, збагачені європейським розмаїттям, яке містить і її конфліктні, а часом навіть драматичні аспекти» [6]. Викладання історії в демократичній Європі також має бути частиною освітньої політики, що впливає на розвиток і формування молоді. Надзвичайно важливим є завдання щодо можливостей розвивати в учнях інтелектуальні аналітичні здібності та інтерпретувати інформацію критично й відповідально через діалог, пошук історичних фактів та завдяки відкритому обговоренню, побудованому на різнобічних поглядах, зокрема, на суперечливі й гострі питання. Важливими є знання спільної історичної, культурної спадщини в її місцевому, регіональному, національному, європейському і світовому вимірах, що «дозволить європейським

громадянам давати оцінку як їхній індивідуальній, так і їхній колективній особистості». Також одне з основних завдань історії – запобігати злочинам проти людства.

Окремий пункт додатку до «Рекомендацій» присвячується питанням зловживання історією. Мова йде про те, що «викладання історії не може бути інструментом ідеологічного маніпулювання, пропаганди або підтримки ультра націоналістичних, ксенофобних, расистських або антисемітських і сповнених нетерпимості цінностей». Це передбачає неможливість фальсифікації, замовчування історичних фактів, статистики, змінення представлення історичного минулого з пропагандистською метою тощо.

Цікавим пунктом додатку до «Рекомендацій» є пункт «Європейський масштаб у викладанні історії». У ньому йдеться про необхідність висвітлення тих подій, які є особливо знаковими для історії Європи, таких що формували європейську свідомість. У пункті також міститься заклик активно використовувати здобутки проекту «Викладання й вивчення історії в Європі у XXI столітті», розвивати співпрацю між школами. Зробимо акцент на пункті щодо необхідності «розробити програми Ради Європи про реформи викладання історії й розроблення нових підручників і методичних посібників у рамках заходів, спрямованих розвивати і зміцнювати демократичну стабільність».

Щодо змісту програм, то у додатку йдеться про «необхідність розвивати обізнаність з європейським виміром». Також важливо розвивати в учнів здатність критично мислити, протистояти маніпуляціям. Особливо звернемо увагу на пункт про необхідність «подавати всі виміри європейської історії – не лише політичний, але й економічний, соціальний та культурний», а також необхідність «критично подавати зловживання історією», «подавати суперечливі проблеми через звертання уваги на різні факти, думки та погляди, а також через пошук правди» [6].

Додаток до «Рекомендацій» приділяє значну увагу навчальним методам (використанню джерел, індивідуальним і груповим дослідженням, міждисциплінарним і мультидисциплінарним підходам, міжнародним і транскордонним підходам). Крім того, у додатку відзначається, що варто «зробити все можливе, щоб запобігти повторенню або забуттю таких подій, які мали місце в ХХ столітті та завдавали спустошень, зокрема, голокосту, геноциду, етнічним чисткам, а також великомасштабним порушенням прав людини і основних цінностей та іншим злочинам проти людства» [6].

Важливе значення надається процесу підготовки вчителів історії, підвищенню їх кваліфікації. У зв'язку з цим виникає ще один важливий аспект, пов'язаний з новими підходами до оцінювання знань учнів. Зокрема, відзначається, що слід «допомагати вчителям запроваджувати оцінювальну практику, яка враховує не лише те, що запам'ятали учні, але й можливі вчинки школярів, спричинені здобутим знанням відповідної інформації, під час досліджень, аналізу суперечливих питань чи дискусій з них» [6].

Заключний пункт додатків присвячений інформаційним і комунікаційним технологіям. У ньому, зокрема, йдеться про необхідність розвивати педагогіку та методіку з урахуванням того, що ці технології: «є потрібними ресурсами для викладання історії; потребують детального вивчення розмаїття й вірогідності джерел; дають змогу вчителям і учням мати доступ до оригінальних джерел і до

значної кількості інтерпретацій; наочно розширюють доступ до інформації та історичних фактів; збільшують і полегшують можливості обмінів та діалогу» [6].

Відтак очевидно, що на межі ХХ – ХХІ ст. для європейських країн в цілому характерними стали кардинальні зміни акцентів і пріоритетів у викладанні шкільного курсу історії: шкільна історична дидактика почала відмовлятися від зобов'язання формувати національну ідентичність, а почала рухатись в напрямку формування соціально-культурної історії, яка орієнтувалась на загальноєвропейські цінності та гуманістичні ідеали [10, с. 76].

В Європі з початку ХХІ ст. реалізовано чимало цікавих проєктів. Так, у 2003 р. вийшла робота з багаторакурсності, особливо багаторакурсності у викладанні історії Роберта Стердлінга [8]. Також відзначимо такі проєкти як:

- багатоаспектний аналіз ключових дат і подій, які мали важливе значення в історії Європи та призвели до публікації «Перехрестя Європейської історії» (2006 р.);
- робота над образом «Іншого» у викладанні історії, в якій підкреслювалась важливість викладання історії в полікультурному європейському суспільстві, в результаті чого була ухвалена Рекомендація СМ/Rec (2011) 6 [7].

До 60-річчя Європейської культурної конвенції було опубліковано «Спільну історію для Європи без кордонів» [7]. «Спільна історія» приділяє увагу спільному досвіду, а не різним інтерпретаціям однієї й тієї ж події. Вона заглиблюється в ідею, що ваша історія є також нашою історією, а наша історія є також історією інших, хоча й це не означає, що вона не є багатофакторною – «спільний» не означає «такий самий». Три головні завдання такого проєкту – це підвищення обізнаності про спільну історичну спадщину держав-членів; сприяння процесам запобігання конфліктам і примирення шляхом поліпшення знань про історичну взаємодію і конвергенцію; продовження поширення рекомендації Білої книги з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності», ухваленої Комітетом Міністрів Ради Європи у 2008 році. «Спільна історія» втілює в життя рекомендації Ради Європи щодо викладання історії.

В Україні також є усвідомлення того, що «різні інтерпретації історії мають конфліктний потенціал» [4, с. 31], а отже необхідним є поширення історичної правди, протидія фальсифікаціям і пропаганді. Варто відзначити, що вже декілька років поспіль в Україні реалізуються проєкти, спрямовані на розвиток критичного мислення, інтеграції інфомедійної грамотності у викладання історії [5]. Відчутними є й інші позитивні тенденції: збільшення часу в програмах з історії на вивчення питань соціальної, духовної, гендерної історії. Особлива увага прикута до проблеми створення та вдосконалення шкільних підручників з історії. У той же час, українські дослідники висловлюють побоювання, що поглиблення гуманізації шкільної історичної освіти, багаторакурсність при викладанні історії, мультикультурність можуть бути «елементом певного нав'язування», «таїти у собі потенційно негативні наслідки» [1, с. 145-147].

Відтак, важливо не просто копіювати європейський досвід, механічно запозичувати нововведення, важливо вивчати «Рекомендації», аналізувати здобутки, й на підставі цього виробити власний системний підхід для подальшого реформування шкільної історичної освіти. Варто зважити й на позитивний європейський досвід щодо ініціювання у суспільстві широких громадських обговорень, дискусій, опитувань з проблем історичної пам'яті, національної ідентичності.

Список використаних джерел і літератури

1. Боровець І. І. Стратегії змісту шкільної історичної освіти у Європейському Союзі. *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць*. 2014. Випуск 5. С. 138–149.
2. Геєць І. В. Світові та європейські стандарти розвитку освіти в Україні. *Актуальні проблеми розвитку держави і права: історико-правовий дискурс. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. С. 23 – 26.
3. Європейська культурна конвенція 1954 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_213#Text
4. Лозовий В. С. Історична політика в країнах Європейського Союзу як чинник консолідації суспільства та примирення народів: досвід для України. *Міжнародна політика і співробітництво*. 2017. №1. С. 30–35.
5. Методичні рекомендації по викладанню історії у 2020–2021 навчальному році. Додаток до листа міністерства освіти та науки України від 11.08.2020. №1/9-430.
6. Рекомендації Rec (2001) 15 Комітету міністрів Ради Європи «Про викладання історії у XXI столітті в Європі». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_729#Text (дата звернення: 11.11.2021).
7. Спільні історії для Європи без кордонів. URL: <https://rm.coe.int/168065457a>
8. Стардлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії: посібник для вчителя. Страсбург: Видавництво Ради Європи, 2004. 67 с. URL: <https://rm.coe.int/168049415c>
9. Статут Ради Європи. Лондон, 5 травня 1949 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_001#Text
10. Стрілюк О. Реформування шкільної історичної освіти в Україні: досвід співпраці з Радою Європи. *Матеріали науково-практичної конференції «Шості Фльорівські читання»*. Чернівці: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. С. 75–78.
11. Яременко Б. Шкільна історична освіта в країнах Західної Європи. *Актуальні проблеми розвитку держави і права: історико-правовий дискурс. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. 2017. С. 108–114.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Безгубченко І. В.** студентка четвертого курсу Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Биков І. В.** аспірант кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, директор ПП ЗОШ «Майбуття» I–III ступенів м. Одеса
- Бібік О. П.** студент магістратури першого року навчання Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Боровик А. М.** доктор історичних наук, професор кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Герасимчук О. М.** кандидат історичних наук, старший викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Гордієнко А. Р.** студентка четвертого курсу Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Гребеник Т. В.** аспірантка кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

-
- Гринь О. В.** кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України, археології та краєзнавства Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Грищенко С. В.** доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Навчально-наукового інституту психології та соціальної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Дорохіна Т. Ф.** кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України, археології та краєзнавства Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Еткіна І. І.** кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Імерідзе М. Б.** кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Кондра М. В.** аспірантка кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Кондратьєв І. В.** доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Кремчаніна В. А.** студентка магістратури першого року навчання Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Кузьменко Д. О.** аспірант кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

-
- Кулик І. О.* кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Лосєвць Б. С.* студентка магістратури першого року заочної форми навчання Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Панченко Ю. Л.* студентка четвертого курсу Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Петреченко І. Є.* кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України, археології та краєзнавства Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Смоліна С. В.* кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Соломаха І. Г.* кандидат філософських наук, доцент кафедри права, філософії та політології Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Степаненко О. І.* методист ОКПНЗ «Чернігівська МАН учнівської молоді»
- Стрілюк О. Б.* кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Циляк Н. О.* кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені

-
- О. М. Лазаревського Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Шадура І. В.* аспірантка кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Шара Л. М.* кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Юда Л. А.* кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України, археології та краєзнавства Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Янченко Т. В.* доктор педагогічних наук, завідувачка кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Яхнич М. В.* аспірантка кафедри педагогіки Криворізького педагогічного державного університету
- Ячменіхін К. М.* доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О. М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
- Ященко О. М.* завідувачка музею історії Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА.....	3
СЕКЦІЯ І. РЕГІОНАЛЬНИЙ ВИМІР ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ОСВІТИ	4
<i>Анатолій Боровик</i> ПІВСТОЛІТТЯ З ЧАСУ ВІДНОВЛЕННЯ ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ У ЧЕРНІГІВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА	4
<i>Тамара Янченко</i> РЕГІОНАЛЬНИЙ ВИМІР РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	11
<i>Світлана Смоліна</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ У ПРАЦЯХ О.П. ФЛЬОРОВА.....	15
<i>Тамара Дорохіна</i> ГРИГОРІЙ ДМИТРОВИЧ РЕБЕНОК – ЗАВІДУВАЧ ВІДДІЛОМ ПРОСВІТИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ РАЙОННОЇ УПРАВИ У ПЕРІОД НІМЕЦЬКОЇ ОКУПАЦІЇ (1941–1943).....	17
<i>Ірина Еткіна</i> СТАНОВИЩЕ СІЛЬСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ ПІВДНЯ ЧЕРНІГІВЩИНИ НА ПОЧАТКУ 30-х рр. ХХ ст.....	21
<i>Марина Кондра</i> М. І. ЛІЛЕЄВ: ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ.....	24
<i>Ірина Петrenchенко</i> ІСМАЇЛ ГАСПРИНСЬКИЙ – РЕФОРМАТОР ОСВІТИ КРИМСЬКИХ ТАТАР...27	27
<i>Ірина Соломаха</i> ОБРАЗ ЛЮДИНИ У ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ МИСЛИТЕЛІВ ХVII СТ.....	30
<i>Ірина Шадура</i> ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-ПРАВОПОРУШНИКІВ У ЧЕРНІГІВСЬКОМУ ВИПРАВНОМУ ПРИТУЛКУ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	33

Любов Шара

НАРОДНІ УЧИЛИЩА У СТРУКТУРІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
НАДДНІПРЯНЩИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.....36

Марина Яхнич

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА БЕЗПРИТУЛЬНИМ ДІТЯМ НА
КРИВОРІЖЖІ У 20-х РР. ХХ СТОРІЧЧЯ.....41

Олена Яценко

ПОЛТАВЕЦЬ ІЗ ЧЕРНІГОВА (ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ
І. БУГАЄВИЧА).....47

Олена Яценко

ПРОФЕСОР ЧИСТОПИСАННЯ (ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ
І. Ф. КИРЕЯ).....51

**СЕКЦІЯ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ І НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ
ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН54**

Інна Безгубченко, Юлія Панченко

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ.....54

Іван Биков

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....58

Олександр Бібік

НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ.....60

Олександр Герасимчук

ФОРМУВАННЯ «SOFT SKILLS» У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ: ВИМОГА
ЧАСУ.....64

Тетяна Гребеник

МЕДІАОСВІТА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: НАДБАННЯ Й
ПЕРСПЕКТИВИ.....71

Олена Гринь

З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТУ «МИСТЕЦТВО» У
СТАРШІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....76

Світлана Грищенко

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОЇ РУХОВОЇ
ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....80

Максим Імерідзе

ПРОБЛЕМА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ЗРІЛОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....83

Ігор Кондратьєв

ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ПЕРСПЕКТИВИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ»....87

Вікторія Кремчаніна

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....90

Дмитро Кузьменко

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ПРОФЕСІЙНИМ САМОРОЗВИТКОМ ТА
ПРОФЕСІЙНОЮ САМОРЕГУЛЯЦІЄЮ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....95

Ірина Кулик

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ.....98

Богдана Лосєвець

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....102

Ольга Степаненко

ВПРОВАДЖЕННЯ ДІДЖИТАЛ-ІНСТРУМЕНТІВ НА ГУРТКОВИХ ЗАНЯТТЯХ З
ІСТОРІЇ В СИСТЕМІ МАН УКРАЇНИ.....106

Олена Стрілюк

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У КРАЇНАХ ВИШЕГРАДСЬКОЇ ГРУПИ:
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ.....109

Наталія Ципляк

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ
КУРСУ «ІСТОРІЯ КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ ДРУГОЇ
ПОЛОВИНИ ХХ - ПОЧАТКУ ХХІ СТ.».....114

Лариса Юда

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ
ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВСТВА.....116

Костянтин Ячменіхін, Анастасія Гордієнко

ІСТОРИЧНА ОСВІТА В КРАЇНАХ ЄС: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....120

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 125

**Матеріали
науково-практичної конференції
«СЬОМІ ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ»
(19 листопада 2021 р.)**

М 33 Матеріали науково-практичної конференції «Сьомі Фльорівські читання». Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2022. 128 с.

У збірнику матеріалів науково-практичної конференції «Сьомі Фльорівські читання» вміщено доповіді учасників, присвячені регіональній історії освіти й актуальним проблемам педагогіки та навчання історії.

Для викладачів, учителів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами розвитку освіти і суспільства.

Технічний редактор та макетування

О. Клімова

УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 17500-6250 ПР від 16.11.2010 р.*

Підписано до друку 31.01.2022 р. Формат 70×108 1/16. Друк на різнографі.
Обл. друк. арк. 11,56. Ум. друк. арк. 10,85. Наклад 100 прим. Зам. № 789.
Редакційно-видавничий відділ НУЧК імені Т.Г. Шевченка,
14013, м. Чернігів, вул. Гетьмана Полуботка, 53,
тел. 65-17-99, chnpu.tipograf@gmail.com