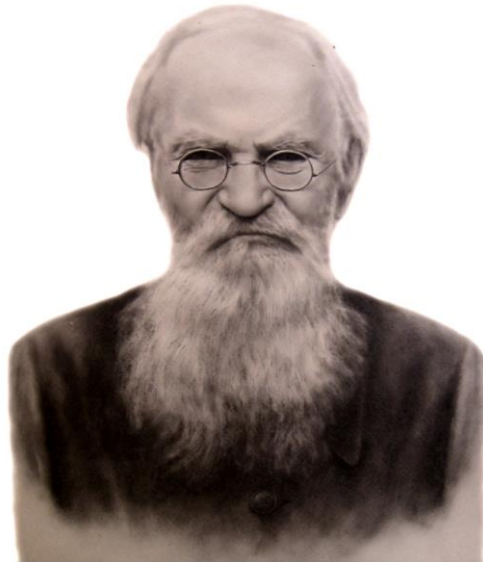


Навчально-науковий інститут історії, етнології та правознавства  
імені О. М. Лазаревського  
Чернігівський національний педагогічний університет  
імені Т. Г. Шевченка  
Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
імені К. Д. Ушинського



# П'ЯТІ ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ

МАТЕРІАЛИ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

Чернігів - 2017

УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94  
ББК ТЗ (4 УКР – 4ЧЕР): ТЗр10  
М 33

Редакційна колегія:

*Дятлов В. О.*  
*Боровик А. М.*  
*Коваленко О. Б.*

**М 33** **Матеріали науково-практичної конференції "П'яті Фльорівські читання".** – Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2017. – 100 с.

ББК ТЗ (4 УКР – 4ЧЕР): ТЗр10  
УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94

У збірнику матеріалів науково-практичної конференції "П'яті Фльорівські читання" вміщено доповіді учасників, присвячені історії освіти на Чернігівщині й актуальним проблемам навчання історії.

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

Рекомендовано до друку вченою радою  
Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства  
імені О.М. Лазаревського  
Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка  
(протокол №3 від 27 жовтня 2017 року)

© Навчально-науковий інститут історії, етнології та правознавства  
імені О.М. Лазаревського Чернігівського національного  
педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, 2017  
© Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної  
освіти імені К. Д. Ушинського, 2017

---

## ПЕРЕДМОВА

10 жовтня 2017 року на базі Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О.М.Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка були проведені «П'ять Фльорівські читання». Науково-практичну конференцію 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.

Протягом 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-славянського языка сравнительно с русским» (1897 р.) було присуджено премію імператора Петра Великого. Цей підручник з 1897 по 1915 рр. витримав 7 перевидань.

Перебуваючи на пенсії він упорядкував навчальні посібники «Методика обучения руському правописанию» та «Система русской орфографии».

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

Цього року виповнився уже 101 рік від започаткування у м. Чернігові учительського інституту. Для більш глибокого вивчення історії навчального закладу та інших проблем історії освіти України проводиться ця науково-практична конференція. Вона дає змогу виступити її учасникам з доповідями як з історії освіти, так і проблем освітянської діяльності на сучасному етапі, що сприятиме кращому розумінню історичного минулого народної освіти та визначенню перспектив подальшого розвитку галузі.

Фльорівські читання проходять раз на два роки. Це дає можливість всім хто вивчає історію освіти та цікавиться питаннями організації освітньої діяльності на сучасному етапі ознайомити своїх колег та студентів із результатами своїх досліджень.

На обговорення в ході пленарного та секційних засідань було подано більше сорока доповідей учасників науково-практичної конференції. Виступи їх надруковані у цьому збірнику.

## СЕКЦІЯ І

# ІСТОРІЯ ОСВІТИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ ТА В УКРАЇНІ

*Анатолій Боровик*

### РОЗВИТОК ВИЩОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У II ПОЛ. XIX - ПОЧ. XX ст.

В умовах сучасного реформування вищої освіти в Україні варто враховувати попередній досвід пов'язаний із створенням нової системи вищої жіночої освіти. Тому завданням даного дослідження є з'ясування процесу виникнення системи вищої жіночої освіти у Російській імперії. Вказана проблема ще недостатньо вивчена в історичній літературі. Проте останнім часом з'явилися кандидатські дисертації К.А. Кобченко [1], В.А. Добровольської [2] та інших, які стосуються цієї теми.

Важливим джерелом у вивченні історії виникнення вищої жіночої освіти стала «Народная энциклопедия», що вийшла у світ у 14 томах на початку XX ст. [3]. Ініціатором її видання був Харківський професор В.Я. Данилевський, який подав проект про створення енциклопедії до шкільного-педагогічного комітету Харківського товариства грамотності. На основі його рішення з 1907 р. розпочалася підготовча робота до його видання. Для написання тексту енциклопедії були запрошені науковці, головним чином викладачі вищих навчальних закладів Харкова, Одеси, С-Петербурга, Москви, Томська та інших міст. Десятий том видання був присвячений історії народної освіти в Російській імперії. Авторами його були І. П. Білоконський, Є. О. Вахтерова, В. П. Вахтеров, Г. А. Попередник та Л. Б. Хавкіна-Гамбургер.

У двадцять першому розділі десятого тому автори формулюють визначення поняття «вища освіта» та вказують на певні ознаки навчальних закладів, де можна її здобути. Зазначається, що це не лише остання ланка освіти (після нижчої, середньої освіти), але й наукова установа у якій здійснюється професійна і наукова підготовка кадрів різних напрямків: учительського, лікарського, юридичного та інших. Основним типом вищого навчального закладу (ВНЗ) такого напрямку підготовки були університети. Проте існували також спеціальні навчальні заклади, які здійснювали підготовку фахівців з прикладних наук. Це були духовні академії, вищі технічні та інженерні училища, політехнікуми, а також гірські, технологічні, сільськогосподарські, шляхів сполучення, електротехнічні та інші. Навчалися у них представники чоловічої статі.

Перший університет у Російській імперії був створений Петром I у 1724 р. при Академії наук у С-Петербурзі. Проте протягом XVIII ст. цей навчальний заклад існував лише на папері. У ньому було кілька професорів-іноземців але не було студентів. Так, наприклад, у 1783 р. у столичному університеті навчалася два студенти. Причому в навчальному закладі на той час

діяло правило, коли запрошені на роботу іноземні професори мали приїздити разом із студентом.

Більш успішно розпочав свою роботу Московський університет з 1755 р. Уже через три роки після його заснування в ньому навчалось близько 100 студентів, але в ньому не вистачало професорів. На юридичному та медичному факультетах працювало всього по одному професору. Як зазначалося у енциклопедії на с. 304, викладання проходило в університеті «плохо», а відвідування студентами лекцій відбувалося «неисправно».

Аналізуючи текст енциклопедії з історії виникнення перших вищих навчальних закладів можна прийти до таких висновків. По-перше, всі університети в імперії, які діяли до виникнення Міністерства народної освіти та прийняття ним перших Статутів університетів були створені з приватної ініціативи ( імператора чи графа Шувалова). По-друге, у своїй роботі вони намагалися дотримуватися правил діяльності університетів, які діяли у Європі, приймаючи на основі їх свої Статути. По-третє, перші університети як і спеціалізовані навчальні заклади мали професійну спрямованість. В університетах мали готувати фахівців у трьох напрямках, тобто мали мати три факультети. По-четверте, в університетах професори та викладачі за певними напрямками спеціальностей мали працювати на кафедрах та здійснювати навчальну і наукову діяльність. По-п'яте, не всі спеціальні навчальні заклади, які існували в імперії можна було назвати вищими, адже не всі вони відповідали вищезгаданим вимогам.

Із створенням у 1802 р. Міністерства народної освіти саме цим державним органом було розроблено і прийнято у 1804 р. перший Статут університетів. У ньому були враховані попередні правила діяльності університетів. До початку ХХ ст. в царського уряду з різних причин виникала потреба внесення змін до Статуту університетів, або прийняття нових. Так, нові Статути були прийняті згодом у 1835 р., 1863 р., 1884 р. Зміни, що були у них стосувалися виборності чи призначення ректорів, автономії навчальних закладів, виборності професорсько-викладацького складу, правил прийому студентів тощо. Проте в жодному з них мова не йшла про навчання в університетах дівчат (жінок).

Автори енциклопедії зазначають, що намагання отримати вищу освіту у жінок в Російській імперії особливо проявилось у 60-ті роки ХІХ ст. У цей час значна частина доньок багатих родин почали виїздити за кордон для вступу до університетів. У окремих європейських країнах жінки саме у цей час вперше отримали доступ до університетської освіти. Так, у Швейцарії жінки отримали доступ до навчання у Цюрихському університеті у 1867 р. У 1891-1892 н. р. в університетах Швейцарії серед 3 152 студентів було 432 жінки. З 1870 р. жінки одержали право на університетську освіту у Швеції, з 1875 р. – у Англії, з 1889 р. – у Норвегії. Закон 1876 р. в Італії відкрив жінкам дорогу в університет. У Брюссельському університеті з 1880 р. по 1892 р. закінчило курс 215 жінок.

В Англії реформування системи жіночої освіти починається з 1868 р., коли парламенту була представлена доповідь про виховання й освіту. Її наслідком стала організація спеціальних асоціацій з метою поліпшення виховання жінок і відкриття їм доступу до вищої освіти. У жовтні 1869 р. відкритий Girtin College для підготовки жінок до університетських іспитів; у 1875 р. в Кембриджі – коледж New ham Hall, розрахований на 64 студентки; у 1878 р. почалося читання відкритих лекцій в University College у Лондоні [4, с. 444]. Таким чином, система жіночої освіти в цих країнах передбачала вступ жінок до університетів після закінчення ними додаткових підготовчих курсів.

Інший підхід до цього питання демонстрували уряди Німеччини та Австрії. Так, у травні 1878 р. австрійський міністр народної освіти К. Е. Штремайер на запит Віденського університету про допущення жінок до слухання лекцій заявив, що «згідно духу існуючих постанов, жінкам дозволялося слухати університетські лекції в виключних випадках» [5, с. 508]. Німецьке суспільство поступово відмовляється від деяких обмежень прав жінок, але розвиток вищої жіночої освіти проходить іншим шляхом, який виглядав досить логічним, виходячи з існуючого стану тогочасної середньої жіночої освіти в Німеччині, що базувався на тому, що жінці не потрібна сучасна освіта, а її призначення – «церква, кухня та діти». В результаті влада пішла по шляху створення окремої жіночої вищої освіти. У 1867 р. в Берліні відкрилися вищі жіночі курси (Victoriaschule) під протекторатом кронпринцеси, де викладали професори університетів. За прикладом цих курсів стали відкриватися приватні вищі жіночі навчальні заклади.

Німецький уряд не надавав підтримки вищій жіночій освіті, але і не перешкоджав його розвитку.

У Німеччині реформувалася середня жіноча освіта з метою підняти її рівень до однакового з чоловічим і зробити професійно орієнтованим: випускниці середніх навчальних закладів повинні отримувати яку-небудь спеціальність, що забезпечувала б їх існування. Наприкінці 1860-х – початку 1870-х жінки допускалися в німецькі університети, однак це тривало недовго. У 1890-х рр. окремі університети і навіть факультети дозволяли жінкам слухати лекції як виключення з правил. Так, у 1891 р. у Баденському, у 1891 р. у Гейдельберзькому, у 1893 р. у Страсбурзькому університетах відкрились лекції для жінок-вільнослухачок та тих, що намагаються скласти іспит на атестат зрілості. Багато представників наукової громадськості бачили перспективу жіночої освіти в розвитку приватних навчальних закладів [6, с. 14].

Під впливом закордонного фактору в місцевій пресі з'являються повідомлення про необхідність надання жінкам доступу до університетської освіти. Міністерство народної освіти зробило з цього приводу запит до керівників університетів. Більшість професорських рад дали позитивну відповідь, але міністерські чиновники оперативних дій з цього приводу не здійснювали.

За зразком Німеччини у С-Петербурзі у 1870 р. відкрили приватні вищі «Владимирские» жіночі курси з природничим і словесно-історичним відділеннями і 2-річним терміном навчання. Проте до рівня університету ці курси ще не дотягували через відсутність кафедр та викладачів вищого наукового рівня. Крім того, відчувалася слабка підготовка курсисток. Доводилося замість вивчення університетських дисциплін значну кількість часу відводити на опрацювання дисципліни середньої школи.

У 1872 р. професор В.І. Герье у Москві організував жіночі словесно-історичні курси. Того ж року московські «Лубянські» курси були реорганізовані у фізико-математичний факультет з 4-річним терміном навчання. 1876 р. відкрилися жіночі курси у Казані, 1878 р. – у С-Петербурзі [7, с. 219].

Отже, у семидесятих роках XIX ст. жінки в Російській імперії отримали доступ до професійної вищої освіти. Навчальні заклади для жінок не були державними, а приватними і передбачалася оплата за навчання. Разом з тим у суспільстві існувало також упередження щодо «курсисток» та їх ролі у житті. Ось тому в 1886 р. Міністерство народної освіти видало розпорядження про заборону прийому до вищих жіночих курсів. Але через три роки прийом був знову дозволений лише у С-Петербурзі за умов, коли керівництво курсами переходило під контроль міністерства, яке затверджувало «комплект» слухачок, які мали жити в інтернатах, навчальні плани також затверджувалися міністерством. Хоча курси залишалися приватними але державний керівний освітянський орган взяв під повний контроль їх роботу.

За державні кошти вперше був відкритий у 1897 р. у С-Петербурзі жіночий медичний інститут. У тому ж році були відкриті загальноосвітні та педагогічні вищі жіночі курси в університетських містах Києві, Одесі, Харкові, Казані і Москві. У 1906 р. у Москві відкрили другий приватний жіночий медичний інститут, а роком пізніше – третій у Києві.

Особливістю жіночої вищої освіти в Російській імперії було те, що вона розвивалася за приватною ініціативою і не давала жінкам рівних прав із чоловіками на працевлаштування. Єдиною професією, де жінки могли працювати на рівні з чоловіками, була лікарська справа. Ще у 60-х роках кілька сот жінок закінчили навчання в іноземних університетах, а потім витримали екзамени у російських університетах і здобули право працювати в якості земських лікарів. Крім того, освічені жінки добилися визнання і на педагогічній ниві. Міністерство народної освіти допускало їх лише до викладання у початкових класах середньої школи та нижчих школах навіть при наявності вищої освіти.

У 1905 р. жінки були допущені до навчання в університетах на правах вільних слухачок. Проте міністр освіти О.М. Шварц опротестував цей дозвіл. У 1908 р. прийом жінок до університетів припинили.

Таким чином, започаткування вищої жіночої освіти у Російській імперії відбувалося на основі приватної ініціативи. Лише у період революції 1905 – 1907 рр. жінки добилися права навчатися в університетах, проте уже в 1908 р. такого права вони були позбавлені. Окрім того, існували значні обмеження у працевлаштуванні жінок з вищою освітою. На поч. XX ст. мережа

вищих жіночих курсів існувала майже в усіх університетських містах за кошти зібрані із курсисток і без фінансової підтримки держави. Працювали педагогічні, медичні, юридичні, а також професійні жіночі курси: будівельні, технічні, комерційні, з вивчення іноземних мов. Бажаючих навчатись на курсах було дуже багато і тому приймали на курси за конкурсом атестатів. Після першої російської революції для вступниць був введений спеціальний екзамен. Рівень викладання на курсах наблизився до університетського за рахунок створення на курсах профільних кафедр та дозволу професорам і доцентам працювати за сумісництвом. За рахунок значних пожертв, які надходили до жіночих навчальних закладів їх навчальне обладнання було на рівні провідних університетів. За чисельністю населення і бажанням отримати професійну освіту кількість жіночих вищих навчальних закладів була недостатньою.

### Джерела та література

1. Кобченко К. А. Київські вищі жіночі курси в контексті боротьби за освіту жінок в Україні (1878-1920 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : 07.00.01 / К. А. Кобченко. К., 2004. 20 с.
2. Добровольська В. А. Історія жіночої освіти Півдня України (1901-1910 рр.) : дис канд. іст. наук: 07.00.01 / В. А. Добровольська. Херсон, 2006. 250 с.
3. Народная энциклопедия. М.: Вид. И.Д. Сытина, 1910. Т.Х. 341 с.
4. Условия приема на Петербургские ВЖК в 1882 г. // Женское образование. 1882. № 6. С. 444-445.
5. Из жизни и литературы. Первый публичный акт на высших женских курсах // Женское образование. 1882. № 7. С. 508-509.
6. Дюринг Е. Высшее женское образование и университеты / Е. Дюринг. СПб.: Лейферт, 1902. 132 с.
7. Боровик А. «Народная энциклопедия» про становлення університетської освіти в Російській імперії / А. Боровик // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Чернігів: ЧНПУ, 2012. Вип. 106. 240с.

*Любов Шара*

### **ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНОГО ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ У ЧЕРНІГОВІ: БАЧЕННЯ ГЛАСНИХ МІСЬКОГО ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ**

Українські губернії у форматі Російської імперії переживали період карколомних змін у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Торкнулися вони або ж наскрізно пронизали більшість сфер суспільно-політичного та соціально-економічного життя. Поміж іншого глибока модернізація спостерігалася у царині освіти. Завдяки загальнодержавним реформуванням й клопіткій роботі представників муніципального управління – земств і міських дум – розширилася мережа навчальних закладів усіх рівнів – від початкової до вищої школи. Повідкривалися професійні освітні установи, жінки отримали ширший доступ до знань. Утім, пропозиція не вдовольняла попит й сумарний показник грамотності серед населення бажав кращого.

Своєрідною точкою відліку у процесі розвитку народної освіти, твердить знана дослідниця історії міського самоврядування Л. Писаркова, став закон від 3 травня 1908 р. Згідно з ним із держбюджету асигнувалися кошти земствам і містам на відкриття нових училищ, щоби запровадити загальне початкове навчання. Відтак, із 1909 р. на кожний клас початкової школи, де навчалися 50 учнів, держава направляла у міські скарбниці по 390 руб. Через п'ять років суму збільшили до 410 руб. відповідно до закону «Про додаткове виділення з казни 10 млн. руб. на потреби початкової освіти», ухваленого 7 липня 1913 р. [4, с. 360].



З огляду на фінансові вливання, органи громадського управління міст активно заходилися планувати відкриття початкових шкіл. Не лишилася осторонь цих процесів й Чернігівська міська дума. Її діяльність на освітянській ниві, зокрема, та розвиток освіти у Чернігові загалом вже потрапляли в орбіту наукових досліджень. Заслужують на увагу студії Ю. Нікітіна, В. Руденка, Д. Чорного, В. Шевченка та багатьох інших [3; 5; 7; 8]. Проте зостаються маловивченими, а, отже, й актуальними для пізнання ініціативи чернігівських гласних щодо розширення мережі початкових шкіл. Через те метою даної розвідки є проба охарактеризувати план запровадження загального початкового навчання у Чернігові, розроблений 1908 р. міським врядуванням.

Отож, через деякий після набуття чинності закону від 3 травня 1908 р. гласні міської думи доручили училищній комісії детально проаналізувати фінансовий план введення загальної освіти у губернському центрі. 23 жовтня того ж 1908 р. він був розглянутий думцями і погоджений, а 5 листопада на черговому засіданні думи проголосували за клопотання перед Міністерством народної освіти про матеріальну підтримку проекту. Щоби отримати позитивну відповідь, до столиці поїхав тодішній міський голова Чернігова Аркадій Верзилов [1, с. 31].

Чи справді місто потребувало розширення мережі початкових навчальних закладів? Станом на 1 січня 1908 р. у Чернігові мешкали 33246 жителів, із-поміж них дітей віком 8-11 років – 2327 осіб [6, арк. 4]. Навчанням були охоплені лише 1624 дітлахів або 69,8 %. Освітні послуги надавали 8 початкових училищ, 10 церковнопарафіяльних шкіл і школи благодійних установ (відсутні дані про кількість закладів; навчалися 200 осіб). Серед початкових училищ виділялися двокласне жіноче прихідське (156 учнів), перше міське чоловіче (133 чол.), друге міське жіноче (113 вихованок), третє міське Володимирське (141 особа), четверте і п'яте міські Гоголівські (230 учнів), училище при учительському чоловічому благодійному товаристві (35 чол.), училище при дитячому притулку (54 особи) та єврейська школа Талмуд-Тора (74 чол.), загальне число учнів – 936 осіб. У церковнопарафіяльних школах знання отримували 488 вихованців, у тому числі у Соборній двокласній школі – 120, зразковій школі при семінарії – 48, зразковій школі при інспекторії єпархіальних училищ – 65, Воздвиженській – 18, Воскресенській – 56, Вознесенській – 46, Катерининській – 26, Єлецькій – 31, Іллінській – 43, Миколаївській – 35 [6, арк. 4]. Усі ці заклади характеризувалися як «стабільно існуючими, забезпеченими коштами на їхнє утримання» [6, арк. 6].

Поміж перерахованих початкових шкіл безпосередньо місто фінансувало 5 училищ (перше міське чоловіче, друге міське жіноче, третє міське Володимирівське, четверте і п'яте міські Гоголівські), де вчилися 617 осіб, працювали 14 педагогів. Кожного року в бюджет закладали 16735 руб. 80 коп., з яких 8005 руб. – заробіток учителів, 845 руб. – оплата законовчителя, 1430 руб. – купівля книг, навчальних посібників, шкільного приладдя, 2465 руб. 30 коп. – господарські видатки (утримання сторожів, опалення, освітлення, водопостачання, асенізація, прибирання димових труб, дрібний ремонт, страхування від вогню), 3640 руб. 50 коп. – будівельні потреби й 350 руб. – не передбачувані витрати [6, арк. 5]. Понад те, щорічно позашкільна освіта обходилася місту в 514 руб., а утримання середніх, професійних й інших навчальних закладів – 33623 руб. 70 коп. Сумарне число асигнувань на освіту сягало 50873 руб. 50 коп. [6, арк. 11]. Якщо взяти до уваги, що станом на 1907 р. прибутки Чернігова склали 297905 руб. 83 коп., то відносна частка відрахувань на розвиток навчальної мережі складала 17 % [6, арк. 11 а зв.]. Питома ж вага фінансових потоків на освіту серед загальної суми бюджетних витрат – 16 % (1907 р. видатки міста обраховувалися у 316084 руб., 24 коп.) [1, с. 20].

З огляду на державне фінансування, передбачене законом 1908 р., чернігівські гласні запланували відкрити ще 7 початкових училищ на 1050 учнів (орієнтовно по 150 осіб у кожному), яких би навчали 21 учитель [6, арк. 4]. Звідки взяли такі цифри? Училищна комісія, скориставшись даними губернського статистичного комітету, підрахувала, що, беручи до уваги річний приріст жителів на 1,5 %, у Чернігові упродовж 1908-1918 рр. чисельність містян збільшиться з 33246 до 38582 осіб. Дітлахів шкільного віку (8-11 років) буде 2700 осіб (із розрахунку 7 % від загалу городян) [6, арк. 6 зв.]. Оскільки у діючих початкових училищах можуть вчитися 1650 осіб, поза шкільною лавою лишається 1050 учнів, які й потребують відкриття 7-ми навчальних закладів. Задля їхнього функціонування чернігівські гласні просили

міністерських чиновників терміново виділити кошти. «... Чернігів на даний час, – вказувалося у клопотанні, – надзвичайно потребує найшвидшої допомоги.... для розвитку початкової освіти з метою запровадження загальної освіти» [6, арк. 8 зв.].

Самотужки відкрити навіть одне початкове училище дуже важко. Так, нова парта коштувала не менше 10 руб., класна дошка – 15 руб., шафа для шкільного приладдя – 20 руб., стіл і стілець для учителя – 8-9 руб., рукомийник – 15 руб., найнеобхідніші навчальні посібники у мінімальній кількості – 100 руб., книги для шкільної бібліотеки – 100 руб. Якщо до цього додати інші господарські витрати, заробіток учителів і, власне, будівництво навчального приміщення, то виходила кругленька сума – 14169 руб. одноразового капіталовкладення. При цьому варто мати на увазі, що в 1907 р. зовнішній борг Чернігова перевищував 560 тис. руб. [6, арк. 9, 9 зв.].

Вочевидь, міністерські чиновники врахували складну фінансову ситуацію губерньського центра і 28 січня 1909 р. надійшло повідомлення про асигнування 7800 руб. для оплати праці педагогічного колективу й 9400 руб. на побудову навчального приміщення початкової школи та її умеблювання [1, с. 32]. Відтак, на Лісковіці (історична частина Чернігова) відкривалося ще одне початкове училище. Під навчальний корпус переобладнали приміщення читальні-чайної, а потім заходилися будувати кам'яну двоповерхову споруду.

Зауважимо, що гласні, попрохавши допомоги у міністерства, взяли й на себе певні зобов'язання. Зокрема, щорічно у міський бюджет мало закладатися по 12524 руб. для потреб початкових училищ. Діти повинні були безкоштовно здобувати знання, а вчителів призначали на конкурсній основі. Розмір їхнього заробітку не міг зменшуватися за жодних обставин [6, арк. 3, 3 зв.]. Навпаки, зростав зі збільшенням стажу – через кожні 5 років на 5 %, а з 1 вересня 1908 р. призначалася державна пенсія [1, с. 86]. Річна оплата педагога варіювалася у межах 420-504 руб. без квартирних і 540-624 руб. – із квартирними (доплата на оренду житла) [6, арк. 7 зв.]. Прикметно, що у перспективі міська влада планувала будівництво нових початкових училищ із квартирами для викладачів.

Наступні кроки міської думи Чернігова на шляху запровадження загального початкового навчання потребують подальшого дослідження. Утім, на підставі викладеного матеріалу можемо констатувати, що гласні, незважаючи на фінансові проблеми, підтримали ідею охоплення навчанням усіх дітей шкільного віку. Ними було розроблено план заснування семи початкових училищ, розрахований на 1908-1918 рр., кошторис на його реалізацію, подано клопотання до Міністерства народної освіти про отримання державних асигнувань, на які разом із міськими коштами відкрито 6-те міське початкове училище на Лісковіці.

## Джерела та література

1. Краткий обзор деятельности Черниговского городского общественного управления за четырёхлетие 1905-1909 гг. Чернигов, 1909. 116 с.
2. Леус В. Жіноча міністерська гімназія / В. Леус // Чернігівські відомості. 2002. 26 квітня. С. 9.
3. Нікітін Ю. Пореформені міста Полтавської, Харківської та Чернігівської губерній у другій половині XIX ст.: історичний аспект самоврядування / Ю. Нікітін. Вінниця, 2014. 252 с. та інші.
4. Писарькова Л. Городские реформы в России и Московская дума / Л. Писарькова. М., 2010. 752 с.
5. Руденок В. З історії народної освіти у Чернігові / В. Руденок // Чернігівські відомості. 2006. 30 серпня. С. 17.
6. Чернігівський обласний державний архів, ф. 145, оп. 1, од. зб. 452, 25 арк.
7. Чорний Д. По лівий бік Дніпра: проблеми модернізації міст України (кінець XIX – початок XX ст.) // Д. Чорний. Х., 2007. 304 с.
8. Шевченко В. Стан народної освіти в Лівобережній Україні (кінець XIX – початок XX ст.) / В. Шевченко // Сіверянський літопис. 2006. № 2. С. 70-75.

*Людмила Яснoвська*

## ПАМ'ЯТКООХОРОННА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ІНСТИТУТУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ

У історії нашого університету є сторінки, що визначаються традиціями збереження культурної спадщини нашого краю, питання охорони пам'яток історії та культури. Ця проблема набула особливої актуальності в часи Української революції 1917-1921 рр., коли виникла необхідність збереження і вивчення пам'яток національної історії та культури і до цієї кропіткої і важливої роботи долучилися викладачі та студенти Інститутів народної освіти, соціального виховання та педагогічного (1920-1933 рр.)

Перші післяжовтневі роки характеризувалися гострою ідейно політичною боротьбою, що пояснювало суперечливий характер пам'ятоохоронної діяльності. Наміри (Інтенція) влади в справі формування державної системи охорони пам'яток історії та культури стимулювалася політикою українізації і трималася на ентузіазмі української інтелігенції. Проголосивши пам'ятники мистецтва і культури власністю народу, радянська влада заклала фундамент пам'ятоохоронної системи в Україні. На думку В. Акуленко, середина 1920-х рр. була «особливо плідною і перспективною» – «періодом культурного відродження української нації».

Імпульсом до розгортання у 20-х рр. ХХ ст. на Чернігівщині цілеспрямованого вивчення та збереження пам'яток історії та культури став виданий Чернігівським губвиконкомом наказ про охорону історико-культурної спадщини, в якому, зокрема, зазначалося: «1. Залишки стародавніх укріплень і будівель, вали, городища, замки, культові споруди, кургани є надбанням всього народу. 2. Зважаючи на важливе значення для науки пам'ятників старовини, зазначених в першому пункті, забороняється їх руйнувати, розорювати самовільно без дозволу Губернського комітету по охороні пам'яток старовини та мистецтва розкопувати<sup>1</sup>». Наказ застерігав мешканців губернії від привласнення скарбів, монет та інших старожитностей, які належало негайно передавати до губКОПМіСу. С. З. Заремба зазначив, що Чернігівський губвиконком одним з перших серед місцевих органів звернув увагу на охорону історико-культурної спадщини<sup>2</sup>.

Співробітники губКОПМіСу виявляли, обстежували і брали на облік пам'ятки історії та культури, музейні зібрання, приватні колекції, архіви та бібліотеки, вивчали археологічні старожитності, збирали фольклорно-етнографічні матеріали. Серед них був і викладач історії мистецтва й архітектури інституту народної освіти Б.К. Пилипенко. Першими кроками їх діяльності стали пропозиції проведення розвідок та розкопок городищ, курганів в околицях губернського міста. Навесні 1919 р. співробітники губКОПМіСу оглянули фундаменти невідомої споруди на Лісовиці та залишки фундаментів Благовіщенської церкви, які «снова начали обнажаться», про що було повідомлено на сторінках журналу «Просвещение»<sup>3</sup>.

Згідно з Програмою збирання відомостей з археології, історії, архітектури та етнографії регіону, розісланої у 1921 р. по губернії, навесні 1922 р. планувалося обстеження Шестовицького, Ковпинського, Горлицького городищ, курганів біля Седнева та Троїцького монастиря в Чернігові, але у зв'язку з реорганізацією губКОПМіСу в першій половині 1922 р. провести його не вдалося.

У жовтні 1922 р. за ініціативою відомого історика, викладача Чернігівського інституту народної освіти В. Дубровського було організовано студентський історико-архівний гурток, який працював на базі Чернігівського губернського історичного архіву:

Як зазначав В. Дубровський, «метою організації історико-архівного гуртка було ознайомлення студентів з методикою роботи у архіві та архівними технологіями, формування умінь та навичок архівного описування, читання текстів з палеографічними особливостями, археографічного опрацювання, залучення до археологічних робіт задля розширення загальноісторичного світогляду»<sup>4</sup>.

Крім власне архівних студій студенти-гуртківці протягом 1923-1924 рр. залучалися до проведення археологічних розкопок і архітектурних обмірів Спасо-Преображенського і

Успенського соборів, які здійснювали провідні київські фахівці М. Макаренко, І. Моргілевський, М. Бойчук. Під час літніх вакацій за завданням гуртка студенти збирали фольклорно-етнографічні матеріали, стародруки, нумізматичні пам'ятки.

На початку липня 1923 р. була створена Тимчасова комісія для керівництва розкопками, до складу якої, крім функціонерів, увійшли й кращі наукові сили Чернігова – Я.М. Жданович, В.В. Дубровський, В.А. Шугаєвський, П.І. Смолічев, В.Г. Дроздов, Б.В. Пилипенко, П.А. Македонський, А.В. Верзилов, С.Г. Баран-Бутович та представники академічної науки – крім М.О. Макаренка та І.В. Моргілевського, до складу комісії кооптувалися П.П. Куринний та М.П. Петров.

Кожен гуртківець, в залежності від обставин, працював від 7–10 до 58 днів, що в цілому складало 580 робочих днів або 3500 робочих годин. Як зазначив професор І. Моргілевський, «справа проводилася за активної, часом самовідданої участі членів історико-архівного гуртку, тісно згуртованих їх керівником В. Дубровським», тому «це складне та важке завдання було виконано у такій короткий термін». Під час проведення розкопок до основного складу гуртківців, які брали активну участь у дослідженнях Спасо-Преображенського собору (О. Богданов (староста), О. Кириї (замстароста), В. Сироватко, О. Зенченко, М. Герасимовська, О. Подорванова, В. Лаврінченко, Н. Варварова, Т. Головинська, В. Подтергер, В. Бондаревський, Л. Поповський, С. Іванов, В. Місюренко, М. Мироненко, О. Мінін, М. Дорошенко, Л.Зарковський, М. Гоценко, О. Ракіта, В. Нерода), долучилися ніжинський аспірант В. Євфимовський та представники інших навчальних закладів (Є. Поліщук, Г. Силенко, В. Сафронович, І. Варзар).

Гуртківці, які брали участь в археологічних розкопках, крім суто практичної роботи, зазвичай, вечорами слухали лекції місцевих науковців та учених з інших міст. Зокрема, професор М. Макаренко ознайомив їх з технікою розкопок скіфських курганів, наземними та підземними пам'ятками доісторичної України, розповів про старожитності доби переселення народів та Перещепинський скарб. Професор І. Моргілевський прочитав лекцію «Наукові теорії походження мистецтва Київської Русі великокняжого періоду», а також розповів про особливості архітектури Месопотамії, Персії, Індії, Китаю, Японії, Греції, Риму та Сирії. Професор В. Пархоменко висвітлив тему «Чернігів та його землі в X – XI ст.». Професор Д. Айналов поділився з гуртківцями своїми враженнями про дослідження Спасо-Преображенського собору в Чернігові. Лекції читали професори І. Гермайзе та В. Барвінський, П. Куринний. У липні 1923 р. гуртківці на чолі з професором М. Макаренком здійснили екскурсії на давньоруські городища (на Халявинському шляху і Татарська гірка), під час яких зробили кілька пробних шурфів.

На жаль, в ході розкопок траплялися й прикrostі. Зранку 8 серпня 1923 р. через обвал риштування було травмовано трьох гуртківців (Т. Головинську, В. Місюренко та В. Бондаревського), й роботи відновилися 11 серпня. Крім того, з огляду на підвищену увагу з боку городян до розкопок, 31 липня вирішили щоденно призначати чергового.

З кінця травня і до 24 вересня 1924 р. гуртківці під керівництвом професорів М.Бойчука та І. Моргілевського продовжили архітектурні та археологічні дослідження, поблизу Успенського собору Єлеського монастиря у Чернігові. Оскільки за рік кількість гуртківців, які бажали взяти участь у археологічній практиці, зросла майже вдвічі, В. Дубровський на одному із засідань запропонував сформувати окрему археологічну секцію під керівництвом П. Смолічева, але, на жаль, цю ідею не було втілено в життя. Загалом, у 1924 р. на розкопках поблизу Успенського собору гуртківці відпрацювали 1872 робочі години.

М. Макаренко зазначав, що громадськість міста ставилася до археологічних розкопок та участі у них гуртківців по-різному: хтось з розумінням та бажанням допомогти, а хтось з недовірою чи навіть ворожістю, але байдужим не залишився ніхто.

Результати археологічних досліджень, в яких брали участь гуртківці у 1923–1924 рр., було висвітлено у статтях і замітках у пресі та науковій періодиці, а в 1929 р. М. Макаренко у Києві видав книгу «Черниговский Спас (Археологические исследования 1923 г.)». Крім того, В. Дубровський подавав клопотання, яке отримало схвальний відгук Укрцентархіву та ЦК КП(б)У, про виготовлення альбому фотографій з археологічних розкопок для популяризації археології серед студентів ЧНО, але видано його не було.

Проте, як не дивно, подальша діяльність гуртка не дістала підтримки з боку студентського загалу і адміністрації Чернігівського інституту народної освіти. Про це «свідчить, зокрема, резолюція загальних зборів, ухвалена у 1925 р.: «Історично-архівного гуртка до плану роботи не включати, оскільки він не являється необхідним». Відтак, у 1925 р. гурток фактично припинив своє існування. Участь у роботі комісії П. І. Смолічева, С. Г. Баран-Бутовича збагатила їх навичками проведення археологічних розкопок, що дозволило в майбутньому проводити самостійні дослідження.

Охорона і дослідження археологічних старожитностей Чернігівщини належали і до сфери інтересів Чернігівського Інституту краєзнавства, створеного 1924 р. з ініціативи наукової еліти Чернігова з метою координації науково-дослідної роботи в регіоні. До складу ЧІК увійшли представники Чернігівського інституту народної освіти, місцевих музеїв і архіву, Чернігівського наукового товариства і Всеукраїнської Академії наук. При інституті деякий час діяла Комісія по дослідженню пам'яток матеріальної культури у складі П. І. Смолічева, В. А. Шугаєвського, С. Г. Баран-Бутовича.

Останній з них влітку 1924 р. провів рятівні археологічні розкопки в історичному центрі Чернігова на розі вул. Шосейної та Богоявленської (сучасні вул. Шевченка та проспект Миру). Тут було виявлено три поховання у цегляних саркофагах, вкритих шиферними плитами. На думку П.І. Смолічева, на цьому місці «існувала церква, на цвинтарі якої й були ці могили або – це взагалі міське кладовище».

Навесні 1925 р. студенти Чернігівського інституту народної освіти були відряджені для проведення «політико-освітньої роботи» на село. Я. Поплавський потрапив до с. Шестовиці, зацікавився місцевими пам'ятками старовини, їх станом та «відношенням до них» мешканців села. Повернувшись до Чернігова, він повідомив Чернігівський державний музей про факт руйнації курганів в ході вирубки лісу, виборки піску, розширення присадибних ділянок та іншої господарської діяльності, зазначаючи «небезпечний стан тих, що залишилися».

Зважаючи на загрозовий стан цієї унікальної пам'ятки, Чернігівський державний музей влітку 1925 р. спорядив до Шестовиці експедицію під керівництвом П.І. Смолічева. Під його керівництвом експедиція Чернігівського державного музею проводила тут розкопки протягом 1925 – 1927 рр. У роботі експедиції брали участь співробітники музею В.Г. Дроздов, В.А. Шугаєвський, С.Г. Баран-Бутович, студенти Чернігівського інституту народної освіти, місцеві мешканці. У різних курганних групах поблизу с. Шестовиця дослідили 42 насипи, провели обстеження та «пробні» розкопки городища в урочищі Коровель. Археологічні знахідки (майже 1 200 предметів побуту, озброєння, кінського спорядження, прикрас) поповнили зібрання музею (нині зберігаються в Чернігівському історичному музеї імені В.В. Тарновського).

Проведені роботи С.Г. Баран-Бутовича у липні 1931 р. по дослідженню землянки «великокнязівських часів» на території Бобровиці, що на околиці Чернігова. На жаль, звітної документації відшукати не вдалося, її немає у звітах ВУАКу, лише в особистому фонді С.Г. Баран-Бутовича в ДАЧО зберігається замальовка житла XI – XIII ст., яке було досліджене «на 100 метрів від Лукової площі, що прилягає до кручі, з боку Бобровиці».

### Джерела та література

1. ДАЧО, ф. Р-593, оп. 1, спр. 52, арк. 116
2. Заремба С. Українське пам'яткознавство: історія, теорія, сучасність. К., 1995. С. 197.
3. Просвещение. 1919. С. 25.
4. ДАЧО, ф. Р-593, оп. 1, спр. 749, арк. 14

*Микола Боровик*

## РОЛЬ В.У. ЧОРНОУСА В РЕОРГАНІЗАЦІЇ ЧЕРНІГІВСЬКОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО У ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ

Метою цієї статті є з'ясування ролі Василя Устиновича Чорноуса у реорганізації Чернігівського учительського інституту в педагогічній і надання йому статусу вищого навчального закладу.

Народився він 14 липня 1917 р. в с. Вовчок Олишівського району Чернігівської області. 1933 р. Василь після закінчення семирічної школи вступив до Чернігівського учительського інституту на фізико-математичний факультет і навчався до 1936 р. Після його закінчення отримав направлення до Новоград-Волинської залізничної школи № 40, у якій викладав фізику та математику в 5 – 10 класах до жовтня 1939 р. У жовтні призваний до армії. Спочатку служив червоноармійцем, а згодом – заступником політкерівника Чкаловської військово-авіаційної школи, з липня 1942 р. і до самої демобілізації (жовтень 1945 р.) працював секретарем політвідділу школи.

З жовтня 1945 р. до січня 1946 р. не працював. У січні-лютому 1946 р. працював інспектором Чернігівського обласного відділу народної освіти. В березні цього ж року був зарахований слухачем Харківської річної партійної школи, яку закінчив у жовтні 1946 р. Після її закінчення працював майже 4 роки в Чернігівському обкомі КП(б)У інструктором та заступником завідувача відділу пропаганди й агітації. У вересні 1950 р. виїхав на навчання до вищої партійної школи при ЦК КПРС у Москві. У липні 1953 р. закінчив ВПШ і у вересні цього ж року отримав призначення на посаду директора Чернігівського учительського інституту [1, арк. 4-4 зв.].

На час призначення Чорноуса В.У. директором у штаті Чернігівського учительського інституту працювали 3 доценти, кандидати наук, 13 старших викладачів і 9 асистентів, з яких 15 членів КПРС, 10 безпартійних. За національністю 18 українців, 5 росіян, 1 єврей, 1 білорус. 12 викладачів мали педагогічний стаж більше 10 років, 7 – від 5 до 10 років. На 1 квітня 1954 р. зі вченими ступенями і званнями працювали: кандидат історичних наук М.С. Красіко, кандидат філологічних наук О. С. Шева та доцент психології І. П. Львов, який не мав кандидатського ступеня [2, арк. 6]. Сам директор ще не мав наукового ступеня та вченого звання, але саме в цей час він розпочав роботу над кандидатською дисертацією.

Інститут на час призначення директором В. У. Чорноуса розміщувався у триповерховому приміщенні колишньої середньої школи по вулиці Ласалія 1. Інституту належав також житловий одноповерховий цегляний флігель у колишній садибі інституту по вулиці Селюка, буд. 34/2, де проживали викладачі інституту. Ця споруда потребувала ремонту. У власності інституту була несправна вантажна автомашинка «Форд» та троє коней [3, арк. 2, 27].

У 1953 – 1954 навчальному році контингент студентів інституту становив 254 особи денної форми навчання і 926 заочників. У їх розпорядженні було 2 аудиторії, розраховані на 100 слухачів, 6 аудиторій – на 50 слухачів, а також кабінети літератури, математики та марксизму-ленінізму. Був також клуб інституту розрахований на 250 осіб. Три кімнати слугували помешканням для викладачів. 22 студенти – сироти проживали у маленькому будинку на подвір'ї інституту, усі інші студенти мешкали на приватних квартирах [4, арк. 3-4].

У бібліотеці інституту станом на 15 листопада 1953 р. нараховувалося 40896 книг і брошур. Послугами книгозбірні користувались 950 читачів, враховуючи й студентів-заочників. Проте, відчувалась недостатня забезпеченість літературою з російської та української мов, української літератури, також не вистачало методичних журналів, тощо. Бібліотека займала чотири кімнати загальною площею 148 м<sup>2</sup>. [5, арк. 7].

Протягом 1953 – 1954 навчального року бібліотека поповнилася 1685 томами нових книг та журналів. Продовжувався обмін книгами з бібліотеками інших учительських інститутів [6, арк. 5].

Основними недоліками матеріально-технічної бази інституту на час керівництва ним В.У. Чорноусом залишались – відсутність спортивного залу, упорядкованого бібліотечного фонду та необхідної кількості книг за педагогічними спеціальностями, сучасного оснащення кабінетів і

лабораторій та відсутність студентського гуртожитку й квартир для викладачів; існувала гостра потреба у транспортних засобах. До того ж не було вирішено питання про відбудову зруйнованих під час війни приміщень довоєнних навчального корпусу та студентського гуртожитку, хоча проектно-кошторисна документація була своєчасно підготовлена для проведення будівельних робіт. Згодом ці приміщення були передані для відбудови та використання військовому відомству.

Значну роботу В. У. Черноус проводив для покращення кадрового складу викладачів та набуття статусу педагогічного інституту. Адміністрація навчального закладу зобов'язувала викладачів складати екзамени кандидатського мінімуму, обирати теми дисертаційних досліджень і прикріплятися до провідних вищих шкіл для написання дисертацій. Викладачі кафедр інституту були зобов'язані оформити своє прикріплення для роботи над дисертацією до вищих шкіл України. Для значної кількості викладачів (17 осіб) було встановлено календарні строки складання кандидатських екзаменів [7, арк. 10-12]. У грудні 1953 р. старший викладач кафедри літератури А. С. Шева захистив у вченій раді Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка кандидатську дисертацію «Джерела повісті «Фата моргана» М. Коцюбинського» [8, арк. 10].

Підсумовуючи результати науково-дослідницької роботи викладачів за 1953 р., директор інституту видав наказ №11 від 21 січня 1954 р. У ньому, зокрема, зазначалися певні позитивні зрушення у науковій роботі. Так, закінчили підготовку кандидатських дисертацій викладачі В. С. Кролевець, А. А. Берлізов, С. А. Хатюков, Л. П. Подлужна, З. В. Дудко. Ряд викладачів закінчили складання екзаменів кандмінімуму й опублікували статті у фахових виданнях. Однак, на думку директора, рівень науково-дослідної роботи у інституті не відповідав вимогам, які висувались до викладачів вищої школи. Більшість їх не виконали своїх планів науково-дослідної роботи. Це пояснювалося перевантаженням навчальною роботою та нечітким плануванням наукової роботи. Не було встановлено порядку у наданні творчих відпусток, тим, хто готував дисертації. З метою покращення науково-дослідної роботи було наказано всім викладачам терміново надати у навчальну частину календар виїздів у наукові відрядження. Створювалися більш сприятливі умови для наукової роботи та захисту кандидатських дисертацій, а тим, хто не бажав займатися науковою роботою, існувала загроза пониження в посаді або звільнення з інституту [9, арк. 11-13].

Спроби керівника навчального закладу покращити житлові умови студентів й викладачів не знаходили підтримки у Міністерстві освіти УРСР, яке не давало коштів на відбудову гуртожитку й навчального корпусу та будівництво квартир.

Директор інституту Черноус В. У. неодноразово звертався до урядових установ з проханням забезпечити нормальні умови матеріально-побутового життя та навчання студентів. Він просив зобов'язати торгові організації забезпечити студентів триразовим і достатньо калорійним харчуванням, одягом і взуттям відповідно до потреб [10, арк. 12].

Проведена директором учительського інституту Черноусом В. У. значна робота з покращення матеріальної бази навчального закладу, а також кадрового складу викладачів привела до того, що Міністерство освіти УРСР у серпні 1954 р. ухвалило рішення про реорганізацію Чернігівського учительського інституту в педагогічний. У зв'язку з цим інститутом мав керувати директор, який мав науковий ступінь. Ось тому наказом Міністерства освіти від 25 грудня 1954 р. Василь Устинович був звільнений з цієї посади і призначений на посаду викладача кафедри марксизму-ленінізму. 11 січня 1955 р. він передав справи новопризначеному директору і приступив до виконання обов'язків викладача [11, арк. 8]. На цій посаді працював до початку 1959 р. Після навчання у річній аспірантурі Інституту підвищення кваліфікації викладачів суспільних наук при Київському державному університеті ім. Т. Шевченка у червні 1961 р. захистив кандидатську дисертацію на тему «Діяльність Чернігівської губернської організації КП України в 1919 – 1920 рр.». 13 жовтня 1965 р. Вища атестаційна комісія СРСР присвоїла вчене звання доцента кафедри політекономії [12, арк. 11].

З лютого 1960 р. до жовтня 1965 р. працював старшим викладачем, а потім, аж до смерті, – доцентом кафедри філософії та політекономії.

За час своєї науково-педагогічної діяльності підготував значну кількість наукових публікацій.

Відзначений 6 медалями та грамотою Президії Верховної Ради УРСР від 4 травня 1966 р. Помер Василь Устинович Черноус 21 вересня 1989 р. Похований у м. Чернігові.

Отже, за 16 місяців керівництва інститутом Василь Устинович зміг покращити матеріальну базу навчального закладу, намагався створити нормальні побутові умови життя викладачів і студентів, зумів налагодити чітку систему контролю за підготовкою науково-педагогічних кадрів. Це дало змогу збільшити кількість викладачів з науковими ступенями та підвищити статус учительського інституту до педінституту, тобто вищого навчального закладу.

### Джерела та література

1. Архів Чернігівського національного педагогічного університету (далі архів ЧНПУ), ф. Р.-608, оп. 1-О, спр. 1129, 32 арк.
2. Держ архів Чернігівської обл., ф. Р.-608, оп. 2, спр. 324, 72 арк.
3. Там само, спр. 111, 33 арк.
4. Там само, спр. 324, 72 арк.
5. Там само, спр. 111, 33 арк.
6. Там само, спр. 324, 72 арк.
7. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1481, 184 арк.
8. Держ архів Чернігівської обл., ф. Р.-608, оп. 2, спр. 155, 128 арк.
9. Там само.
10. Там само, спр. 139, 58 арк.
11. Архів ЧНПУ, ф. Р.-608, оп. 1-О, спр. 1129, 32 арк.
12. Там само.

*Тамара Демченко, Ольга Гейда*

### «ДАЙТЕ НАМ РІДНУ ШКОЛУ»: ПЕРШИЙ ПУБЛІЧНИЙ ВИСТУП МИКОЛИ ШРАГА

Процес запровадження національної мови в освітні навчальні заклади на теренах українських губерній Російської імперії на початку ХХ ст. проходив уповільнено та болісно. Станом на 1916 р. лівова частина навчальних закладів залишалася російськомовними.

Цією актуальною проблемою переймалися, насамперед, представники української інтелігенції. У запропонованій розвідці висвітлено одну зі спроб привернути увагу влади до проблеми українізації освіти на Чернігівщині, яка належить Миколі Іллічу Шрагу сину відомого українського громадсько-політичного діяча початку ХХ ст.

В автобіографії, надісланій Миколою Іллічом Шрагом (1894–1970) бібліографу Д. Бочкову, котрий збирав матеріали до біобібліографічного словника діячів Чернігівщини, дуже скупо сказано про передреволюційні роки: «Народився 1894 р. 8 травня у Чернігові. Закінчив там гімназію, потім п'ять років вчився на юридичному факультеті в Московському університеті» [1, с. 233–234]. Якщо подивитися на дату листа – 19 грудня 1964 р., в якому вміщено ці дані, то лаконічність повідомлень про перші 34 роки життя М. Шрага стає цілком зрозумілою. Він, за підрахунками С. Білоконя, був одним з дев'яти членів Центральної Ради, які «померли своєю смертю в Україні» [2, с. 245–246], і написати правду про свою участь у визвольному русі, тим більше, подіях Української революції просто не міг. Насправді, незважаючи на молодість, М. Шраг був одним із членів Малої ради (президії УЦР), заступником її голови М. Грушевського, тобто одним із лідерів УНР. До Центральної Ради студента обрали як активіста організації українських студентів у Москві. Він представляв партію українських есерів [3, с. 197–198, 210].

Народжений в родині відомого всій Україні громадського діяча Іллі Людвиговича Микола Шраг змалечку прилучався до громадської роботи, цікавився справами батька. М. Ковалевський описав у своїх мемуарах епізод, коли однокласник Микола Шраг повів його на судове засідання, де Шраг-старший виступав захисником селянина-баптиста. Підсудний відмовився відповідати на запитання судді, бо не розумів по-російськи. Його оборонець І. Шраг зажадав перекладача, а потім у своєму виступі «заявив, що в українських місцевостях суд мусить відбуватися українською мовою, а в усякім разі українська мова мусить бути допущена



до вжитку в державних і публічних установах» [4, с. 35–36]. Відомо, що І. Шраг декілька разів порушував у Чернігівському земстві питання про запровадження «народної» мови до шкільного процесу.

Батькова наука не пройшла даремно, у 1916 р. газета чернігівських земців опублікувала велику за обсягом статтю 22-річного московського студента під промовистою назвою: «Рідна мова в школах на Україні» [5]. Приводом до її написання стало газетне повідомлення про проект закону міністра народної освіти. У документі передбачалося запровадити загальну обов'язкову початкову освіту, щоправда, не відразу по всій імперії, а поступово [6]. Статтю М. Шрага можна розглядати як розгорнутий коментар до цього наміру.

Насамперед в ній привертає увагу відмова автора від офіційної термінології – він жодного разу не вжив слова «малоросійський», а тільки «український». На думку молодого критика, реформа школи в Україні не досягне успіху, бо українські діти змушені навчатися чужої мови, якої не розуміють. Автор навів дані офіційної статистики: в українських губерніях найвищий відсоток відмови в прийомі до школи, а, з іншого боку, в порівнянні з російськими губерніями значно більша кількість учнів залишає школу, не закінчивши її. І це не через небажання вчитися: «Всім відомо, настільки високою була колись культура на Україні», і прагнення українців до знань не зменшилося. Цей парадокс пояснюється тим, що дітей в Україні не вчать рідної мови. М. Шраг наводить запозичені з класики світової й російської педагогіки докази того, настільки малопродуктивним є навчання грамоті, коли вчать чужою мовою по букварях, розрахованих на дітей іншої культури, ментальності, мови. Ці аргументи багато разів виставлялися захисниками української мови, по-сучасному, її лобістами, але безрезультатно.

Напередодні революції ситуація почала помітно змінюватися. М. Шраг навів приклад, коли навіть правий депутат IV Державної Думи октябрист М. Коваленко [7, с. 409] виступив в Полтавському губернському зібранні з промовою про нагальну потребу запровадження мови. Доповідач дозволив собі згадати П. Валуєва в такому незвичному контексті: «Українська мова – існує, і перефразуючи відомий вислів Валуєва, можна сказати «Вона була, є і буде». Питання в тому, чи повинна вона бути в школі?». Зрозуміло, що М. Шраг процитував цей фрагмент доповіді депутата із видимим задоволенням.

Автор дав стислий огляд заходів свідомої української інтелігенції, студентської молоді щодо запровадження рідної мови в навчальний процес не тільки початкової, але й вищої школи. Варто відзначити, що при цьому він посилався на публікації з «Украинской жизни» та працю Б. Грінченка.

Повертаючись до законопроекту міністра П. Ігнат'єва, М. Шраг приходить до висновку: «Дайте нам рідну школу» ось та життєва вимога, на яку так чи інак наштовхнеться передбачуваний закон. Ніщо не зробить народ наш культурним; менш того, лише грамотним, якщо не буде почутий і здійснений його ідеал, його крик про свою рідну українську школу» [8, с. 13].

Так виглядає дебют молодого українського революціонера в провінційній, але поступовій газеті чернігівських земців, до яких належав значну частину свого життя і його батько.

## Джерела та література

1. Гейда О. Біографія М. І. Шрага у «Біобібліографічному словнику видатних уродженців Чернігівщини» Д. П. Бочкова // Шрагівські читання: збірник ст. і матеріалів / Відп. ред. О. Б. Коваленко. Чернівці: Просвіта, 2014. Вип. 3. С. 232–238.
2. Білокінь С. Масовий терор як засіб державного управління в СРСР: джерелознавче дослідження. К., 1999. 448 с.
3. Верстюк В., Осташко Т. Діячі Української Центральної Ради: Біографічний довідник. К., 1998. 256 с.
4. Ковалевський М. При джерелах боротьби: спомини, враження, рефлексії. – Іннсбрук (Австрія): Накладом Марії Ковалевської, 1960. 720 с.
5. Шраг М. Рідна мова в школах на Україні // Черниговская земская неделя. 1916. 14 октября. № 42. С. 11–13.
6. Черниговская земская неделя. 1916. 19 августа. № 34. С. 10–11.
7. Коник О. О. Депутати Державної думи Російської імперії від губерній Наддніпрянської України (1906–1917 рр.). – Дніпропетровськ: Герда, 2013. 452 с.
8. Черниговская земская неделя. 1916. 14 октября. № 42. С. 13.

*Денис Захарченко*

## П. М. СОЛОНИНА ЯК ПЕДАГОГ

Козацько-старшинський, згодом дворянський рід Солонин залишив помітний слід в історії не лише Чернігівщини, а й України в цілому. Петро Миколайович Солонина (1843 – після 1917) – викладач, а потім директор Чернігівської земської учительської семінарії, губернський гласний та член Чернігівської губернської земської управи упродовж тридцяти років. П. М. Солонина залишив певний особливий слід в історії Чернігово-Сіверщини, в громадській, педагогічній та методичній царинах і тому є цікавим для дослідників регіональної історії та історії освіти на Чернігівщині. Втім, його життєвий шлях, громадська діяльність та діяльність на освітянській ниві ще не знайшли відображення на сторінках наукових публікацій. У даній статті зроблена спроба заповнити цю прогалину та більш докладно висвітлити діяльність П. М. Солонини як педагога, методиста та громадського діяча, який піклувався про стан народної освіти в губернії.

Петро Миколайович Солонина народився 12 лютого 1843 р. [12, арк. 90 зв. – 91] у м. Нижні Серги на Уралі у родині надвірного радника Миколи Костянтиновича Солонини (1813–1904) та його дружини Марії Родіонівни Кларк (? – 1883) [6, с. 727]. Навчався він у Чернігівській гімназії та на історико-філологічному факультеті Київського університету Св. Володимира, але повного курсу не закінчив і незабаром перебрався до Петербурга.

4 лютого 1872 р. після випробувального терміну на звання вчителя російської мови при повітових училищах, за пропозицією попечителя Санкт-Петербурзького навчального округу він був призначений учителем у Сампсонівське училище в Петербурзі. Але вже 7 березня 1873 р. він був звільнений з посади за власним бажанням і повернувся на Чернігівщину. У цей час П. М. Солонина був запрошений Рязанською земською управою на місце викладача в Александрівську вчительську школу.

16 березня 1873 р. за запрошенням Чернігівської губернської земської управи він був призначений на місце викладача у Чернігівській земській учительській семінарії (8 травня 1873 р. за розпорядженням попечителя Київського навчального округу затверджений на цій посаді) [12, арк. 90 зв. – 91]. Тут П. М. Солонина працював наступні п'ять років до закриття семінарії.

У період з 15 березня до 1 червня 1878 р. він виконував обов'язки директора вчительської семінарії до її закриття.

З 1883 р. розпочинається активна земська діяльність П. М. Солонини на різних рівнях [7, с. 731]. Саме діяльність у складі земських установ дозволила Петру Миколайовичу впливати на освітянську ситуацію в Чернігівській губернії. На посаду члена Чернігівської губернської земської управи П. М. Солонина переобирався на десять трирічних термінів, за виключенням 1899–1901 рр., і чимало прислужився земству й населенню Чернігівської губернії.

Особливу увагу П. М. Солонина приділяв розвитку народної освіти і робив усе можливе для покращення її стану в Чернігівській губернії. Він написав статтю «Воздвиженская сельскохозяйственная школа. (Из личных впечатлений)», опубліковану в «Земському збірнику Чернігівської губернії» (1893 р). Відвідавши цей навчальний заклад за дорученням губернської управи задля того, щоб безпосередньо познайомитися з особливостями його організації та діяльністю, отримав цілком позитивне враження. П. М. Солонина описав господарство Трудового братства, побут вчителів та учнів, говорячи про гарно впорядковану територію навколо школи, він назвав її «поетичний куточок ... для тихої вдумливості та душевної рівноваги» [10, с.84]. Автор зауважував, що за браком часу він не встиг детально вивчити виховну систему школи та її результати, але він відмітив працьовитість учнів, відсутність сварок, дбайливе ставлення як до особистих так і до шкільних речей, добрі і щирі відносини учнів з вихователями.

Чернігівське губернське земське зібрання на черговій сесії 1895 р. вирішило з'ясувати за допомогою повітових управ і училищних рад реальний стан освітньої справи в губернії з метою подальшого розвитку шкільної мережі й запровадження загальної початкової освіти в регіоні

[3, с. 153]. Втім, «Доклад губернской управы о содействии губернского земства повсеместному открытию народных школ», підготовлений у 1896 р., давав не зовсім вірну картину стану початкової освіти в губернії [4, с. 565], оскільки ситуація в цій галузі була дуже складною. Виступаючи з «особливою думкою», П. М. Солонина зазначав, що на 1896 р. із понад 200 тис. сільських дітей шкільного віку навчалось лише 28 %, у тому числі хлопчиків – 47 %, дівчаток – лише 8,5 % [8, с. 609]. Тому, не без участі П. М. Солонини, губернське земське зібрання ухвалило рішення про створення спеціальної комісії для з'ясування стану шкільної справи в губернії та складання розрахунків для запровадження загальної початкової освіти. До складу комісії на чолі з губернським предводителем дворянства, князем М. Д. Долгоруковим, увійшли кращі представники чернігівської інтелігенції – В. М. Хижняков, О. О. Русов, І. Л. Шраг та ін. Секретарем комісії був Б. Д. Грінченко, якого в 1898 р. змінив М. М. Коцюбинський. Ретельно опрацювавши зібрані матеріали, комісія дійшла висновку про «необхідність, окрім існуючих 600 шкіл, побудувати ще 1600 шкіл, на що видатки можуть виразитися у сумі 3–5 млн. крб.» [5, с. 20]. Незалежно від рішення уряду, комісія запропонувала губернському земству взяти на себе чверть витрат на утримання шкіл, які відкриватимуться з 1898 р. Оскільки губернське земське зібрання відхилило цей проект, навесні 1899 р. комісія фактично припинила свою діяльність.

П. М. Солонина був членом-засновником «Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим Черниговской губернии», покликанного надавати матеріальну допомогу вчителям та пенсіонерам початкових народних училищ. Перше загальне зібрання членів Товариства відбулося 4 січня 1899 р. На ньому він разом з В. М. Хижняковим, О. О. Русовим та Є. І. Малявкою був обраний до складу Правління та виконував обов'язки скарбника товариства [2, с. 14].

Тривалий час згідно обрання земським зібранням та затвердження попечителем Київського навчального округу П. М. Солонина перебував у складі Опікунської ради Чернігівської міністерської жіночої гімназії [1, с. 3] та Чернігівської жіночої гімназії Н. М. Заостровської [9, с. 10].

Він не залишався осторонь проблем рідного повітового земства. 4 жовтня 1904 р. остерські земці обрали його попечителем Святівської земської школи та почесним «блюстителем» Євминської міністерської школи [12, арк. 100 зв. – 101].

Методичний аспект освітянської діяльності П. М. Солонини втілюється у «Записках по методике русского языка, составленных для учительских семинарий, учительских институтов и для учителей народных школ», які були вперше видані в Санкт-Петербурзі в 1877 р. та неодноразово перевидавалися. Даний методичний посібник включає в себе: визначення термінів «граматика», «мова»; історичний дискурс розвитку книжної мови, практичну та теоретичну частини вивчення мови; практичні вправи для вивчення мови (списування, диктування, розбір речень, тощо); твори учнів та прийоми виправлення помилок у даних письмових роботах; додатки, які мають суто практичне призначення для полегшення учням процесу вивчення мови (різного роду таблиці, схеми, приклади, списки орієнтованих тем для письмових робіт, тощо). У даній методичній праці, П. М. Солонина проявив себе не тільки як методист, але як вмілий філолог та історик [11].

Таким чином, П. М. Солонина своєю плідною працею у Чернігівській губернській земській управі, активною діяльністю на посаді шкільного учителя, методичною роботою зробив чимало корисного для піднесення культурного рівня населення Чернігівщини, залишивши помітний слід в освітянському житті губернії.

## Джерела та література

1. Земская и городская хроника Черниговской губернии // Черниговская земская неделя. 1914. № 23. 6 июня.
2. Журнал заседания общего собрания членов Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим Черниговской губернии 10-го августа 1899 года // ЗСЧГ. 1900. № 9. Приложение. С. 1–81.
3. Журналы Черниговского губернского земского собрания XXXI очередной сессии 1895 года, состоявшейся с 16-го января по 1-е февраля 1896 года. Чернигов: Типография Губернского земства, 1896. – 499 с.

4. Журналы Черниговского губернского земского собрания XXXII очередной сессии 1896 года, состоявшейся с 15–28 февраля 1897 года. Чернигов, 1897. Приложение 115. С. 554–608.
5. Краткое изложение занятий комиссии // Черниговскому губернскому земскому собранию XXXIII очередной сессии Комиссии по народному образованию доклад // ЗСЧГ. 1898. № 2–4. Приложение. С. 1–22.
6. Модзалевский В. Л. Малороссийский родословник / В. Л. Модзалевский. К.: Типо-Литография «С. В. Кульженко», 1914. Т. IV (П – С). 832 с.
7. Модзалевский В. Л. Малороссийский родословник / В. Л. Модзалевский. К., 1914. Т. 4. 858с.
8. Особое мнение члена губернской управы П.Н. Солонины «К докладу губернской управы о повсеместном открытии народных школ» / Приложения к Журналам губернского земского собрания 1896 года (окончание) // ЗСЧГ. 1898. № 9. Приложение. С. 609–618.
9. Содержание Черниговской женской гимназии Н.Н. Заостровской в 1913 году // Черниговская земская неделя. 1914. № 6. 7 февраля.
10. Солонина П. Н. Воздвиженская сельскохозяйственная школа. (Из личных впечатлений) / П. Н. Солонина // Земский сборник Черниговской губернии. 1893. № 8–9. С. 81–96.
11. Солонина П. Н. Записки по методике русского языка, составленные для учительских семинарий, учительских институтов и для учителей народных школ преподавателем Черниговской земской учительской семинарии П. Н. Солониною: [Отд. 1-3]. С-П.: типография Безобразова и К°, 1877 – 1879. 91 с.
12. Формулярный список о службе члена Черниговской губернской земской управы Петра Николаевича Солонины // Держархів Чернігівської обл. Ф. 145. Оп. 3. Спр. 804, арк. 90–104.

*Андрій Католик*

### **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЧЕРНІГІВСЬКІЙ ЗЕМСЬКІЙ ФЕЛЬДШЕРСЬКІЙ ШКОЛІ НАПРИКІНЦІ ХІХ ст.**

Модернізація вітчизняної медичної сфери, впровадження державними інституціями реформи в галузі охорони здоров'я вкотре змушує сучасних науковців звернутися до спадщини стаціонарної медицини, незважаючи на давність та консервативність форм організації надання земствами медичної допомоги. Неабиякий інтерес для наукової громади представляє історія становлення й розвитку одного з перших медичних закладів Північного Лівобережжя – Чернігівської земської фельдшерської школи (далі – ЧЗФШ). Деякі аспекти підготовки низового земсько-медичного персоналу Чернігівської губернії вже висвітлені у попередніх наукових публікаціях автора [2].

Звісно, тодішня професійна кваліфікація фельдшерів / фельдшериць, місцями доволі примітивна, мала певні особливості, що були пов'язані з освітніми нормативами Російської імперії. Але, на нашу думку, аналіз організації навчального процесу, вивчення змісту предметів гуманітарного та природничо-математичного циклів, які викладалися в стінах ЧЗФШ, дасть можливість визначити основні напрями діяльності медично-освітнього закладу часів земства та зрозуміти специфіку підготовки фахівців з медицини наприкінці ХІХ ст.

Підготовка медиків у Чернігівській губернії була тісно пов'язана зі змінами, що відбувалися в світовій медичній науці. На думку одного з авторитетних дослідників історії медицини Лісіцина Ю. П. саме у ХІХ ст. відбулася чітка диференціація медичних дисциплін. В цей час остаточно сформувалися не тільки базові медико-біологічні науки (гістологія,

топографічна анатомія, оперативна хірургія, патофізіологія, фізіологія нервової системи, бактеріологія, гігієна), а й клінічні / практичні дисципліни (акушерство, гінекологія, педіатрія, неврологія, психіатрія, офтальмологія та ін.) [3, с. 194-195]. Ці наукові новації цілком закономірно увійшли до структури освітніх програм ЧЗФШ. Як наслідок, наукові пізнання та практичні навички чернігівських фельдшерів / фельдшериць поступово збільшуються, а надання медичних послуг на Чернігівщині, починаючи з 80-х рр. ХІХ ст., помітно покращується.

Слід зазначити, що організація навчання в ЧЗФШ була побудована відповідно до імперських нормативно-правових приписів. Програми навчальних дисциплін безпосередньо склалися педагогічною радою та затверджувалися особисто губернським лікарським інспектором. Наприкінці ХІХ ст. учні школи вивчали до 20 предметів, які умовно можна поділити на нормативні (загальнообов'язкові для всіх навчальних закладів) та спеціальні (профільні) навчальні дисципліни. Викладання медичних предметів, починаючи з перших днів навчання, носило суто практичний (прикладний) характер.

Увесь чотирирічний цикл навчання в ЧЗФШ включав підготовчий клас і спеціальні 1-3 класи. Окремою ланкою в системі підготовки був паралельний жіночий клас. До жіночого класу зараховувалися дівчата віком від 18 до 28 років, які надавали посвідчення про закінчення середнього навчального закладу.

Варто вказати на те, що на початку земських реформ у 60-х рр. ХІХ ст. до фельдшерських шкіл зараховувалися тільки чоловіки, а жінки мали право навчання лише у акушерських та повивальних школах [7, с. 129]. В подальшому були відкриті змішані (для чоловіків та жінок) фельдшерські школи, в тому числі – в Чернігівській губернії. Враховуючи зростаючий попит на жіночі медичні спеціальності, абітурієнтки здавали додаткові іспити з математики, російської чи латинської мови. Більшість майбутніх фельдшериць були медалістками – випускницями гімназій.

Повний курс навчання у жіночих фельдшерських школах тривав 4 роки. Навчальна програма для таких освітніх закладів схвалювалася Головним управлінням Російського товариства Червоного Хреста. В 1-ому класі дівчата вивчали латинську мову, анатомію, фізику, фармацію, рецептуру, слухали лекції з догляду за хворими та пораненими, відвідували заняття в аптеці та на кухні. В другому класі вихованки шкіл вивчали анатомію, фізіологію, фармацію, фармакологію, анатомічну патологію, десмургію, слухали лекції з догляду за хворими та пораненими. Трьохкласниці досліджували анатомічну патологію, діагностику, теоретичну хірургію, загальну терапію і фармакологію, гінекологію, акушерство, дитячі хвороби, венеричні хвороби і сифіліс, відвідували заняття в аптеці, клініку, а також чергували у відділеннях лікарні. У 4-ому класі випускниці вивчали акушерство, патологічну анатомію, клініку, відвідували заняття в аптеці, чергували в лікарнях, приймали хворих [7, с. 130]. На відміну від своїх колег учениці жіночого класу ЧЗФШ протягом навчання опановували лише 8 предметів, але за рівнем підготовки не поступалися випускницям жіночих фельдшерських шкіл в інших губернських центрах.

Для зарахування до підготовчого класу ЧЗФШ вступники здавали іспити по Закону Божому, російській мові, географії, російській історії, з арифметики [6, с. 1-7]. Більшість предметів на цьому етапі навчання були нормативними. Так, у підготовчому класі з навчальної дисципліни «Закон Божий» учні школи вивчали основи богослужіння, правила поведінки в храмі, основні церковні обряди, служби, свята, пости, молебні, основи православного катехізису, а також розглядали фрагментарні дані з історії православної церкви [5, с. 47-49]. Програма з російської мови включала етимологію, граматику, синтаксис та інші складові компоненти мовленнєвої підготовки [5, с. 49-50].

Російську історію учні підготовчого класу вивчали у наступній послідовності: період східних слов'ян, хрещення Русі, правління Володимира Мономаха, московських князів Івана Калити та Дмитра Івановича, Куликівська битва, правління Василя І, Василя ІІ, Бориса, Лжедмитрія І, Олексія Михайловича та Михайла Федоровича Романова, приєднання Малоросії, церква часів Нікона, правління Петра Великого, події Північної війни, правління Катерини ІІ, Павла І, Олександра І, події Вітчизняної війни 1812 р., правління Миколи І, події Кримської війни, правління Олександра ІІ, скасування кріпосного права [5, с. 51-52].

Навчальний курс географії містив основи математичної географії (вивчення Сонця та Місяця, зірок, планет, комет), фізичної географії (описи найбільших країн Європи, Азії,

Африки, Америки, Австралії з позначенням головних міст) та політичної географії, за програмою якої учні розглядали адміністративний поділ Російської імперії, Німеччини, Франції, Швейцарії, Англії, Індії, Китаю, Японії, Персії, Єгипту, США, Мексики, Бразилії, Австралії. За навчальною програмою з арифметики учні школи вивчали дробы, десяткові дробы, пропорції, трійні правила [5, с. 53-54].

У спеціальних класах вихованці ЧЗФШ проходили курс підготовки з профільних (медичних) дисциплін. Учні 1-го класу вивчали хімічну фармацію (неорганічну частину) обсягом 3 уроки на тиждень, ботаніку (2 уроки), анатомію (2 уроки), хірургію (2 уроки), фармакогнозію (1 урок), загальну терапію (2 уроки), фармакологію (2 уроки) та фізику (3 уроки). На заняттях з фармакогнозії першокласники досліджували водорості, лишай, гриби, корені, дерева, стебла, листя, трави, квіти, плоди, насіння, соки, з фармакології – лікарські засоби, дії ліків, склад ліків, зміни в організмі під впливом ліків [6, с. 17-25].

В другому класі майбутні фельдшери вивчали фізику (2 уроки на тиждень), хімічну фармацію обсягом 2 уроки на тиждень (органічну частину), хірургію (3 уроки), жіночі хвороби (1 урок), ботаніку (1 урок), анатомію (4 уроки), приватну терапію (3 уроки), фармакологію (2 уроки), фізіологію (2 уроки) та гігієну (1 урок). На заняттях з фармакології учні 2-го класу ознайомилися з правилами прийому ліків, мінеральних вод, кумису, розглядали різні рецептури. На уроках гігієни вихованці школи отримували елементарні знання про повітря, склад ґрунтів, клімат, житлові умови [6, с. 27-40].

Особливе місце в підготовці учнів 3-го класу посідала гігієна (2 уроки на тиждень). На заняттях з цієї дисципліни випускники школи детально вивчали санітарні норми з користування одягом, білизною, правила догляду за шкірою та принципи здорового харчування. Водночас третьокласники досліджували основні компоненти шкільної гігієни, а саме – розмір шкільних лав, класних кімнат, їх величину та площу, нормативи вентиляції, опалення, освітлення, фізичні вправи, роботу дитячих садків, вплив відвідування шкільних занять на здоров'я дітей, шкільні хвороби, заразні хвороби, профілактичну діяльність. Крім того, в полі зору випускників школи були жіночі та дитячі хвороби (1 урок), судова медицина (1 урок), приватна терапія (2 уроки), хірургія (3 уроки) [6, с. 41-46].

Найбільше часу учні школи витрачали на відвідування уроків з анатомії, хірургії, патології, хімії та фізики у спеціалізованих класах. Цікаво, але на вивчення деяких профільних навчальних дисциплін (фармакогнозії, судової медицини) педагогічна рада ЧЗФШ встановила лише 1 урок, а на вивчення Закону Божого або російської історії – 2 уроки на тиждень.

Професійна підготовка медперсоналу в ЧЗФШ була доволі ґрунтовною та включала в себе проведення практичних занять в лікарнях або амбулаторіях. Упродовж навчання учні 1-3 класів школи брали участь у розтинах тіл (за 1884-1885 н.р. відбулося 68 таких операцій), а також займалися «составлением» ліків за рецептами ординаторів. Учні 2-3 класів систематично практикувалися у лікарні під час фельдшерських операцій [4, с. 86].

Відповідно до графіків навчального процесу ЧЗФШ класні заняття, заняття в аптеках та розтини тіл проводилися з дев'ятої години ранку до тринадцятої години дня. Клінічні заняття поділялися на ранкові та вечірні згідно з робочим часом медичних працівників лікувальних закладів. Підсумкова атестація у ЧЗФШ, як правило, призначалася на кінець весни – початок літа. Так, у 1884-1885 н.р. вихованці школи пройшли екзаменаційні випробування (перевідні та випускні іспити) в період з 24 квітня по 4 червня [4, с. 87].

Не менш цікавою темою для дослідження історії земської медицини є аналіз академічного навантаження викладачів ЧЗФШ наприкінці ХІХ століття.

Як ми бачимо з таблиці, у вказаному навчальному році найбільшу кількість уроків викладачі провели у спеціальних класах (49 уроків), меншу – у підготовчому (16) та паралельному жіночому класах (19 уроків). Найбільше тижневе академічне навантаження у 1880-1881 н.р. мали І. Н. Лагода (18 уроків), В. С. Андразський (13 уроків), М. Р. Фрідман (12 уроків), І. Ф. Сікорський (10 уроків), найменше – Ф. Ф. Ладухін (9 уроків), А. В. Глухов (8 уроків), П. П. Демидович (6 уроків), К. Ф. Шлегель (6 уроків) та О. П. Сахновський (2 уроки). У підготовчому класі учням школи протягом навчального року читали 6 предметів (3 викладача), у спеціалізованих класах – 11 предметів (5 викладачів), у паралельному жіночому класі – 8 предметів (5 викладачів).

Таблиця 1

**Предмети викладання  
у Чернігівській земській фельдшерській школі  
(1880-1881 навчальний рік) [1, с. 60]**

Навчальна дисципліна	Викладач школи	Кількість уроків на тиждень
<b>Підготовчий клас</b>		
Закон Божий	О.П. Сахновський	2
Російська мова	А.В. Глухов	4
Російська історія	А.В. Глухов	2
Географія	А.В. Глухов	2
Арифметика	Ф.Ф. Ладухін	3
Латинська мова	Ф.Ф. Ладухін	3
<b>Спеціальні класи</b>		
Анатомія	І.Н. Лагода	8
Хірургія	І.Н. Лагода	8
Патологія	М.Р. Фрідман	6
Фармакологія	М.Р. Фрідман	4
Жіночі хвороби	І.Ф. Сікорський	2
Фізіологія	І.Ф. Сікорський	2
Гігієна	П.П. Демидович	3
Фармакогнозія	П.П. Демидович	2
Судова медицина	П.П. Демидович	1
Ботаніка	В.С. Андрадзський	3
Хімія	В.С. Андрадзський	5
Фізика	В.С. Андрадзський	5
<b>Паралельний жіночий клас</b>		
Анатомія	І.Ф. Сікорський	4
Патологія	І.Ф. Сікорський	2
Фармакологія	М.Р. Фрідман	2
Хірургія	І.Н. Лагода	2
Фармакогнозія	К.Ф. Шлегель	1
Хімія	К.Ф. Шлегель	3
Ботаніка	К.Ф. Шлегель	2
Фізика	Ф.Ф. Ладухін	3

У 1884-1885 рр. навчальний процес у ЧЗФШ забезпечували 8 викладачів. Н. С. Сливчанський, інспектор школи, проводив 16 уроків на тиждень (заняття з анатомії, хірургії, загальної та приватної терапії, судової медицини), В. М. Ільїн – 7 уроків з приватної терапії, фармакології, рецептури. Л. Н. Малиновський читав фізіологію, гігієну (6 уроків), І. Н. Лагода (4 уроки) – хірургію, В. М. Колесніков (3 уроки) – ботаніку, К. Ф. Шлегель (7 уроків) – хімію, фармакогнозію. Священик В. І. Миславський читав Закон Божий (у богоугодних закладах міста цю дисципліну викладав священик О.П. Огієвський). Ф.Ф. Ладухін проводив заняття з фізики та викладав усі предмети підготовчого класу (крім Закону Божого) [4, с. 88].

За контингентом у 1884-1885 н.р. в школі навчалося 63 учня, з них – 47 стипендіатів з різних повітів Чернігівської губернії (1 – Глухівський повіт, 12 – Чернігівський повіт, 2 – Суражський повіт, 3 – Мглинський повіт, 4 – Борзенський повіт, 5 – Городнянський повіт,

3 – Остерський повіт, 2 – Кролевецький повіт, 4 – Новозибківський повіт, 2 – Ніжинський повіт, 3 – Сосницький повіт, 2 – Стародубський повіт, 3 – Конотопський повіт, 1 – Новгород-Сіверський повіт). Шістнадцять вихованців школи взагалі не користувалися земськими коштами. За походженням склад учнівського контингенту був наступний: 7 дворян, 5 осіб духовного походження, 18 міщан, 10 козаків, 9 казенних селян, 10 селян-власників, 7 солдатських синів та 1 син фельдшера [4, с. 85].

Звичайно, нові стандарти медичної освіти вимагали від адміністрації ЧЗФШ постійного поліпшення матеріально-технічної бази. На придбання книг у 1884-1885 н.р. фельдшерська школа витратила 480 рублів, була заснована патолого-анатомічна колекція, продовжував плідну роботу фізичний кабінет. На вихованців за цей рік було витрачено: взуття – на одного учня 8 рублів на рік, ремонт будівлі школи – 83,75 руб. У вигляді компенсації 11 рублів віддано тим дітям, які не вступили до школи та не мали фінансової можливості повернутися додому [4, с. 89]. В цілому на утримання школи за 1884-1885 н.р. витрачено 9989,14 ¼ рублів. Залишок коштів складав 1632,72 руб., що становило 14 % річного кошторису: на харчування вихованців – 667,43 ¼ руб., на опалення будівель – 213,05 руб., на білизну, одяг, взуття – 1326,91 ¾ руб. Середньорічне утримання одного вихованця школи у 1884 р. становило 221,97 руб., з них на навчання адміністрація школи витратила 95,55 руб., на харчування – 63,82 руб., екіпіровку (одяг, взуття, білизна) – 32,42 руб., на опалення приміщень школи – 14,53 руб. [4, с. 90].

Отже, організація навчального процесу в Чернігівській земській фельдшерській школі наприкінці XIX ст. демонструє нам приклад ефективного розв'язання освітніх проблем земськими установами за часи реформ. Такий неоціненний досвід мали б успадкувати сучасні органи місцевого самоврядування, які в умовах децентралізації на Чернігівщині зобов'язані зберегти кращі традиції минулих поколінь та усіляко сприяти зміцненню системи охорони здоров'я в регіоні.

### Джерела та література

1. Журнал педагогического совета земской фельдшерской школы, 6 октября 1880 года // Земский сборник Черниговской губернии. 1881. № 5. С.55-61.
2. Католик А.В.: 1) Професійна підготовка медичного персоналу Чернігівської губернії в другій половині XIX – на початку XX ст.: матеріали науково-практичної конференції «Другі Фльорівські читання» (12 жовтня 2011 р.). Чернігів: Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011. С. 47–52; 2) Чернігівська земська фельдшерська школа: маловідомі сторінки історії (до 145-річчя відкриття навчального закладу): матеріали науково-практичної конференції «Треті Фльорівські читання» до 40-річчя відновлення історичного факультету/Інституту історії, етнології та правознавства імені О.М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Чернігів: Редакційно-видавничий відділ ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2013. С. 39–44; 3) Діяльність педагогічної ради Чернігівської земської фельдшерської школи в другій половині XIX ст.: матеріали науково-практичної конференції «Четверті Фльорівські читання» (15 жовтня 2015 р.). Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. С. 43–46.
3. Лисицын Ю.П. История медицины: учебник для медицинских вузов. Москва: Издательская группа «ГЭОТАР-Медиа», 2008. 400 с.
4. О состоянии земской фельдшерской школы за 1884-1885 учебный год // Земский сборник Черниговской губернии. 1885. № 11-12. С. 85-90.
5. Программы подготовительного класса земской фельдшерской школы // Земский сборник Черниговской губернии. 1881. № 5. С. 47-55.
6. Программы Черниговской земской фельдшерской школы. Приложение. // Земский сборник Черниговской губернии. 1881. № 11. С. 1-47.
7. Разумна Н.М. Медична освіта жінок в Україні і земства (друга половина XIX – початок XX ст.) // Історичні і політологічні дослідження. 2010. № 3-4 (45-46). С. 129-135.



*Аліна Наумович*

## МАСОНСТВО І РАДИКАЛЬНИЙ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИЙ РУХ В УКРАЇНІ ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ ХІХ ст.

Українські землі в першій половині ХІХ ст. були осередком соціального неспокою й політичних опозиційних рухів. Поширення нових західних інтелектуальних та політичних ідей на теренах Російської імперії створювало сприятливий ґрунт для виникнення в Україні таємних політичних товариств [1, с. 20]. На думку О. Доніка «перші такі організації на українських землях набули форми модних на той час масонських лож, члени яких сповідували ідеї гармонізації суспільства («розумного суспільства») через удосконалення людини» [2, с. 119].

Пальма першості на шляху вивчення проблеми українського масонства належить статті С. Єфремова «Масонство на Україні», яка була опублікована ще в далекому 1918 році. У своїй роботі автор узагальнив накопичені знання щодо історії масонського руху з часів його виникнення до початку ХХ ст. [3]. У період 20–70 рр. років ХХ ст. тема масонства в Україні істориками не досліджувалася. Більшість істориків приділяла увагу діяльності декабристів як провідному руху в суспільно-політичному житті країни. Зокрема, діяльність декабристів на теренах тогочасної України висвітлювали українські історики Д. Багалій [4], М. Лисенко [5], М. Нечкіна [6] та ін., які в своїх роботах порушували проблеми суспільно-політичних рухів першої половини ХІХ ст.

Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. про масонів знову згадали, почали з'являтися наукові праці, присвячені історії масонських організацій. Серед сучасних дослідників історії масонства та радикальних суспільно-політичних рухів в Україні першої чверті ХІХ ст. можна виокремити О. Крижановську [7; 8], В. Савченко [9], М. Ходоровського [10; 11].

Нинішнє повернення актуальності дослідження історії масонства не випадкове, адже цей рух знову відродився на теренах колишнього СРСР і поступово набирає сили. Метою даної статті є узагальнення наявних відомостей щодо діяльності масонських лож на території України та радикальних суспільно-політичних рухів у першій чверті ХІХ ст.

Відомості про виникнення українського масонства досить суперечливі. Деякі дослідники вважають, що цей рух зародився ще в часи Богдана Хмельницького [12]. Існує також думка, що до появи перших масонських лож на теренах України мав відношення відомий філософ Григорій Сковорода [3, с. 691].

Існують різні версії щодо того, коли з'явилася перша масонська ложа в Україні. Зокрема, Н. Полонська-Василенко появу першої масонської організації на українських землях відносить до 1742 р., коли у Вишнівці на Волині її заснували вихідці з Польщі [13, с. 290]. Дослідник М. Ходоровський стверджує, що першими українськими ложами стали засновані у Львові в 1747 р. ложа «Трьох богинь» та в 1767 р. ложа «Трьох білих орлів» [10, с. 193]. Проте, безсумнівно, що масонські ложі в Україні з'явилися значно пізніше, ніж у Росії. У другій половині ХVІІІ ст. в Україні було не більше десятка масонських лож і практично всі вони орієнтувалися на Польщу [12].

Активізувалося українське масонство на початку ХІХ ст. Це пожвавлення було пов'язане з новими політичними обставинами як у Польщі, так і в Росії, які викликали появу значної кількості таємних товариств [1, с. 20]. На початку ХІХ ст. в Україні виникає низка масонських лож, серед яких найбільшими були харківська й полтавська. У харківській домінували ідеали Г. Сковороди, нею керував його учень, ректор і засновник університету В. Каразін. Учасники ложі видавали альманахи, пізніше перейшли до вивчення етнографічного матеріалу, а окремі діячі, зокрема Г. Квітка-Основ'яненко й пізніше П. Гулак-Артемівський, намагалися писати твори українською мовою [14, с. 4]. Полтавська ложа «Любов до істини», заснована в 1818 р., була пов'язана, передусім, з громадською діяльністю письменника І. Котляревського [13,

с. 291]. На початку XIX ст. масонські «майстерні» існували також в Києві, Одесі, Житомирі, Кременчуку, Львові, Луцьку, Ніжині, Чернігові тощо [15].

Масонські організації в Україні за характером своєї діяльності не були однорідними. Більшість їх не займалися політикою й діяли головним чином у межах релігійно-етичного руслу. Члени масонських лож піклувалися переважно про самовдосконалення та вдосконалення ближніх, займалися культурно-просвітницькою діяльністю, при цьому вони активно допомагали один одному в просуванні сходинками службової кар'єри. На противагу більшості українських масонів полтавська ложа «Любові до істини» намагалася залучити місцеве дворянство до активної громадсько-політичної діяльності [12].

Після війни з Наполеоном 1812–1814 рр. завдяки закордонним походам у Російській імперії спостерігалось поживлення руху невдоволених дворян, які разом з масонським рухом хотіли змін у державі. Майбутні декабристи К. Рилєєв, П. Пестель, брати Муравйови-Апостоли та брати Бестужеви були масонами [14, с. 4]. Масонські ложі в Російській імперії стали першими клубами, де обговорювалися проблеми суспільного життя. Усі, кого турбували політичні питання, раніше чи пізніше опинялися в масонських ложах, де вони разом із однодумцями могли обговорювати плани подальшого розвитку країни [1, с. 21].

У 1820-х рр. в Україні заснуються таємні політичні гуртки, які використовували досвід масонських організацій. Першим значним політичним гуртком було Малоросійське таємне товариство або Товариство визволення України, яке виникло в 1819 р. Царський уряд дізнався про існування цього товариства із слідчих свідощів П. Пестеля. Керівником легендарного Товариства був В. Лукашевич, переяславський повітовий маршал. Як свідчить Н. Полонська-Василенко, він «1812 року виголошував був тост за Наполеона». У діяльності Малоросійського товариства також брали участь українські дворяни М. Репнін, С. Кочубей, В. Тарновський, брати Олексієві [13, с. 291–292].

Український дослідник історії декабристського та суспільного рухів в Україні М. Лисенко вважає, що програма Товариства була не настільки радикальною, як це стверджував П. Пестель у своєму визнанні. Історик стверджує, що Малоросійське товариство через нечіткість програмних вимог, нерішучість його організатора та керівника В. Лукашевича так і не вийшло із стадії формування, не виробило якихось конкретних форм діяльності [5, с. 68]. Це була більше громадсько-політична організація. Вона прагнула піднести освітній, культурний і політичний рівні народу, об'єднати його навколо ідеї скасування кріпацтва, обмеження влади царського самодержавства. Це зафіксував «Катехізіс автономіста», укладений В. Лукашевичем. Щоб утвердити ідею державності у свідомості народу, члени товариства поширювали знання про славне козацьке минуле, про державницькі традиції українського народу та інше [1, с. 22].

Відомо, що безпосередньо в Чернігові діяв філіал Малоросійського таємного товариства. До складу таємної організації належав і уродженець Качанівки В. Тарновський – український етнограф, історик права, громадський діяч. Він був нащадком поміщиків і меценатів Тарновських, які, вірогідно, теж були членами таємних масонських лож [16, с. 8]. Чернігівська філія Малоросійського таємного товариства підтримувала стосунки з професорами Києва, Харкова, Ніжинського ліцею імені князя Безбородька та інших вузів України [8, с. 89].

Масонське товариство в Чернігові проіснувало недовго. У 1826 р. всіх членів Малоросійського товариства було заарештовано. Під час слідства В. Лукашевич заперечив існування Товариства, але це не звільнило його від покарання з боку влади: після ув'язнення в Петропавлівській фортеці його відіслали до кінця життя в його власний маєток у Бориспіль. Усіх же інших членів Товариства було звільнено за недостатністю доказів [1, с. 22].

Масонство, яке поширилося в Україні та Росії у XVIII ст., зіграло не останню роль у виникненні в першій чверті XIX ст. декабристського руху. Проте сам декабристський рух був загальноросійським, який охопив Україну як імперську провінцію, у якій дислокувалися значні військові сили. Навіть походючи з українських родин, проживаючи чи відбуваючи службу в Україні, декабристи не бачили й не планували вирішення жодного українського питання. Однак, не зважаючи на пасивність українського дворянства у плані прагнення до відновлення української державності, деякі провідні представники українського дворянства прагнули до збереження хоча б якоїсь автономності України. Звичайно, що ідея незалежності була поширена в колишніх козацьких колах. Представники цих кіл були членами багатьох

масонських лож, а згодом і членами таємних товариств. Масонами були Капністи, Кочубеї, Кулябки, Лукашевичі, Родзянки, Скоропадські, Тарновські, Сулими, Хоменки [1, с. 23].

Таким чином, масонство для українського дворянства стало тільки першою сходинкою в розвитку його національної свідомості, першим кроком до визначення місця українського народу серед інших європейських народів. Масонські ложі першої чверті XIX ст. не мали конкретних програм щодо майбутнього українського суспільства, у їхніх політичних програмах, не було яскраво вираженого антиурядового змісту. Усі вони діяли в межах пафосного малоконкретного масонського гасла про об'єднання всіх народів світу.

### Джерела та література

1. Литвин Н. М. Масонство України та національні рухи першої половини XIX ст. // Гілея : науковий вісник. Зб. наук. праць. 2016. Вип. 105 (2). С. 19–23.
2. Донік О. М. Україна у складі двох імперій (остання чверть XVIII – перша половина XIX ст.). Київ : Кріон, 2011. 248 с.
3. Єфремов С. Масонство на Україні // Вибране : Статті. Наукові розвідки. Монографії. Київ : Наукова думка. 2002. С.689–703 с.
4. Багалій Д. І. Декабристи на Україні. Харків : Держвидав України. 1926. 55 с.
5. Лисенко М.М. До питання про Малоросійське товариство // Український історичний журнал. 1967. № 4. С. 66–75.
6. Нечкина М. Декабристы. Москва : Наука. 1982. 202 с. (Серия «Страницы истории нашей Родины»).
7. Крижановська О. О. Таємні організації: масонський рух в Україні. Київ : Наш час, 2012. 200 с. (Невідома Україна).
8. Крижановська О. О. Таємні організації в громадсько-політичному житті України (масонський рух у XVIII – на початку XX ст.) : Навчальний посібник. Київ : Аквілон-Прес, 1998. 134 с.
9. Савченко В. А. Україна масонська. Київ : Нора-Друк. 2008. 336 с.
10. Ходоровський М. Перші ложі і угруповання вільних мулярів у Галичині // Незалежний культурологічний часопис «І». 2009. Ч. 54. С.192–203.
11. Ходоровський М. Масонство і Україна (за матеріалами діяльності вільних мулярів XVIII – XIX ст.): Історико-архівні нариси. Київ : Центральний державний архів-музей літератури і мистецтва України. 2004. 139 с.
12. Масонство в Україні у XVIII – першій чверті XIX ст. URL : <http://konesh.ru/masonstvo-v-ukrayini-v-hviii-pershij-chverti-hih-storichch-stranica-5/> (дата звернення: 26.06.2017 р.).
13. Полонська-Василенко Н. Історія України : у 2 т. Вид. 2-е. Т. 2. Від середини XVII століття до 1923 року. Київ : Либідь. 1993. 608 с.
14. Бондаренко К. До питання про масонську змову в українській політиці // Українська правда. – 9 червня 2015. – С.1–5.
15. Мучник А. Григорій Сковорода – сабатинець, хасид, масон чи український філософ? URL : <http://tureligious.com.ua/hryhorij-skovoroda-sabatyanets-hasyd-mason-chy-ukrajinskyj-filosof/> (дата звернення: 26.06.2017 р.).
16. Озерський В. У Чернігові відродили масонське ложе? // Деснянка. 2014. № 48 (524). 26 листопада. С. 8.

*Дана Огієнко*

## **ТРУДОВА ПІДГОТОВКА ДІВЧАТ У СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЧЕРНІГІВЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ - ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

У сучасних умовах реформування освіти особливо великого значення набуває розробка теоретичних і практичних аспектів проблеми трудового виховання підростаючого покоління. Одним із шляхів її вирішення є звернення до трудового досвіду минулого, його критичне осмислення й використання для оновлення системи трудової підготовки молоді. У зазначеному контексті виявлення регіональних традицій трудового виховання є актуальним для сьогодення, оскільки вони концентрують у собі цінний досвід багатьох поколінь і є дієвим засобом залучення школярів до духовної та матеріальної культури українського народу.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема трудового виховання завжди займала значне місце у вітчизняній педагогіці. У другій половині ХІХ ст. питання трудової підготовки молоді вивчалися та аналізувалися у працях П. Каптерєва, Т. Лубенця, В. Сабаніна, К. Цируля та ін. У ХХ ст. цю проблему досліджували С. Батишев, В. Борисенко, І. Бугаєвич, М. Котряхов, М. Пузанов. На сучасному етапі питання трудової підготовки молоді стали предметом вивчення А. Вихруща, М. Карелін, С. Мазуренко, В. Рак та ін., які розглядають різні аспекти теорії і практики трудового виховання школярів в Україні.

Метою даної статті є виявлення особливостей трудової підготовки дівчат у середніх загальноосвітніх закладах Чернігівщини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.).

У другій половині ХІХ ст. середніми світськими навчальними закладами, у яких могли здобувати освіту дівчата, були гімназії, прогімназії та приватні пансіони. Трудова підготовка дівчат у цих закладах здійснювалася під час занять рукоділлям, яке було обов'язковим предметом вивчення як у жіночих гімназіях, так і прогімназіях. Так, наприклад, у програмі для прогімназій, затвердженій Міністерством народної освіти 8 травня 1876 р., у кожному класі передбачалися години для рукодільних занять. Таке ж важливе місце посідало рукоділля і в програмах, за якими здійснювався навчально-виховний процес у гімназіях. Зокрема, у звітній документації попечителя Київського навчального округу за 1910 р. наголошувалося, що «рукоділля вивчалось у якості обов'язкового предмета. Від занять рукоділлям звільнялися лише ті учениці, для яких ці заняття, по слабкості зору чи з якихось інших фізичних вад, були шкідливими, причому для встановлення цього, зазвичай, вимагалось рішення лікаря» [1, с. 82].

Метою навчання рукоділлям у середніх загальноосвітніх закладах була підготовка дівчат до майбутньої трудової діяльності в ролі дружини, матері, домашньої господині, виховательки, здатної раціонально вести господарство, виготовляти для себе і членів своєї сім'ї різноманітні речі домашнього вжитку.

Згідно з Положенням про гімназії та прогімназії, затвердженим 24 травня 1870 р., на рукодільні заняття відводилося від 1 до 3-х годин на тиждень. Починаючи із 1884 р., загальна кількість годин, відведених на рукоділля, збільшилась і становила три години на тиждень у кожному класі. За роками навчання співвідношення годин було таким: у перші 4 роки на в'язання виділялося 25 годин на рік, на шиття – 35 годин на рік. На п'ятому році навчання 24 години відводилося для крою та шиття, 16 годин – на вишивання. Шостий і сьомий роки навчання у гімназії присвячувалися поглибленому вивченню крою та шиття і виготовленню більш складних моделей дитячого та дорослого одягу.

Основною організаційною формою навчання був урок, який характеризувався подовженою тривалістю. Домінували фронтальні види робіт, які передбачали одночасне виконання всіма ученицями з однакового матеріалу однієї і тієї ж технологічної операції. З боку вчительки зверталася постійна увага на правильність і точність виконуваних дій. Після того, як прийоми були відпрацьовані на тренувальних зразках, учениці переходили до виготовлення виробів, починаючи з найпростіших (дитячі сорочки, фартухи) і завершуючи більш складними (французькі і чоловічі сорочки, спідниці, та ін.).

Крім традиційних, програмних (в'язання, шиття, вишивання) видів рукоділля, в окремих гімназіях, вивчалось додатково ще й вишукане рукоділля. Для прикладу можна назвати Новозибківську жіночу гімназію. Займаючись вишуканим рукоділлям, гімназистки освоювали такі витончені види робіт, як вишивання гладдю, виготовлення мережива, в'язання декоративних серветок тощо. Крім Новозибківської гімназії, вишукане рукоділля з 1912 р. стало викладатися у Борзнянській приватній гімназії М. Тимченко, а з 1915 р. – у Конотопській гімназії О. Журид.

Рукоділлям займалися учениці і в Ніжинській приватній гімназії П. Кушакевич: «На уроках рукоділля учениці навчалися кроїти та шити, виготовляли домашній одяг і білизну, вишивали, в'язали та ін. Крім того, учениці виготовляли для воїнів діючої армії і для поранених білизну» [2, арк. 19]. Викладала рукоділля у Ніжинській приватній гімназії П. Кушакевич впродовж 23 років (з 1881 р.) М. Васильєва, пізніше її змінила Н. Гуринова, яка закінчила Вітебську жіночу гімназію. Для того, щоб викладати рукоділля, вона витримала додатково спеціальний іспит на звання вчительки рукоділля [3, арк. 482]. За даними на 1909 р., рукоділлям навчалось у Ніжинській гімназії П. Кушакевич 242 учениці, середня успішність їх на кінець навчального року становила 98,76 %, тобто за одиничними випадками, всі гімназистки досить успішно освоювали рукоділля [3, арк. 23].

У Ніжинській гімназії Г. Крестинської рукоділлям займалися практично всі учениці з підготовчого по сьомий клас включно. Переважна більшість з них отримували за рукодільні заняття оцінки «відмінно» та «добре», приблизно третина учениць навчалась на «задовільно» і лише в окремих випадках як виняток виставлялася за рік оцінка «незадовільно». Загалом, переходячи із класу в клас, учениці показували по рукоділлю успішність 100 % або ж близьку до цього показника [4, арк. 4].

Необхідно підкреслити, що така ж ситуація щодо рукодільних занять спостерігалася і в інших жіночих гімназіях Чернігівської губернії. Так, наприклад, у звітній документації за 1916 р. Менської приватної прогімназії М. Мерної зазначалося, що «рукоділлям займалися всі учениці, за програмою пройдено все, виготовлялися речі домашнього вжитку, загалом задовільно, у старшому класі добре» [5, арк. 4]. У Ніжинській гімназії П. Кушакевич теж з року в рік фіксувалося успішне освоєння ученицями рукодільної справи.

Ще одним, досить інформативним показником ефективності рукодільних занять, була участь чернігівських гімназисток у роботі виставок, які влаштовувалися різними товариствами. Зокрема, у 1915 р. Чернігівська жіноча гімназія Н. Заостровської отримала золоту медаль на Київській Всеросійській виставці за учнівські роботи з рукоділля. У фондах Ніжинського відділу ДАЧО міститься інформація про участь Ніжинської приватної гімназії Г. Крестинської у роботі Київської виставки експонатів із рукоділля [6, арк. 127]. У виховному плані важливою формою роботи, досить поширеною в Чернігівській губернії, було проведення силами гімназистів благодійних вечорів, на яких експонувалися рукодільні вироби. Так, наприклад, у 1916 р. ученицями Сосницької жіночої гімназії разом із гімназистами чоловічої гімназії був влаштований благодійний вечір і ярмарка вишуканих робіт. Прибуток від проданих рукодільних виробів призначався для пасхальних подарунків воїнам [7, с. 15].

Аналізуючи зміст трудової підготовки дівчат у середніх навчальних закладах Чернігівської губернії, необхідно вказати на появу спеціального Циркуляру по Київському навчальному округу за № 66 від 21 березня 1912 р., у якому зазначалося «про введення в курс жіночих середніх навчальних закладів домоведення, яке може викладатися у жіночих гімназіях з VI чи VII класу, а в прогімназіях – у IV семестрі V класу». Згідно з вищенаведеним Циркуляром курс домоведення включав: кулінарне мистецтво, догляд за одягом, догляд за приміщенням. 3 липня 1916 р. був виданий новий закон про реформу жіночих гімназій, згідно з яким при них дозволялося відкривати різноманітні курси (педагогічні, бухгалтерські, поштово-телеграфні, домоведення). Впровадження вищенаведених документів у середні навчальні жіночі заклади Чернігівської губернії планувалося здійснити шляхом влаштування при окремих гімназіях курсів домоведення та кулінарії.

Таким чином, домінуюче місце у трудовій підготовці дівчат в прогімназіях та гімназіях займали заняття з рукоділля, які мали обов'язковий, систематичний характер. Потрібно констатувати їх безсумнівну цінність для загального розвитку учениць, підготовки їх до майбутнього життя та виховання у них важливих рис особистості – працелюбства, старанності,

охайності, терплячості та наполегливості у роботі. Крім того, такі заняття сприяли вихованню естетичних смаків дівчат і розвитку їх творчих здібностей.

### Джерела та література

1. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1908 год. К. : Лито-типография Т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1909. С. 1-62.
2. Годовой отчет гимназии за 1914 г. // Держархів Чернігівської обл. Ф. 1234. Оп. 1. Спр. 94. 58 арк.
3. Годовой отчет гимназии с приложением за 1909–1911 г. // Держархів Чернігівської обл. Ф. 1234. Оп. 1. Спр. 56. 498 арк.
4. Отчет о состоянии Нежинской прогимназии за 1907 г. // Держархів Чернігівської обл. Ф. 1235. Оп. 1. Спр. 3. 26 арк.
5. Отчеты о состоянии частных учебных заведений за 1916 год // ЦДА України Ф. 707. Оп. 259. Спр 330. 8 арк.
6. По ходотайству Нежинской городской думы об открытии в г. Нежине 2-й мужской гимназии // Держархів Чернігівської обл. Ф. 145. Оп. 1. Спр. 752. 240 арк.
7. Сосницкая женская гимназия // Черниговская земская неделя. 1916. № 7. С. 15.

*Людмила Павленко*

## ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЧЕРНІГІВСЬКОМУ ОКРУЗІ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КАМΠΑНІЇ «КОРЕНІЗАЦІЇ»

Після проголошення на квітневому партійному з'їзді 1923 р. нової державної політики по активному залученню до радянського будівництва усіх етнічних складових населення особлива увага буда приділена розбудові та розвитку мережі національних шкіл, покликаних перехопити ініціативу виховання підростаючого покоління національних меншин. Це мало забезпечити оптимальні умови для концентрації молоді певних національностей у відповідних навчальних закладах, де з урахуванням національної специфіки можна було успішно вести боротьбу з релігійними, культурними, побутовими традиціями, які не відповідали політичним, економічним та ідеологічним інтересам більшовицької влади, тобто сприяти «радянській мас, послабленню антикомуністичних впливів» [3, арк. 24 зв.].

Не був виключенням і Чернігівський округ Чернігівської губернії, де окрім українців мешкали росіяни, білоруси, євреї та представники інших національностей. Саме єврейська нацменшина мала в окрузі найбільшу кількість, була компактно розселена в Чернігові, Сновську, Городні, Березному, Острі та Добрянці, а також визначалася високою національною самосвідомістю, що робило її головним об'єктом політики коренізації. На 1925 р. у самому Чернігові з 37 300 ч. населення було 12 500 євреїв, що складало 34,2 %, в той час як українці складали 30,5 %, а росіяни – 33,2 %. Можна говорити про те, що євреї були національною більшістю, а не меншиною у губернському місті. У Сновську з 7 850 мешканців 3 450 були єврейської національності (44 %), у Городні з 6 100 ч. – 2 100 євр. (34 %), в Острі з 7 200 ч. – 1 900 євр. (27 %), у Березному з 9 850 ч. – 1 000 євр. (10 %), у Добрянці з 5 100 ч. – 500 євр. (10 %). Всього євреїв по Чернігівському округу (15 р-нах) нараховувалося 21 450 ч. (майже половина всіх євреїв губернії), що складало 4 % від загальної чисельності населення округу. В середньому по містах, де жила значна кількість євреїв, їхній відсоток складав не менше 25 % [2, арк. 1, 1 зв., 88, 92].

По всій губернії на початок впровадження коренізації налічувалося 18 «євдизакладів», 10 з яких припадало на Чернігівський округ. З них 6 Соцвосу, 2 профшколи – слюсарно-механічна «Юний пролетарій» та професійно-технічна «Труд» від Швейпрому, 1 дитячий садок

та дитмістечко зі школою-інтернатом. Кількість дітей в них на 1925 р. становила 965, з яких 473 (50 %) – діти членів профспілок та 331 (35 %) – діти кустарів [2, арк. 57, 90]. Згодом вдалося трішки збільшити кількість шкіл Соцвосу. Зі звіту уповноваженого по євроботі в окрузі Розенблюма дізнаємось, що на початок 1925/26 навчального року їхня кількість становила в Чернігові 13, у районах 8, а наступного року – у Чернігові 14, у районах 13. Зокрема в Чернігові працювала 6-річка (173 євдитини) та 4-річка (96 євдитини), у Сновську – 6-річка (156 євдітей), у Городні – 2-річка (56 євдітей), в Острі 4-річка (26 євдітей) та у Березному – 2-річка (29 євдітей) [5, арк. 58 зв., 63].

Єврейські школи мали купу проблем, більшість яких була притаманна радянській школі в цілому. Перш за все, це стосується матеріального забезпечення, яке внаслідок недостатнього державного фінансування не дозволяло налагодити навчальний процес на належному рівні. Ідея перевести національні школи на госпрозрахунок не мала успіху, оскільки до єврейських шкіл округу віддавали дітей батьки з найбідніших верств населення, в яких не було жодної можливості сплачувати за навчання і утримувати школи. Іноді «при належному висвітленні та вчасному клопотанні» інспектура робила єврейським школам поступки, проте «це ускладнювало роботу» [2, арк. 57]. Так, газета «Красное знамя» писала у 1923 р. про труднощі, які переживала профтехшкола «Труд»: «Матеріальне становище важке. Школу субсидує частково київське відділення ОРТа, допомоги якого достатньо тільки на оплату викладацького складу, інші ж кошти черпаються з оплати приватних замовлень, які надходять до школи. ...Сім годин проводять учні в школі, більшість без сніданків» [12, с. 3].

Ще одна біда єврейської школи 1920-х рр. – шкільні приміщення, які не відповідали елементарним санітарно-гігієнічним нормам та й взагалі своєму призначенню. Такими були євшколи № 12 у Чернігові, а також у Сновську та Березному [4, арк. 118]. Ситуація повільно почала поліпшуватися на кінець 1920-х рр. Прикладом можуть слугувати Городня, де у 1928 р. єврейська громада домоглася виділення нового приміщення для школи [8, арк. 14], та Сновськ, де того ж року була прийнята партійними органами постанова про початок будівництва нового приміщення єврейської школи, розрахованого на 3 роки та 85000 рублів, що місцеві активісти вважали «великим досягненням» для містечка, за яке «довелося воювати немало» [8, арк. 34].

Проте школи були погано забезпечені меблями, кабінетами зі спеціальним обладнанням для викладання предметів природничого циклу, тому навчання відбувалося «по-старому», а «схолостичні лабораторні методи без посібників» були «нудні та непереконливі» [11, арк. 2]. Держава намагалася вирішувати цю проблему, але допомога була епізодичною, вибірковою, позбавленою системності та послідовності. Так, у 1926 р. на закупку посібників школам Соцвосу та Профобру було асигновано 1400 руб., а профшколі «Юний Пролетарій» після переводу її того ж року на місцевий бюджет дали 7000 руб. [5, арк. 58 зв.].

Також школи округу були погано забезпечені підручниками і методичними посібниками єврейською мовою. На середину 1920-х рр. видавничий план «Культурліту» передбачав поповнення шкільних бібліотек 29 найменуваннями підручників з граматики, фізики, хімії, алгебри, геометрії, географії, методики рідної мови, які передбачали видання накладом від 3 до 30 тис., 25 найменуваннями піонерської літератури накладом від 3 тис., 12 найменуваннями популярної книги для читання накладом від 3 тис., значною кількістю творів художньої літератури [2, арк. 26–27 зв.].

Великою проблемою для обслуговування єврейських шкіл на високому якісному рівні національною мовою стала нестача єврейських вчителів та їхня кваліфікація. Для батьків та місцевих органів влади це було «принципове питання»: «Найголовнішим гальмом є відсутність вчителів. Педкурсів на Чернігівщині немає і вчителів тому немає» [2, арк. 57]. У звіті Евсекції Окрпарткому за 1925 р. зазначалося, що загальна кількість вчителів в Чернігівському окрузі становила 71, з яких було 4 комсомольці та 5 закінчили педтехнікуми. Всі ж інші ділилися на дві категорії: «радянськи налаштовані» та «ще не пов'язані громадською роботою та взагалі мало виявляли до неї інтерес» [2, арк. 90, 90 зв.]. Траплялися випадки, «коли до педтехнікумів направляли молодь з недостатньою загальною освітньою підготовкою для вступу на педкурси», що позначалося на їхній кваліфікації [1, арк. 32]. Життя тодішнього вчителя було важким. Зарплатня становила лише 15 руб. 75 коп. [2, арк. 58]. Умови праці часто були неприйнятними: «Кімнат для відпочинку викладачів немає або пусті незатишні клітки без всяких меблів» [11, арк. 2]. «Коли стажери євпедтехнікумів направлялися на місце, їх навантажували партійною,

комсомольською, громадською роботою, не даючи їм можливості виконати свої обов'язки, підвищувати кваліфікацію, і вони йшли на іншу роботу». З центру надходили на місця нарікання, що то є «непродукційною тратою державних коштів», а отже необхідно «створити необхідні умови, не перевантажувати» [3, арк. 31]. Іноді через брак вчителів доводилося закривати єврейські школи [2, арк. 58]. У 1926 р. єврейським вчителям, зарахованим на педкурси в Чернігові, додали до основної програми 8 годин для «поглиблення знань з єврейської мови та літератури» [9, арк. 121]. Також з 1928 р. почав виходити педагогічний журнал єврейською мовою «Ратен Білдунг» («Радянська освіта»), який був навіть дешевший за подібні видання українською та російською мовами та враховував національну специфіку єврейської освіти [9, арк. 6].

Несподіваною перепоною на шляху запровадження національної шкільної освіти стало небажання єврейського населення Чернігівського округу навчати дітей рідною мовою: «Євнаселення Чернігівщини русифікаторські налаштоване і вважає єврейську мову надто простою. Єврейською мовою можна розмовляти вдома, з батьками, на базарі, у майстерні і т. д., але вчитися, читати і розвиватися єврейською мовою неможливо. Така думка існує, незважаючи на те, що більшість трудящих єврейського населення говорить ломаною російською» [2, арк. 91 зв.]. Як наслідок – небажання батьків віддавати дітей до єврейських шкіл. На кінець 1920-х рр. склалася ситуація, коли в українських школах більшість учнів складали саме єврейські діти. Так, у Чернігові на 1928 р. функціонували 2 єврейські школи з кількістю дітей 320. В інших неєврейських школах навчалося 1425 єврейських дітей, а отже євшколи охоплювали лише 22 % єврейських дітей. В Острі мешкало 200 єврейських дітей, і тільки 40 з них (20 %) навчалися в євшколі. Краща ситуація була у Сновську – 381 дитина, 160 з яких навчалися в євшколі (42 %), але у загальній школі з 334 учнів було 222 (66 %) єврейських дітей. Цей показник був набагато нижчим за середній по республіці (49,6 % на 1927 р. та 53 % на 1930 р.) [1, с. 42]. На думку інспектора нацмену при Окрнаросвіті Бінкіна існував «стереотип, що наука і культура дається тільки в російській школі», а також що «там дітей не обертають в іншу віру», а коли ведуть антирелігійні розмови, то «це ж проти православ'я, а не проти іудейської віри». В результаті, «у 2-й українській школі навчаються майже всі єврейські діти, а в школі № 3 з 825 дітей – 320 євреїв, в школі № 5 з 609 – 325 євреїв». Інспектор робить висновок, що така ситуація шкодить, по-перше, українізації шкільної освіти, оскільки вчителі, посилаючись на відсоток єврейських дітей, які погано володіють українською, проводять заняття російською. А по-друге, неєврейські школи з єврейськими дітьми, наприклад, у Сновську та Городні, перетворюються на «гнізда сіонізму», де діти «пишуть про святу землю та оплакують рабство у Радянському Союзі» [6, арк. 38–40]. З огляду на зростання на Чернігівщині наприкінці 1920-х рр. антисемітизму ймовірною причиною небажання навчати дитину в єврейських школах був також страх привертати увагу суспільства до їхньої національності [5, арк. 59].

І хоча у 1926 р. усім окружкомам КП(б)У було розіслане пояснення про виключно добровільне зарахування дітей до єврейських шкіл та обов'язкове навчання єврейською мовою тільки перші два роки, а далі викладання єврейської лише як окремого предмету, ситуація погіршувалася [3, арк. 24, 24 зв.]. Траплялися випадки, коли до першої групи (аналог сучасного першого класу) не було жодної заяви [10, арк. 27]. Кричущим прикладом може бути єврейська школа у Березному, про яку звітувала райуповноважена нацмену Ліхтман: «Є у Березному школа. Це суцільне непорозуміння. Минулий прийом був примусовим, тобто кажуть батькам: «Для ваших дітей є євшкола, і ми до українських шкіл тому їх не прийматимемо». Зрозуміло, що це не метод. А тільки дає матеріал для нацмен шовінізму та змушує батьків віддати своїх дітей не до нашої школи, а до хедеру, яких поки підпільно працює у Березному 3. У Березному не вистачає дітей для усіх груп, і батьки не хочуть, оскільки євшкола не дає перспектив. На 7-річку вона перетвориться не може. Є тільки 1-а та 3-я групи, після якої дитина не може навчатися у звичайній школі – не знає української мови» [6, арк. 52].

Отже, державна політика коренізації не мала серед єврейського населення бажаного успіху, оскільки не отримала популярності через погані умови перебування дітей у школі, нестачу посібників і обладнання, кваліфікованих вчителів, ідеологічний тиск, погану перспективу здобуття вищої освіти та зростання антисемітизму. Саме тому батьки сприяли розчиненню єврейських дітей в українсько-російських учнівських колективах, одночасно



стимулюючи національно-релігійне виховання в родинному колі, у традиційних вчителів – «меландів», релігійних наставників – «ребірів» та у підпільних приватних школах – «хедерах» [6, арк. 56 зв, 57].

### Джерела та література

1. Гитлянский А. Ленинская национальная политика в действии (Национальные меньшинства на Украине). Революция и национальности. 1931. № 9. С. 42–43.
2. Державний архів Чернігівської області (далі – ДАЧО), ф. П – 10, оп. 1, спр. 241, 152 арк.
3. ДАЧО, ф. П – 10, оп. 1, спр. 358, 111 арк.
4. ДАЧО, ф. П – 10, оп. 1, спр. 359, 146 арк.
5. ДАЧО, ф. П – 10, оп. 1, спр. 360, 113 арк.
6. ДАЧО, ф. П – 10, оп. 1, спр. 482, 99 арк.
7. ДАЧО, ф. П – 10, оп. 1, спр. 633, 60 арк.
8. ДАЧО, ф. П – 10, оп. 1, спр. 634, 58 арк.
9. ДАЧО, ф. П – 10, оп. 1, спр. 635, 141 арк.
10. ДАЧО, ф. П – 10, оп. 1, спр. 879, 98 арк.
11. М. К. В школах Чернигова. Красное знамя. Чернигов. 1923. 1 апреля. № 371. 4 с.
12. Рабкор Ивин. В школе «Труд». Красное знамя. Чернигов. 1923. 14 апреля. № 379. 4 с.

*Олександр Рахно*

## О. О. РУСОВ ЯК ПЕДАГОГ

Олександр Олександрович Русов (1847–1915) – відомий діяч українського національно-визвольного руху, статистик, етнограф та фольклорист – розпочав свій трудовий шлях гімназійним учителем. Втім, цей аспект його діяльності та його навчання в університеті не знайшли відображення у науковій літературі. У даній статті робиться спроба заповнити цю прогалину.

О. Русов народився 7 (20) лютого 1847 р. у Києві в родині молодшого ординатора Київського військового шпиталю, колезького асесора Олександра Захаровича Русова та його дружини Олени Антонівни. Його батько був росіянином, вихідцем із периферійної Костроми, служив військовим лікарем на Кавказі, де і побрався з дівцею Оленою фон-Фогель. У 1839 р. він був поранений, і через деякий час призначений лікарем у Київський військовий шпиталь [1, арк. 1]. Там він служив до останніх днів свого життя.

Дитячі роки О.Русова були далеко не безхмарними. 22 жовтня 1853 р. помер батько, заразившись холерою від своїх пацієнтів [2, арк. 26-27 зв.]. Він дослужився до чину колезького асесора і отримав особисте дворянство, діти ж його пільгами дворянського стану користуватися не могли і мали статус «обер-офіцерських дітей», який проте відкривав шлях до здобуття освіти, звільняв від рекрутської повинності і подушного окладу та оберігав від тілесних покарань [3, с.31]. Олександрові було на той час лише шість років, а його молодший брат Микола народився вже після цієї трагічної для сім'ї Русових події 10 січня 1854 р. [2, арк. 31 зв.-32]. На плечах у матері лишилося шестеро дітей та невелика пенсія за померлого чоловіка. О. А. Русова змогла дати освіту своїм дітям.

У 1856 р. дев'ятирічного О. Русова було зараховано учнем до першого класу 2-ї Київської гімназії, яку він закінчив у 1864 р. зі срібною медаллю. Незважаючи на поради друзів піти вчитися на медичний факультет, він зробив свій вибір свідомо. «Взяв удома документи й прохання і відніс ректорові. – написав О.Русов у щоденнику 11 серпня 1864 р. – Він прийняв мене й ще двох, що подавали прохання, люб'язно. Що ж я написав у проханні? Маю честь просити зарахувати мене студентом історичного відділу історико-філологічного факультету. Тож, так і бути! Історик я – і нічого більше?» [1, арк. 11]. Зарахований до університету

28 серпня 1864 р., «своєкоштный» студент О. Русов мав сплачувати «за прослуховування лекцій» 40 крб. сріблом на рік [4, 213, с.2]. Але в навчанні він завжди був серед кращих. Тому в 5-му семестрі його було звільнено від плати за навчання й призначено стипендію Св. Кирила та Мефодія [5, арк. 14-15]. Дана стипендія становила 240 крб. сріблом на рік і призначалася студентам, які виявляли успіхи у вивченні слов'янської філології [6, арк. 418]. Гроші О. Русов отримував протягом всіх наступних семестрів. 1 червня 1868 р. він завершив навчання в університеті, отримавши ступінь дійсного студента [7, арк. 13 зв.-14]. Це звання давало можливість продовжити наукове зростання, а також перебувати на державній службі в чині 12 класу [8, с. 34]. Для здобуття ступеня кандидата О. Русов підготував протягом літа наукову розвідку на тему «Эпоха составления славянских азбуки и первоначального перевода Св. писания на славянский язык». Ця його перша наукова праця була заслухана 8 жовтня 1868 р. на засіданні історико-філологічного факультету й отримала схвальний відгук професора В. Яроцького та інших присутніх. Згідно з поданням історико-філологічного факультету 18 жовтня 1868 р. Рада університету затвердила О. Русова кандидатом історико-філологічного факультету слов'яно-руського відділення [6, арк. 1011– 1012 зв.]. Ступінь кандидата при вступі на державну службу давала О.Русову право вже на чин 10-го класу (колезький секретар) [9, с. 324].

Закінчивши університет, 4 липня 1868 р. О. Русов звернувся до попечителя Київського навчального округу П. Антоновича з проханням про призначення його на посаду вчителя гімназії чи прогімназії в Києві чи Кременчузі [10, арк. 1]. Призначення на службу до державних гімназій натоді вимагало серйозних випробувань. Прохання О. Русова було прийняте до розгляду, і 14 жовтня для учнів одного з класів 2-ї Київській гімназії він прочитав пробну відкриту лекцію з грецької мови. Комісія, що складалася з членів Опікунської Ради шкільного округу на чолі з П. Антоновичем, визнала лекцію в цілому задовільною [10, арк. 2-2 зв.]. 19 листопада 1868 р. О. Русов був призначений виконуючим обов'язки вчителя латинської мови в Златопольську класичну прогімназію в Чигиринський повіт Київської губернії. Він підписав зобов'язання працювати у відомстві Міністерства народної освіти не менше 2-х років [10, арк. 6–7]. За неповний рік роботи тут він зарекомендував себе з найкращого боку, і 11 червня 1869 р. інспектор цього закладу звернувся до попечителя навчального округу з пропозицією затвердити О. Русова вчителем латинської мови в Златопольській прогімназії [10, арк. 12]. Однак претенденту ще довелося написати й захистити в університеті твір на тему «Ксенофонт, как историк, литератор, моралист и политик по его беллетристическим сочинениям неисторического характера», перш ніж П. Антонович 26 червня 1869 р. затвердив його на посаді вчителя [10, арк. 13-14]. Проте О. Русову хотілося працювати в Києві і на його прохання 20 вересня 1869 р. попечитель навчального округу перевів його до Києво-Подільської прогімназії, де той і працював вчителем латинської та грецької мов до 24 квітня 1872 р. Ділові якості молодого вчителя помітило керівництво прогімназії, і О. Русова було обрано на посаду секретаря педагогічної ради. Водночас йому доручили на громадських засадах завідування учнівською бібліотекою [11, арк. 392 зв.-393]. 18 листопада 1869 р. О. Русову дозволили також викладати і в Києво-Подільському відділенні Фундуклеївської жіночої гімназії [12, арк. 1-1 зв.]. Професіоналізм і високі людські якості О. Русова були помічені керівництвом округу, і його, як перспективного вчителя, влітку 1871 р. відрядили до Австро-Угорщини та Німеччини для ознайомлення з викладанням у тамтешніх гімназіях. Згідно зі звітом [13], під час подорожі О. Русов відвідав академічну, й нову на той час, Леопольдівську реальну гімназію у Відні, обидві чеські та німецьку в Празі, дві гімназії у Мюнхені. У зв'язку з закінченням на той час занять у школах Нюрнберга та Дрездена, О.Русов два тижні перебував у Берліні, де ознайомився з навчальним процесом у чотирьох місцевих гімназіях. Повертаючись назад, він відвідав ще декілька гімназій у Варшаві. Як вчитель грецької та латинської мов, він більше звертав увагу на викладання саме цих предметів, а також рідної мови в початкових класах, цікавився, як вчителі поєднують у собі «вчительські та виховательські функції», відзначав більш м'яке поводження з учнями вихователів російських гімназій [13, арк. 1 зв.-2].

Повернувшись до Києва, О. Русов зробив крок на шляху до наукової кар'єри – здобув звання приват-доцента. Запроваджене з ініціативи М. Пирогова Університетським статутом 1863 р., воно розширювало коло викладачів, здатних читати лекції, здебільшого другорядні курси [14, с. 561]. В жовтні 1871 р. О. Русов успішно захистив дисертацію з російської мови та

слов'янських нарiч у комісії церковно-практичного відділення Київської духовної академії. 19 листопада того ж таки року Рада академії схвалила його програму лекцій загального курсу слов'янознавства. А 24 листопада митрополит Київський Арсеній затвердив О. Русова у званні приват-доцента Академії й допустив до читання лекцій за розробленою Русовим програмою [15, арк.1-1зв.]. Цей загальний початковий курс науки про слов'ян мав підготувати учнів до спеціальних занять і складався з 50-ти тем. У ньому розглядалося минуле й тогочасне становище слов'янства, філологічна й культурна спорідненість окремих слов'янських народів, географічно далеко розташованих один від одного [15, арк. 17]. Свій курс О. Русов викладав у Київській духовній академії до початку 1874 р.

Тим часом відкрилася вакансія в 1-й Київській гімназії, і за поданням її директора О. Андріяшева від 25 квітня 1872 р. попечитель навчального округу перемістив сюди О. Русова на посаду вчителя грецької мови [16, арк. 1]. Робота в гімназії була не тільки престижнішою, а й оплачувалася вище, що засвідчує, зокрема, «Формулярний список о службе» О. Русова [11, арк. 391 зв.-392]. Працюючи тут, О. Русов зарекомендував себе як освічений, ініціативний педагог. Зокрема, на засіданні педагогічної ради гімназії 22 серпня 1872 р. він поставив питання про необхідність викладання грецької мови в 6 і 7 класах для покращання знань учнів з цих предметів. Його пропозицію педрада визнала доцільною. 18 серпня 1873 р. О. Русова обрали секретарем педагогічної ради 1-ї Київської гімназії, а керівництво навчального округу знову дозволило педагогу закордонне відрядження і під час літніх канікул (1 липня – 15 серпня 1873 р.) він вирушив до сусідньої Австро-Угорщини. Просувалася й чиновницька кар'єра. Указом Сенату №135 від 31 жовтня 1873 р. О. Русова було затверджено у чині колезького асесора зі старшинством з 19 листопада 1868 р. (VIII клас). Це підвищувало його становий статус, надавало особисте дворянство [11, арк. 395 зв.-396].

Як вчитель О. О. Русов мав незаперечливий авторитет серед гімназистів, вражаючи їх своїми енциклопедичними знаннями та феноменальною пам'яттю. Пізніше один із гімназистів так згадував про молодого Русова: «Це була справді жива різноманітна бібліотека, повна нескінченної цікавості... Олександр Олександрович здивував тим, що після третього уроку він знав усіх нас в обличчя і на прізвища... А нас було 32 чоловіки в класі» [17]. Проте вчительська кар'єра О. Русова тривала недовго, головним чином, через негаразди з гімназичним начальством. С.Русова у своїх спогадах наголошувала на тому, що несправедливе виключення учня з гімназії стало тим приводом, який спонукав секретаря педради О. Русова залишити свою посаду і викладацьку роботу взагалі [18, с. 36]. В. Пінчук звертав увагу на те, що незадоволення адміністрації викликала сценічна діяльність Олександра, через що він змушений був прийняти таке рішення [17]. Так чи інакше, але на початку січня 1874 р. О. Русов подав заяву про звільнення. Листом від 17 січня 1874 р. директор гімназії просив попечителя округу задовольнити прохання О. Русова. Клопотання було задоволено 28 січня 1874 р. [19, арк. 1,7]. На останньому своєму засіданні педагогічної ради 1-ї гімназії О. Русов був 14 січня 1874 р., де й склав повноваження секретаря [99, 229, арк. 86 зв.]. Залишаючи педагогічну діяльність, О. Русов подарував бібліотечі Києво-Подільської прогімназії 35 книжок педагогічного змісту, зібраних ним у відрядженнях за кордоном. За цю добротність педрада прогімназії оголосила йому подяку офіційним листом від 13 травня 1874 р. за №150 [20, арк.1].

З причин, які не залежали від О.Русова, більше до державної учительської служби він не повертався.

### Джерела та література

1. Щоденник (Виписки до біографії А.А. Русова. 1860–1868 рр.) // ІР НБУВ. Ф.І. Оп. 1. Спр. 684. 18 арк.
2. Метрическая книга Свято-Покровской церкви Киевского военного госпиталя за 1853–1857 гг. // ЦДІАК. Ф.127. Оп. 1012. Спр.2823. 126 арк.
3. Шепелев Л.Е. Титулы, мундиры, ордена в Российской империи. Л.: Наука, 1991. 224 с.
4. Правила для учащихся в университете Св.Владимира. Изд. Второе. К.: В Университетской типографии, 1864. 10 с.
5. Ведомость о студентах университета за 2-е полугодие 1865/1866 учебного года // // Держархів м. Києва. Ф.16. Оп.465. Спр.495. 92 Арк.
6. Протоколы заседаний Совета Киевского университета Св. Владимира за 1868 год // Держархів м. Києва. Ф.16. Оп. 465. Спр. 154. 1366 арк.

7. Дело канцелярии проректора со списками студентов по семестрам (1868 г.) // Держархів м. Києва. Ф.16. Оп. 368. Спр. 3. 42 арк.
8. Действительный студент // Большая Советская Энциклопедия. В 30 т. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1972. Т.8. С.34.
9. Кандидат // Большая Советская Энциклопедия. В 30 т. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1973. Т.11. С. 324.
10. Об определении кандидата университета Св. Владимира Александра Русова и. д. учителя латинского языка в Злотопольскую прогимназию (1868–1869 гг.) // ЦДІАУК. Ф. 707. Оп. 34. Спр. 375. 14 арк.
11. Киевская 1-ая мужская гимназия, Формулярные списки служащих (1836–1881 гг.) // Держархів м. Києва. Ф.108. Оп. 94. Спр. 3. 1214 арк.
12. Призначення учителя Києво-Подільської прогімназії О.О.Русова учителем Фундуклеївської гімназії (20 листопада 1869 р.) // ІР НБУВ. Ф.ІІ. Спр.463. 3 арк.
13. Отчет о заграничной командировке (для осмотра гимназий) учителя Киево-Подольской прогимназии Русова на вакационное время 1871 года // ІР НБУВ. Ф.ІІ. Спр.475. 28 арк.
14. Приват-доцент // Большая Советская Энциклопедия: В 30 т. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1975. Т.20. С.561.
15. Папір від Ради Київської Духовної Академії до Русова про затвердження його програми лекцій і його самого приват-доцентом К.Д.А. по категорії «Русский язык и славянские наречия» від 27-го листопада 1871 р. // ІР НБУВ. Ф.ІІ. Спр.468. 28 арк.
16. Папір директора 1-ї Київської гімназії Андріяшева до Русова про призначення його учителем 1-ї гімназії 26-го квітня 1872 р. // ІР НБУВ. Ф.ІІ. Спр.471. 2 арк.
17. Пинчук В. Памяти учителя // Приднепровский край (Катеринослав). 1915. 12 октября. №5631. С. 2.
18. Русова С. Мої спомини. К.: Україна-Віта, 1996. 208 с.
19. Об определении лиц в Киевскую 1-ю гимназию и увольнении оных (17 января 1874 г.) // ЦДІАК. Ф.707. Оп. 40. Спр. 21. 49 арк.
20. Подяка Ради Києво-Подільської прогімназії О.О. Русову за подарунок 35 педагогічних книжок до бібліотеки гімназії (13.05.1874 р.) // ІР НБУВ. Ф.ІІ. Спр. 473. 2 арк.

*Катерина Ромашко*

## **ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА ДОПРИЗОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В НІЖИНЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ НАПРИКІНЦІ 1920-х рр.**

Мілітаризація суспільно-економічного життя є характерною рисою радянської доби. Майже за всю семидесятирічну історію існування СРСР більша частина бюджету країни спрямовувалась в оборонну сферу. Це було зумовлено особливостями воєнної доктрини країни, геополітичним та міжнародним становищем. У міжвоєнний період відбувається реформування Збройних сил СРСР, під час якого значна увага приділяється військовій підготовці населення. Цьому процесу сприяли ідеї В. І. Леніна. Теоретик російського більшовизму закликав робітників і селян готуватися до відсічі можливій агресії з боку «імперіалістичних» країн, чим пояснював важливість оволодіння військовою наукою [11, с. 117]. Значну роль в цих процесах відіграла допризовна підготовка (далі – ДП).

ДП – це військове навчання осіб допризовного віку [7, с. 454], метою якого є військова, військово-політична і фізична підготовка молоді [8]. В СРСР введена декретом ЦВК і РНК СРСР від 8 серпня 1923 р. [6]. Відповідно до «Закону про обов'язкову військову службу» від 18 вересня 1925 р. здійснювалася на навчальних зборах загальною тривалістю 2 навчальних місяці за дворічний період. До ДП залучались всі представники чоловічої статі по досягненню ними дев'ятнадцяти років. В тому ж документі зазначалось, що студенти які навчалися у вищих навчальних закладах, робітничих факультетах, технікумах, школах II ступеню та інших відповідних їм навчальних закладах, ДП проводиться за особливими програмами і на особливих підставах, встановлених Народним комісаріатом по Військовим і Морським

Справам за угодою з народними комісаріатами освіти союзних республік. Підготовка проходила в самому навчальному закладі, а допризовників – студентів вищів залучати до короткострокових зборів при військових частинах [8]. Як бачимо, за законом до ДП залучали лише чоловіків, натомість жінки могли стати військовослужбовцями та пройти військову підготовку лише на добровольчих засадах [8].

Під час проведення військової реформи 1924-1928 рр. було прийнято новий «Закон про обов'язкову військову службу» від 8 серпня 1928 р. Згідно з ним умови проходження ДП студентами вищів не змінювалося, але вилучаються словосполучення про те, що дану підготовку мусять проходити лише представники чоловічої статі [9]. А отже до ДП можуть залучатись і жінки. Ці зміни відбувались на тлі формування нової гендерної моделі, якій була притаманна гендерна конвергенція, тобто маскулізація жінки. Партійна верхівка та теоретики військового мистецтва позитивно висловлювались про роль жінки в розвитку Червоної Армії. Наприклад, на Всесоюзному з'їзді Рад СРСР 1927 р. представником від Воронежської губернії Гайдіним була висловлена думка, що жінок необхідно залучати до військових гуртків та навчати військовим дисциплінам [5].

Однак, як бачимо з вище викладеного, служба у Військових силах залежала від вільного вибору жінки. Хоча в усіх варіантах «Закону про обов'язкову військову службу» зазначено, що у військовий час, відповідно до постановою Ради Народних Комісарів Союзу РСР, жінки можуть залучатися до військової та в обов'язковому порядку для несення спеціальної служби [8], [9], [10]. У новій редакції закону від 13 серпня 1930 р. зазначено, що Народний комісаріат з військових і морських справ має право в мирний час проводити облік жінок, які можуть залучатися у воєнний час для несення спеціальної служби [10]. Подібні зміни до закону засвідчують активізацію підготовки УРСР до військових конфліктів, що було зумовлено загостренням міжнародної ситуації.

Суспільні тенденції, спрямовані на мілітаризацію суспільства, вплинули і на участь представниць жіночої статі у ДП студентів вищів. Так сталося і в стінах Ніжинського Інституту Народної освіти (далі – НІНО). Нам відомо, що вже у 1926/1927 навчальному році до вивчення військових дисциплін разом із чоловіками були залучені жінки [3, арк. 49]. Однак точні дані про склад студентів, що проходили ДП при НІНО отримуємо вже зі звіту «про проходження вищої допризовної підготовки при НІНО за 1927/1928 навчальний рік». За звітом до вивчення військових дисциплін було залучено 276 студентів, 124 з яких були студентками [3, арк. 154]. Також було зазначено, що до занять студенти ставляться свідомо. Так, із загальної кількості слухачів лекційні заняття відвідувало 93% студентів, а лабораторні 82%. Найбільшу зацікавленість викликало вивчення тактичної, стрілецької та інженерної справи [3, арк. 108]. Наприкінці звіту була вказана рекомендація про виділення жіночих груп для навчання за особливою полегшеною програмою. Причиною такого застереження було занадто серйозне ставлення жіночого контингенту до ДП, що викликало труднощі у засвоєнні матеріалу [3, арк. 110]. Отже з даного звіту очевидно, що майже половина всіх допризовників склали жінки, які, не зважаючи на труднощі, дуже сумлінно вивчали військові дисципліни.

У наступному 1929/1930 навчальному році кількість студенток, що проходили ДП, зменшилась і становила 140 із 354 студентів [2, арк. 164]. Проте це були всі студентки НІНО. У навчальному процесі використовувався лабораторний метод, з яким 40% матеріалу викладалось на лекціях, а решта відводилась на самостійне засвоєння. Заняття проходили в 14 групах по 15-40 слухачів [4, арк. 4] у військовому кабінеті 16 на 8 м [4, арк. 5]. Такі умови було названо незадовільними, але загалом ставлення студентів до навчання було позитивним.

Невід'ємною частиною допризовної підготовки були військові збори. Студенти НІНО теж брали в них участь, але представниць жіночої статі до них не залучали [1, арк. 123].

У новій редакції «Закону про обов'язкову військову службу» від 13 серпня 1930 р. [10], як і в попередніх, незмінним є положення про добровільний вступ жінок на військову службу. Проте змінюється положення про ДП в стінах вищів. Тепер студентки, які навчались у вищих навчальних закладах та технікумах, в яких була введена вища позавійськова підготовка, проходять теоретичний курс військової справи, передбачений навчальним планом відповідного навчального закладу [10]. Таким чином, тепер всі представниці жіночої статі мали обов'язково проходити ДП. Ці особливості можна пояснити загостренням міжнародної обстановки у 1930-х рр., зростанням військових бюджетів та гонкою озброєнь країн Заходу, підготовкою до нової війни

[14]. Радянська Армія переходить на кадрову основу шляхом поступового зменшення кількості територіально-міліційних військових формувань. Починають проводитись заходи по інтенсивній підготовці до відбиття можливої агресії не лише Збройними силами, але і за участі всього населення країни, в тому числі і допризовної молоді [15].

Отже, можна зробити висновки, що ДП була невід'ємною частиною загальної військової служби в СРСР. Під час проведення військової реформи 1923–1928 рр. було видано три редакції «Закону про обов'язкову військову службу». В редакціях 1928 та 1930 рр. було поступово розширено коло осіб які мають проходити ДП, шляхом залучення представниць жіночої статі. Проте вибір проходити військову службу чи ні у мирний час залишався за жінкою. Натомість при військовій загрозі жінок залучали на спеціальну військову службу. ДП для студентів вишів проходила за місцем їх навчання за спеціальною програмою. До таких навчань, починаючи з 1926 р., залучають студенток. Незважаючи на складнощі при засвоєнні військових дисциплін, сумлінне навчання жіночого контингенту було відзначене військовим інструктором. Це свідчить про інтерес студенток до військової справи. Можливо таке прагнення дійсно чомусь навчитись було пов'язане із загальною мілітаризацією радянського суспільства.

### Джерела та література

1. Відділ забезпечення збереженості документів Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині (далі – ВДАЧОН), ф. Р–6121, оп. 1, спр. 123, 128 арк.
2. ВДАЧОН, ф. Р–6121, оп. 1, спр. 128, 170 арк.
3. ВДАЧОН, ф. Р–6121, оп. 1, спр. 130, 209 арк.
4. ВДАЧОН, ф. Р–6121, оп. 1, спр. 134, 69 арк.
5. Ворошилов К. Е. Оборона СССР. М.: Военный вестник, 1927. 176 с. URL: [http://militera.lib.ru/science/voroshilov\\_ke/index.html](http://militera.lib.ru/science/voroshilov_ke/index.html) (дата звернення: 14.09.2017).
6. Декрет ЦИК и СНК СССР от 8 августа 1923 Об организации территориальных войсковых частей и проведении военной подготовки трудящихся. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_1783.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1783.htm) (дата звернення: 14.09.2017).
7. Допризывная подготовка Большая советская энциклопедия. М., 1972. Т.8.С.454-455. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/85517/%D0%94%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B7%D1%8B%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F> (дата звернення: 14.09.2017).
8. Закон об обязательной военной службе от 18.09.1925 г. URL: <http://www.rkka.ru/docs/all/z180925.htm>.
9. Закон об обязательной военной службе от 08.08.1928 г. URL: <http://www.rkka.ru/docs/all/z080828.htm>.
10. Закон об обязательной военной службе от 13.08.1930 г. URL: <http://www.rkka.ru/docs/all/z130830.htm>.
11. Ленин В. И. Оппортунизм и крах II Интернационала. Полное собрание сочинений. Т. 27 (Август 1915 – июнь 1916). М: Издательство политической литературы, 1969. С. 117.
12. Реформа в Красной Армии. Документы и материалы. 1923–1928 гг. В 2 кн. Кн. 1. М.: СПб.: Летний сад, 2006. 720 с.
13. Реформа в Красной Армии. Документы и материалы. 1923–1928 гг. В 2 кн. Кн. 2. М.: СПб.: Летний сад, 2006. 525 с.
14. Щербаков Ю. В. Развитие системы военной подготовки гражданского населения СССР в 1930-е годы. Universum: общественные науки. 2017. №2 (32). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sistemy-voennoy-podgotovki-grazhdanskogo-naseleniya-sssr-v-1930-e-gody> (дата звернення: 14.09.2017).
15. Щербаков Юрий Вадимович Изменение системы военного строительства в СССР в 1930-е годы: переход от смешанного к кадровому принципу комплектования Красной армии. Universum: общественные науки. 2016. №10 (28). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-sistemy-voennogo-stroitelstva-v-sssr-v-1930-e-gody-perehod-ot-smeshannogo-k-kadro-vomu-printsipu-komplektovaniya-krasnoy-armii> (дата звернення: 14.09.2017).

*Анатолій Тимошенко*

## РОЛЬ Г. ГАЛАГАНА У РЕАЛІЗАЦІЇ РЕФОРМИ 1861 р.

Позначене численними реформами сьогодення потребує глибокого осмислення, адже кожне покоління, вступаючи в життя та спираючись на історичний досвід, вирішує проблеми суспільно-політичного виховання та соціально-економічного будівництва.

У такому контексті заслуговують на увагу історичні постаті, діяльність яких донедавна замовчувалася або ж висвітлювалася дещо однобоко. До таких належить відомий український державний і громадський діяч Григорій Павлович Галаган. Його заповзятливість при розв'язанні господарських проблем у власному маєтку, разом з внутрішнім відчуттям неприродності кріпацтва, перетворили молодого поміщика у активного і послідовного учасника підготовки та проведення селянської реформи 1861 р. Яскравий представник відомого аристократичного роду, Г. Галаган своїм ставленням до державної служби і самовідданою громадською й добродійною діяльністю переконливо довів, що у переломні періоди історичного розвитку держави і суспільства, роль особистостей, лідерів помітно зростає, нерідко набуваючи рис визначальності, суттєво впливає на досягнення кінцевого результату.

Саме під таким кутом зору з'ясуємо роль Г. Галагана в реалізації реформи 1861 року.

Хронологічні рамки періоду, під час якого Г. Галаган як один з теоретиків реформи займався впровадженням її у життя, обмежується першими чотирма пореформними роками і активною та плідною роботою у Державній раді у 1882-1888 рр. На нашу думку, події, які відбувалися впродовж вказаних часових відрізків, загартували поміщика-ліберала, спричинили появу принциповості й твердості у відстоюванні власних поглядів та переконань, позитивно вплинули на формування державницького підходу до розв'язання багатьох питань економічного розвитку країни. Разом з тим, саме під час реалізації положень реформи чітко проявилися негативні моменти у її підготовці, призвівши ініціаторів перетворень до глибокого розчарування. Не обминула ця участь і Г. Галагана. Розкривши діяльність його впродовж вказаного періоду, з'ясуємо причини змін у настроях і поглядах одного з найактивніших та найпринциповіших виразників інтересів селянства під час ліквідації кріпацтва.

Спочатку зупинимось на участі поміщика у роботі Чернігівського у селянських справах присутствія. На початку лютого 1861 р. Г. Галаган отримав листа від міністра внутрішніх справ, який запросив його до роботи у новоствореному органі. Про це дізнаємося з листа поміщика до матері, у якому висловлене ставлення до запрошення: «Я не можу відмовитися від такого обов'язку, але сподіваюся, що це не забере у мене багато часу» [1, арк. 116]. Відразу ж відзначимо, що далеко не всі дворяни губернії бажали подальшої співпраці з лібералом, який завдав їм чимало клопоту під час роботи у губернському комітеті і редакційних комісіях. Не хотів повернення Г. Галагана до активної роботи у губернії і губернатор К. Шабельський, а тому надіслав міністру листа, у якому висловився проти такого призначення. Про те як розв'язалася конфліктна ситуація свідчить лист поміщика до матері датований 5 березня 1861 р. Читаємо: «Шабельський під впливом відомої партії написав міністру і заявив, що він не бажає, щоб я був членом комісії. Міністр дуже розсердився, доповів про це царю, внаслідок чого мені запропоновано бути членом присутствія, а Шабельського відправлено у відставку» [1, арк. 122]. У такий спосіб закінчилося декількарічне протистояння консервативного губернатора і землевласника-ліберала. Новим губернатором призначили С. Голіцина, який одержав від Г. Галагана таку характеристику: «Новопризначений губернатор – мій приятель і товариш по комісії. Він людина ще недосвідчена і розуму звичайного, але чесний» [1, арк. 122].

До складу комісії, окрім губернатора, який очолював її, також входили предводитель губернського дворянства М. Бороздна, управитель палати держмайна П. Левдик, губернський прокурор О. Соколов, запрошені урядом Г. Галаган та І. Єсимонтовський. Дворяни губернії обрали до її складу П. Васильчикова і А. Лизогуба, секретарем присутствія було обрано

В. Заїку [2, арк. 14]. Під час хвороби губернського предводителя його повноваження виконував чернігівський повітовий предводитель дворянства І. Дурново – у майбутньому міністр внутрішніх справ, голова кабінету міністрів [3, арк. 27]. Через два дні після призначення нового губернатора, а саме 16 березня 1861 р. у губернському будинку відбулося офіційне відкриття присутствія, головне призначення якого полягало у здійсненні контролю і наданні практичної допомоги в процесі впровадження положень реформи. Незважаючи на проголошення початку роботи, перші засідання відбулися тільки восени. У листі від 18 листопада Г. Галаган писав А. Кочубею: «Уже 10 днів, як ми знаходимося у Чернігові, роботи у мене дуже багато, справи йдуть непогано, але робота уповільнюється дріб'язковістю С. Голіцина» [4, арк. 2]. Відзначивши прояв невдоволення діями губернатора, що згодом набуде продовження, коротко зупинимося на роботі комісії. Документи засвідчують наявність проблем у повітах з підписанням уставних грамот. Селяни вперто чекали іншої волі. У Суражському повіті навіть уповноважені відмовилися підписати відповідний акт. На місце події відрядили І. Єсимонтовського, якому теж не вдалося залагодити конфлікт [5, арк. 18]. Після цього П. Васильчиков, І. Єсимонтовський і Г. Галаган зробили заяву, з вимогою більш рішучих дій і постановили: «Якщо селяни відмовляються від підписання акту при уставній грамоті, мировий посередник не примушуючи їх це зробити, складає особливого акта і вводить грамоту, стежачи за суворим виконанням постанови, за винятком, коли селяни не висунуть законних заперечень» [5, арк. 19].

Зміст наведеної заяви свідчить про появу нової, до цього часу не властивої, риси характеру Г. Галагана – твердості, а то й жорсткості у вирішенні принципових питань. Разом з тим його не можна звинувачувати в ігноруванні інтересів селян. Підтвердження знаходимо у документах присутствія, де поміщик-ліберал, був одним з найактивніших діячів. Так, у жовтні 1862 р. мировий посередник Ніжинського повіту, інформував комісію про незгоду поміщиць Ковалевської і Мигаєвої підписати викупний договір, який засвідчував викуп садибної землі двома дворовими селянами мотивуючи відмову низькою ціною земельної ділянки [6, арк. 1]. За настійливою вимогою Г. Галагана присутствіє прийняло рішення, що зобов'язувало посередника скласти викупний договір, а також вплинути на поміщиць з тим, щоб вони його підписали. У даному випадку, автор пропозиції посилався на законність викупної операції і сплату селянами викупної суми [6, арк. 2]. Про підтримку Г. Галаганом рішення сільського сходу населених пунктів Заудайки й Андріївки йдеться у постанові комісії від 17 січня 1863 р. Селяни, вирішивши викупити 32 дес. 2241 саж. землі, склали договір і звернулися в присутствіє за дозволом на виділення викупної позики у розмірі 882 крб. 40 коп. [7, арк. 11]. Незважаючи на відсутність єдиної думки у членів комісії стосовно правильності складення викупного акту, Г. Галаган переконав їх у законності документу, а тому прохання селян задовольнили [7, арк. 13].

Як бачимо, сокиринський поміщик, з властивою йому відповідальністю й активністю, включився у роботу з впровадження реформи в життя. Доречно зауважити, що, як і під час роботи у губернському комітеті, він зіткнувся з протидією частини місцевого дворянства, хоча говорити про відкриту ворожнечу було б не правильно. Оцінюючи діяльність Г. Галагана в цей період, доцільно звернутися до свідчень учасників і очевидців тих подій. Відомий історик О. Лазаревський пригадував: «Призначення його членом комісії зустрінете на місцях неприязно. Він любив, коли йому говорили про це, але цей антагонізм дещо перебільшувався. Так, Григорій Павлович, як член комісії був дуже корисним діячем тому, що систематично і без поступок проводив у життя положення закону від 19 лютого, але проти антагоністів його захищала з одного боку відома у Малоросії рідня, з іншого – губернатор Голіцин, який був солідарним з ним у вирішенні селянського питання» [8, с. 17]. Звернемо увагу на зміст останнього твердження історика, який вважав взаємовідносини поміщика з губернатором товарицькими і навіть, дружніми. Виходячи з таких міркувань, О. Лазаревський вказував на те, що знайшлися впливові люди, котрі нібито внесли розлад у стосунки друзів. Для прикладу він розповідає цікавий життєвий епізод. Йдеться про постановку молодими акторами-аматорами п'єси «Наталка-Полтавка», яка готувалася до прем'єри на початку січня 1862 р. у Чернігові. Поміщик, як послідовний прибічник збереження українських традицій, багато допомагав акторам своїм знанням народних звичаїв і побуту, за що був звинувачений опозицією у намаганні підірвати авторитет губернатора через занадто близькі стосунки з простим народом [8, с. 18]. Бажаючи зіпсувати взаємовідносини двох відомих людей, віце-губернатор у вечір



прем'єри приїхав до дружини губернатора і сказав: «Ви тут, княгине, сидите спокійно і не підозрюєте, що у цей момент чернігівці, можливо, обирають Галагана гетьманом» [8, с. 19].

Необхідно відзначити, що, незважаючи на існування подібних інтриг, все ж не вони стали визначальними у погіршенні стосунків з губернатором. Підтвердження знаходимо у листі Г. Галагана до А. Кочубея, датованому 18 листопада 1861 р.: «Справи з управління губернією йдуть не краще попереднього. У діях губернатора багато метушливості і доброчинності, але мало твердості. Інколи я намагаюся давати поради, але на це не зважають. Я ще не втратив надії на краще, але боюся, що втрачу» [4, арк. 2].

Причину появи рішучості й твердості у характері Г. Галагана потрібно шукати у зміні психологічного настрою поміщика-ліберала, який приступивши до реалізації реформи, пережив глибоке внутрішнє потрясіння, що проявилось у значному розчаруванні усією раніше проведеною роботою. Будучи переконаним прибічником скасування кріпосного права і ставши одним з найактивніших авторів реформи, він пройшов складний шлях від відчуття нестримного оптимізму до розуміння потреби компромісу заради збереження ідеї про необхідність реформи. Ті значні поступки дворянству, які і за його подачею були зроблені редакційними комісіями, повинні, як гадалося, влаштувати обидві сторони, але реалізація реформи показала, що єдине можливе компромісне рішення не задовольнило нікого. Аристократія і провінційне дворянство оборювалося «порушенням їх законних інтересів», селяни не погоджувались з положенням реформи, перебували в очікуванні «справжньої волі» і чинили, нехай і стихійний, спротив реформам [9, с. 63]. Хід реалізації перетворень у Чернігівській губернії, як і по всій імперії, засвідчив, що Г. Галагана не зрозуміли ні дворяни-кріпосники, ні селяни, інтереси яких він намагався щиро відстоювати.

Та все ж зроблене Г. Галаганом свідчить, що він належав до когорти державних діячів нової генерації, які своїм життям і конкретними справами наповнювали економічне і політичне життя держави новим змістом, духом та суттю реформ.

### Джерела та література

1. ЦДІА України м. Київ. Ф. 1475. Оп. 1. Спр. 554. Письма Е.В.Галаган от сына Григория о своей жизни и деятельности (19 июня 1842 – 12 февраля 1861 гг.). 187 арк.
2. ДАЧО. Ф. 143. Оп. 1. Спр.17. Уставные грамоты с приложениями с. Крапивного, хут. Шуцкого и Семилесок Конотопского уезда (1862 г.). 31 арк.
3. ДАЧО. Ф. 143. Оп. 1. Спр. 24. Уставные грамоты с приложениями с. Крапивного Конотопского уезда – владения помещицы Сафоновой (22 октября 1862 г.). 23 арк.
4. ІР НБУ ім. В. Вернадського Ф. 179. Спр. 128. Письмо Г. Галаган к А.В. Кочубею (18 ноября 1861 г.). 2 арк.
5. ДАЧО. Ф. 143. Оп. 1. Спр. 47. Уставные грамоты с приложениями с. Подлинного Конотопского уезда – владения помещицы Константиновой (17 августа 1862 – 26 сентября 1863 гг.). 82 арк.
6. ДАЧО. Ф. 143. Оп. 1. Спр. 205. О выкупном договоре, заключенном между помещиками и временно-обязанными крестьянами с. Черняховки Нежинского уезда (5 ноября 1862 – 18 июля 1887 гг.). 27 арк.
7. ДАЧО. Ф. 143. Оп. 1. Спр. 365. О выкупном договоре, заключенном между помещиками и временно-обязанными крестьянами (26 октября 1863 – 27 июля 1867 гг.). 74 арк.
8. Лазаревский А. Отрывки из черниговских воспоминаний (1861-1863 гг.) по поводу 40-летия освобождения крестьян. – К.: Б/в, 1901. 93 с.
9. Ковалевский А. Освободительная реформа императора Александра II и осуществление ее в пределах Черниговской губернии (1858-1861 гг.). – К.: Б/в, 1911. 84 с.

## ЧЕРНІГІВСЬКА ДУХОВНА СЕМІНАРІЯ У СПОГАДАХ Й. САМЧЕВСЬКОГО

Незважаючи на те, що Чернігівська духовна семінарія була потужним навчальним закладом на теренах Північного Лівобережжя наприкінці XVIII – на початку XX ст., на сьогоднішній день залишилося ще багато невідомих сторінок її історії. Важливим джерелом з історії Чернігівської духовної семінарії є спогади її вихованців та викладачів. Хоча спогадам властиве суб'єктивне забарвлення, вони дозволяють відтворити приховані від стороннього ока сторінки історії семінарії. Особливо цінними є спогади Ф. Кістяківського, І. Кулжинського та Й. Самчевського, які відносяться до першої половини XIX ст. У спогадах Й. Самчевського, який викладав у Чернігівській духовній семінарії протягом 1823–1836 рр., значну увагу приділено організації навчально-виховного процесу, постатям очільників закладу й викладачів [5, с. 9].

Йосиф Акимович Самчевський народився у 1799 р. в с. Ліскогонах Новгород-Сіверського повіту в сім'ї священика. Після закінчення Санкт-Петербурзької духовної семінарії навчався в Санкт-Петербурзькій духовній академії, яку закінчив у 1823 р. зі ступенем магістра. Комісією духовних училищ його було призначено викладачем Чернігівської духовної семінарії. Після тринадцятирічної праці в семінарії він перевівся до Новгород-Сіверської гімназії, який присвятив двадцять п'ять років своєї педагогічної роботи.

На сторінках свого життєпису Й. Самчевський зазначає, що з Черніговом у нього пов'язані найкращі спогади. «Когда мы подъезжали к городу, он издали показался нам порядочным городом... Местность, на которой расположена семинарская усадьба, очень обширна» [2, с. 22].

Коли Й. Самчевський прибув на службу до Чернігівської духовної семінарії її очолював єпархіальний архієрей Лаврентій. Його обов'язками були: слідкувати за семінарським благоустроєм, виконанням положень Статуту, атестування викладачів. Безпосереднє управління семінарією здійснювалось Правлінням, членом якого згодом став і Й. Самчевський [2, с. 30].

Комісія духовних училищ розробляла програми та статuti, в разі потреби перевіряла конспекти викладачів та учнів, призначала та звільняла викладачів семінарії. Комісія духовних училищ безпосередньо керувала академіями, академії – семінаріями, семінарії – повітовими духовними училищами, повітові училища – церковно-приходськими школами. Керівництво семінарії мало відправляти найкращих учнів до академії для навчання з метою підготовки викладачів, а також надсилати до неї звіти [4, с. 12].

На той час у Чернігівській духовній семінарії вивчали богослів'я, риторичку, логіку, філософію, математику, церковну і всесвітню історію, географію, мови: грецьку, німецьку і французьку. Й. Самчевський викладав в Чернігівській духовній семінарії історію і в разі відсутності ректора – богослів'я.

«Употреблявшееся тогда в семинариях руководство Всеобщей истории Шрекка было скудно по содержанию и сухо по изложению. Преподавателю надлежало дополнять это руководство, по разным его отделам, устными рассказами в классе, где ученики для памяти своей должны были записывать преподаваемое на бумаге, при чем у них могли быть недописки, пропуски и ошибки» [3, с. 276]. Саме тому Й. Самчевський виробив власну методичку викладання. По основним розділам історії він скорочував свої академічні лекції, записував їх на окремих аркушах та давав вихованцям для переписування. «Ученикам нравились мои записки более, нежели руководство Шрекка, и по ним они легче заучивали преподаваемые мною уроки» [3, с. 276]. Крім того ним також була вироблена і власна методика оцінювання знань. Кожний вихованець мав окремий аркуш паперу, на якому Й. Самчевський кожного заняття робив помітки на які запитання і як відповідав семінарист. Перед іспитами, користуючись цими записами, викладач разом з вихованцями складав розрядні списки. Ці нововведення Й. Самчевського не залишились поза увагою. Ректор Київської духовної академії

Смарагд, проводячи ревізію Чернігівської духовної семінарії, відзначив роботу Й. Самчевського поданням до Комісії духовних училищ на виплату грошової винагороди останньому [3, с. 277].

Мешканці Чернігова ставилися до семінарії дуже прихильно. Рівень підготовки в семінарії був дуже високий про що свідчить той факт, що в семінарії навчалися не лише діти священнослужителів, а й світських осіб. «В черниговской семинарии успехи учеников, говоря вообще, были хороши, и поведение их было похвально; послушание их начальству было безусловное; преподавателей своих они уважали, особенно магистров академии» [2, с.24].

Викладачів та найкращих вихованців заможні мешканці міста запрошували для приватного домашнього навчання своїх дітей. Так, Й. Самчевський навчав дітей губернатора, генералів, дворян. Найвідомішим своїм вихованцем він називав Олександра Петровського, який потім навчався у Ніжинському ліцеї, а згодом, здобув ступінь доктора з історії і працював у Харківському університеті [3, с. 279].

Викладачі та вихованці семінарії приймали активну участь в житті міста. Жодний місцевий захід не проходив без участі семінарського хору, що свідчить про високий рівень музичної підготовки в Чернігівській духовній семінарії. До Новгород-Сіверської гімназії Й. Самчевський привіз велику кількість музичних нот саме з семінарії.

В Чернігівській духовній семінарії проводились публічні іспити після закінчення богословського класу під головуванням архієрея та в присутності найважливіших у місті світських та духовних осіб. «Акт начинался пением молитвы и после нее семинарский хор исполнял духовный оркестр на хорах залы, во время исполнения которого посетителям раздавались программы акта. На акте читались только избранные отделения из предметов учения. В конце акта лучший из учеников богословия читал на кафедре свое большое сочинение. Акт оканчивался пением молитвы» [2, с. 32].

Чернігівські єпархіальні архієреї на великі церковні свята влаштовували святкові обіди та запрошували на них всіх викладачів семінарії і духовного училища, а також місцевих високопосадовців. Як згадує Й. Самчевський, під час одного з таких святкових обідів «архиерейский хор исполнял духовные концерты. Когда все гости разошлись, Владимир нас не отпустил, а сказал: «погуляйте в моем саду, чтобы вместе попить чай». Он любезно беседовал с нами и отпустил уже поздно вечером» [2, с. 30].

Спогади Й. Самчевського дозволяють відтворити не тільки біографію відомого педагога, який працював на теренах Північного Лівобережжя, а й соціокультурне середовище, в якому тривала його діяльність, з'ясувати деякі призабуті сторінки історії нашого міста.

### Джерела та література

1. Воспоминания Иосифа Самчевского (1800 – 1886 гг.) // Киевская старина. 1893. № 10. С. 1–28.
2. Воспоминания Иосифа Самчевского (1800 – 1886 гг.) // Киевская старина. 1894. № 1. С. 21–51.
3. Воспоминания Иосифа Самчевского (1800 – 1886 гг.) // Киевская старина. 1894. № 2. С. 267–281.
4. Сушко А. В. Духовные семинарии в пореформенной России (1861–1884 гг.). СПб.: Издательство «Петроцентр», 2010. 256 с.
5. Ципляк Н.О. Чернігівська духовна семінарія у соціокультурному та громадському житті Північного Лівобережжя (кінець XVIII – початок XX ст.): автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. історичних наук: спец. 07.00.01 «історія України». Чернігів, 2012. 19 с.

*Олена Яценко*

## ПЕТРО ІВАНОВИЧ БУГОСЛАВСЬКИЙ – ПРЕДСТАВНИК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ЕЛІТИ МІСТА ЧЕРНІГОВА



До інтелектуальних кіл міста Чернігова початку ХХ ст. належав випускник Чернігівської духовної семінарії і Московської духовної академії, педагог, краєзнавець, публіцист, історик церкви, музикант, громадський діяч Петро Іванович Бугославський (1873 – 1941).

Походив він з містечка Вороніж, що на Глухівщині, і був сином відомого на Чернігівщині священика Іоанна Кириловича Бугославського (1841 – 1925) [1, с. 198].

Закінчивши Московську духовну академію з дипломом 1-го ступеня (кандидат богослов'я) і обравши своїм майбутнім фахом історію культури, він упродовж п'яти років здійснив декілька службових закордонних подорожей.

Цікавлячись культурою Сходу, Петро Іванович відвідав Єгипет, зокрема його столицю Каїр і Гізький музей єгипетських старожитностей, де вивчав найбільшу у світі колекцію мистецтва колись величної єгипетської цивілізації.

Із метою вивчення європейської культури Петро Бугославський відвідав Німеччину, Францію, Швейцарію, Австрію та Італію.

У Парижі він працював у музеях Лувра, слухав лекції у Сорбоні, одночасно вдосконалюючи знання французької мови. А перебуваючи в Італії, скористався нагодою попрацювати у музеях Ватикану [2, арк. 2].

Після знайомства зі Сходом і Європою Бугославського 1900 року було направлено на службу до Чернігова до місцевого жіночого єпархіального училища викладати цивільну історію та географію [1, с. 198].

Працюючи в Чернігівському єпархіальному училищі, викладач-початківець створив історичний кабінет при цьому навчальному закладі, наповнив його заздалегідь дібраними експонатами і наочними посібниками, що їх було привезено ним із закордонних подорожей, а також картинами, які він власноруч написав, відвідуючи численні історичні місця Сходу та Європи [2, арк. 2]. За свідченням його доньки Людмили, чернігівської вчительки, він дуже добре малював.

Для кожної освіченої людини такі подорожі є неабиякою інтелектуальною насолодою. Людмила Петрівна Бугославська розповідала: «Папа мало огорчився, когда проводник, сопровождавший его к вулкану Везувий, сразу же исчез с его вещами, как только тот спустился в кратер вулкана. Впечатления от увиденного во много раз превышали такое мелкое, по мнению папы, огорчение, как кража вещей. Он очень любил путешествовать».

Враження від подорожей Петро Іванович згодом описував і у своїх літературних творах.

У результаті відвідин Криму у видавництві Чернігівського земства 1909 року з'явилась брошура «Южный берег Крыма», де автор розповів читачеві історію краю, ознайомив з його географічними, кліматичними, ландшафтними особливостями, місцевою флорою і фауною [3]. Розповідь доповнив власними віршованими рядками, що ще раз засвідчує природну обдарованість та широку ерудицію цієї людини:

### Южный берег Крыма

Где небо блестяет  
 Глубокой нежной синевой,  
 Где море тихо в час ночной  
 Всегда задумчиво так плещет,  
 Где лес шумит по склонам гор,  
 С утесов мчатся водопады,  
 Где дивно так чаруют взор  
 Величественных гор громады,  
 Где лавры, мирты, олеандры  
 Про негу Юга говорят,  
 Где нежно так ручьи журчат,  
 Неся живительную влагу  
 По дивным паркам и садам,  
 Где, вторя пенистым волнам  
 Под тенью горных кипарисов  
 Величественный бьёт фонтан...  
 И море, море без краев,  
 У этих чудных берегов  
 Всегда таинственно рокошет,  
 Как будто бы сказать вам хочет,  
 Что этот край для счастья дан! [3, с.5-6]

Перебуваючи на посаді викладача Чернігівського жіночого єпархіального училища, Петро Іванович одружився з однією зі своїх учениць – донькою священика Олександром Феофанівною Доброленською. У подружжя народились чотири донечки: Марія, Олена, Ольга і Людмила. [4, с. 5].

Для створення «сімейного гнізда» молодий батько обрав на той час околицю Чернігова – Застриження, адже вважав, що дітей слід виховувати на природі. Людмила Петрівна Бугославська розповідала: «Папа вибрав цей дом не випадково. І за ціною не постояв. Із вікон нашого дому було видно поле і луг. І ми, діти, багато часу проводили з нянею саме на природі. В той час дуже популярним було вчення швейцарського педагога Песталоцці, який вважав, що навчання дитини повинно відбуватися в природі».

Від Людмили Петрівни Бугославської ми дізнались, що Петро Іванович був палким прихильником вчення Песталоцці і поділяв з ним думку про те, що фундаментом майбутньої освіти дитини мають бути її чуттєві враження, або, іншими словами, її власний досвід і її власні спостереження за об'єктами і явищами природи. І чим ближче природні об'єкти і явища до дитини, то вона глибше буде їх розуміти.

Вірогідно, що ґрунтовно ознайомитись зі спадщиною великого педагога-гуманіста Петрові Івановичу пощастило, коли він перебував у Швейцарії.

За свідченням Людмили Петрівни, батько і мати кожного року подорожували Європою, залишаючи дітей з гувернанткою.

Свою оселю подружжя Бугославських намагалось зробити якомога ошатнішим і більш схожим на оселі європейців. Біля будинку було розбито сад і квітник у класичному стилі, за якими доглядав професійний садівник, подвір'я прикрашав фонтан. Кожного разу із закордонних подорожей для свого саду і квітника подружжя привозило нові, на той час екзотичні для Чернігова, рослини.

Цей будинок, що знаходився у Чернігові в районі П'яти кутів по вулиці Станіславського, зберігся до 80-х років ХХ століття. На жаль, його було втрачено під час будівництва на цьому місці нових багатопверхових помешкань.

Із 1914 року Петро Іванович викладав дидактику, цивільну історію і французьку мову в Чернігівській духовній семінарії [5].

Крім викладацької діяльності, Петро Бугославський був активним членом Чернігівської архівно-археологічної комісії, яка більше двох десятиліть була історико-краєзнавчим центром на території всього Північного Лівобережжя. Він брав участь в дослідженнях місцевих архівів,

а також входив до складу організованих комісією археологічних експедицій, які почали активно діяти з 1904 року. За результатами своєї роботи в Чернігівській історико-археологічній комісії Бугославський готував наукову роботу: «Старожитності Північної України» [4, 2].

Із 1912 року Петро Іванович Бугославський – редактор окремого відділу часопису «Вера и жизнь», заснованого Чернігівським братством св. Михаїла, князя Чернігівського. Це видання замінило «Черниговские епархиальные известия», що видавались раніше, та проіснувало до 1917 року [5, с. 6].

На сторінках часопису «Вера и жизнь», крім офіційної частини, друкувались релігійно-філософські твори, історичні статті, критичні матеріали з історії західноєвропейської суспільно-політичної думки та ін. [6].

Епархіальна періодика в той час була важливим інформаційним інструментом впливу на читача. Усі публікації подавались з огляду на церковно-релігійні, ідеологічні і політичні принципи і інтереси Російської імперії [6, с.7].

Активний дописувачем був і сам Бугославський. На сторінках часопису з'являються його публікації: «У Берегов Святої землі: (Із воспоминаний паломника)» [8], «Паломники на Йордане в празник Крещення» [9], «Современные задачи нашей внутренней миссии и меры борьбы с сектантством» [10] та ін.

1914 року у часописі «Вера и жизнь» була надрукована його праця «Религиозно-нравственный кризис на Западе (французское общество накануне отделения церкви от государства), де автор, з позицій переконаного православного вірянина, аналізував суспільні процеси, що відбувались у Франції у зазначений період. Він критично ставився до «модерних» філософських, етичних, естетичних теорій і літературних течій, що суперечили канонам християнської віри [7, с. 11].

З початком Першої світової війни часопис все більше уваги почав приділяти відносинам з Німеччиною, яка опинилась у ворожому таборі. Якщо до війни сторінки часопису відгукувались про неї цілком позитивно, то у воєнний час риторика часопису в адресу Німеччини стала агресивною. Влада у такий спосіб намагалась розбудити у народі дух патріотизму і готовність до мобілізації. У цей час на сторінках часопису з'являється і праця П. Бугославського «Борьба славян и немцев», де він розповідає читачу, що слов'яни за всю свою багатотисячову історію мали багато ворогів, зазнали багато страждань і пригнічень. «Але з усіх багаточисленних ворогів упродовж усієї історії слов'янство не знало ворогів... жорсткіших, ніж тевтони – німці». Головною причиною трагедії П. І. Бугославський вважав їхню роздрібненість і закликав до об'єднання «в один великий слов'янський народ для успіху боротьби їх з національними ворогами слов'янства» [12].

Доречі, 5 жовтня 1914 року у Чернігівському епархіальному домі Петро Іванович прочитав за цією ж темою науково-історичну лекцію [4].

Треба зазначити, що П. І. Бугославський залишив по собі слід і як історик церкви. Зокрема, він був автором таких історично-релігійних творів: «Антоний Стаховский, архиепископ черниговский и первые годы Черниговской семинарии» [13], «Святитель Питирим, епископ Тамбовский» [14], «Душевная драма Филарета, архиепископа Черниговского» [15].

П. І. Бугославський був музично обдарованою людиною. Як згадувала його донька Людмила, він грав практично на всіх музичних інструментах. У Чернігові певний час входив до складу аматорського симфонічного оркестру. А коли на початку ХХ століття на Чернігівщині почався бурхливий розвиток храмового аматорського хорового співу [16, с. 17], ініційований Братством св. Михаїла, князя Чернігівського, то Петро Іванович увійшов до складу комітету, який керував цим процесом. Сам процес у багатьох повітах проходив доволі активно. Число охочих брати участь у загальнонародних співах швидко зростало. Щомісячно періодичні видання Чернігівщини розповідали про створення нових хорів у різних повітах губернії [16].

Саме Бугославський, працюючи на той час викладачем чернігівської духовної семінарії, «в целях достижения единства и правильности пения церковных напевов» видав та розіслав по приходських Братствах невеличкий збірник початкових молитов, найважливіших піснеспівів і гімнів [16, с. 279]. Дослідники хорового храмового співу Чернігівщини і самого Бугославського відносять до провідних регентів Чернігова [16, с. 277].

Жовтневий переворот Петро Іванович зустрів у Чернігові. Після закриття жіночого епархіального училища і духовної семінарії він певний час учителював у школах міста [4].

Викладав історію, а ще такі нові для загальноосвітньої школи дисципліни, як історія праці і соціологія [18, арк.. 19].

У 1919 -1920 роках Петро Бугославський працював у Чернігівському інституті народної освіти. Викладав історію античної культури [2]. Також очолив створений у Чернігові вже за більшовицької влади народний університет. Був членом Чернігівського губернського відділу народної освіти і завідував відділом народних університетів на Чернігівщині [4].

Та на початку 20-х років він змушений був покинути роботу в Чернігові і оселитись у Вороніжі. Донька Людмила Петрівна Бугославська згадувала, що «Петр Иванович уехал на родину, чтобы ухаживать за своим овдовевшим и состарившимся отцом...»

Але і у Вороніжі він продовжував активне професійне і громадське життя: був директором школи, завідував профспілковими курсами при воронізькому цукровому заводі, керував різноманітними самодіяльними художніми колективами: драматичним, хореографічним, хоровим, оркестровим. Написав і поставив на воронізькій сцені драматичну легенду з піснями і танцями «Чари». Не припиняв занять краєзнавством: постійно тримав зв'язок зі створеною 1921 року етнографічною комісією ВУАН, керував Воронізьким музеєм місцевого краю. Разом з петербурзьким краєзнавцем Абрамовим, своїм земляком, проводив розкопки численних курганів Глухівщини [4].

Фінал його життя був трагічним. Зі слів Людмили Петрівни Бугославської, незадовго до початку Другої світової війни, за доносом сусіда, якому був відомий зміст праці Бугославського «Борьба славян и немцев», Петра Ивановича було заарештовано і ув'язнено. Провиною йому поставили вищевказану роботу, де він наголошував, що німці завжди були жорстокими до слов'ян. Адже у цей час очільники закордонних відомств Радянського Союзу і Німеччини підписали Пакт Молотова – Рибентропа – договір, що гарантував мир між країнами на 10 років.

Та з 22 червня 1941 року це звинувачення стало неактуальним. Петра Ивановича звільнили і він, на той час людина похилого віку, додому повертався пішки: з початком війни пасажирські потяги не ходили. Його обігнали односельці і Петро Иванович просив їх передати своїй сім'ї, що він повертається додому. Та родина його так і не дочекалась. Вирушити на його пошуки у той скрутний воєнний час рідні не мали змоги: вони могли тільки здогадуватися, що Петро Иванович загинув, йдучи додому під час ворожого бомбардування.

Місце його останнього спочинку і сьогодні невідоме, проте відомими є його справи, як приклад сумлінного служіння просвітництву.

## Джерела та література

1. Терлецький В. Михайло Коцюбинський у пошануванні і дослідженнях нащадків // Сіверянський літопис. 2008. №3. С. 194-204.
2. ДАЧО, ф. Р-608, оп. 1, спр. 3856, арк. 1-2.
3. Бугославский П.И. Южный берег Крыма: Очерк: С прил. Краткого путеводителя по Крыму. Чернигов: тип. Губ. Земства. 1909. 86с.
4. Андреев Н. Бугославский Петр Иванович (1873-1941): забытые имена // Советское Полесье. Шостка. 1995. 25 окт. С.2; 28 окт. С. 2.
5. Блакитний М. Біографічні матеріали про редакторів часописів «Черниговские епархиальные известия» та «Вера и жизнь» // Сіверщина в історії України. Випуск 4. 2011. С.326-332.
6. Блакитний М. Церковна періодика чернігівської єпархії на початку ХХ ст. (1912-1917) // Ауспіція: міжнародний чесько-український випуск; №5, 2016. С.39-46.
7. Дятлов В., Кеда М. Западноевропейские страны в церковной публицистике Российской империи накануне и во время Первой мировой войны. Региональный аспект // Вопросы германской истории. 2015. С. 154-165.
8. Бугославский П. У берегов Святой земли (Из воспоминаний паломника) // Вера и жизнь, 1912. №15. С. 54-61.
9. Бугославский П. Паломники на Иордане в праздник Крещения. Вера и жизнь. 1913. №3. С. 27-37.
10. Бугославский П. Современные задачи нашей внутренней миссии и меры борьбы с сектантством // Вера и жизнь. 1916. №13-14. С. 16-30; №15-18. С. 56-69.

11. Бугославский П. Религиозно-нравственный кризис на Западе: (Французское общество накануне отделения церкви от государства // Вера и жизнь, 1912. №6. С.73-83; №7. С. 69-79.
12. Бугославский П. Борьба славян и немцев // Вера и жизнь. 1914. №21. С. 24-36; №22. С. 45-54; №23. С. 21-32; №24. С. 35-42.
13. Бугославский П. Антоний Стаховский, архиепископ черниговский и первые годы Черниговской семинарии: (По поводу 200-летия со дня вступления Антония Стаховского на Черниговскую архиепископскую кафедру 20 сентября 1713 года) // Вера и жизнь. 1913 – 321. С. 36-47. №22. С. 41-54; №23. С. 28-41.
14. Бугославский П. Святитель Пифирим, епископ Тамбовский: (По поводу открытия мошей 28 июля 1914 г.). Вера и жизнь 1914. №12. С. 53-62; №23. С. 46 – 66.
15. Бугославский П. Душевная драма Филарета, архиепископа Черногородского: (По поводу 50-летия со дня его смерти 9 августа 1866 – 1916 гг.) // Вера и жизнь. 1916. №15-18. С.24-41; №19-20. С. 30-43; №21-22. С.38-49.
16. Л.А. Дорохина. Развитие любительского хорового пения на Черниговщине в нач. XX ст.// Література та культура Полісся. 2008. Вип. 44. С.277-284.
17. Костюк Н. Діяльність регентів у царині богослужбово-музичної культури України початку XX століття // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: мистецтвознавство. Тернопіль, № 2. 2012. С. 121-129.
18. ДАЧО, ф. Р-593, оп. 1, спр. 39, арк.40 (зв.)





## СЕКЦІЯ II

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

*Олександр Герасимчук*

## ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

На виконання Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. в цьому році було модернізовано навчальну програму з історії для 5–9 класів на основі компетентнісного підходу. Згідно з оновленою в 2017 р. навчальною програмою одним із завдань шкільної історичної освіти є формування вільної особистості, яка визнає загальнолюдські та національні цінності й керується морально-етичними критеріями та почуттям громадянської відповідальності у власній поведінці [1, с. 3].

Взятий українською державою курс на інтеграцію з європейським співтовариством, запровадження безвізового режиму з більшістю європейських країн викликають необхідність ознайомлення громадян України з особливостями європейської спільноти, для якої на сучасному етапі розвитку суспільства характерні зростання глобальної взаємозалежності країн, прагнення створити відкрите демократичне суспільство, єдиний економічний та культурний простір. На початку XXI ст. у контексті освітньої політики Європейського союзу та Ради Європи надзвичайного поширення набуло поняття «європейський вимір в освіті», яке розглядається як певний стандарт знань про Європу: вивчення традицій, культури, мови та економічного стану інших країн для отримання комплексного уявлення про Європу та визнання існування багатоманітності в її межах; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку Європейської спільноти [2, с. 38].

До питань упровадження загальноєвропейських ідей у сучасний навчально-виховний процес зверталися у своїх публікаціях, Н. Захарова [2], Т. Левченко [3], Н. Онуфрієнко [4], О. Пометун [5], О. Сакало [15]. Метою даної статті є визначення суті загальноєвропейських цінностей у контексті сучасних євроінтеграційних процесів та ролі учителів історії у поширенні загальноєвропейських ідей.

Рада Європи, активно розвиваючи ідею європейського виміру в освіті, ґрунтує свою ідеологію на тому, що Європа – це спільність, яка насамперед, має загальні духовні цінності. Публіцист М. Форбек зазначав: «Європа – це більше, ніж внутрішній ринок ЄС, або так званий європейський економічний простір... Європа є передусім об'єднанням цінностей, що

ґрунтуються на ідеї демократії і прав людини» [6, с. 28]. Дійсно, на сьогодні Європа постає не стільки географічним поняттям, скільки ціннісним, оскільки європейські цінності складають основні підвалини демократичних інститутів європейського простору, кордони якого не обмежуються географічними ознаками належності країн до європейської частини світу [15, с. 106]. У доповіді «Освіта для XXI століття» президент Міжнародної комісії ЮНЕСКО з проблем освіти Жак Делор підкреслював, що пріоритетними напрямками освіти в XXI столітті мають бути культивування загальнолюдських цінностей, виховання толерантності, взаєморозуміння, соціальної відповідальності, поваги до інших [7, с. 5].

Загальною проблемою європейських країн на початку XXI ст. є зростання суперечностей між зовнішніми змінами світу та внутрішньою сутністю людини. На міжнародному рівні спостерігається ефект «ножиць» між темпами розвитку культури матеріальної та духовної, матеріальний чинник поступово починає пригнічувати духовний. Тому з усіх глобальних проблем людства на перший план виходить питання оздоровлення старих та пошук нових гуманітарних цінностей [4, с. 2]. Сьогодні недостатньо дати молоді певний обсяг знань та умінь, навчивши поповнювати та використовувати їх. Треба обов'язково прищепити молодому поколінню певну систему цінностей, спираючись на яку воно зможе використовувати свої знання на благо країни й світу загалом. «Ціннісне щеплення» має бути невід'ємним елементом сучасної освіти. А для його ефективності педагоги мають добре розумітися на природі цінностей, їх різновидах, ієрархії та засобах прищеплення [8, с. 8]. Цінності є системотворчим ядром діяльності та внутрішнього духовного життя людини. Основу будь-якої соціально-педагогічної системи складають цінності, що є орієнтирами, духовними векторами її функціонування [9, с. 3]

Австрійський філософ і психіатр Віктор Франкль у книзі «Людина в пошуках сенсу» (1946) виокремив три групи загальнолюдських цінностей: цінності творчості (що ми даємо життю); цінності переживання (що ми беремо від світу); цінності відношень (яку позицію ми займаємо відносно долі, яку можемо змінити) [10, с. 263]. Цінності – це проблема пристосування індивіда до соціальних, культурних норм, вимог певної спільноти, тому неможливо намагатися інтегруватися в європейський простір, не враховуючи систему цінностей, яка складалася в процесі виховання та навчання впродовж століть у різних країнах Європи [3, с. 111]. Базові ціннісні основи ЄС знайшли своє відображення у документі під назвою «Хартія основних прав Європейського Союзу» [14]. Прийняття цього документу було викликане необхідністю визначити спільні цінності ЄС й гарантувати основні права громадян уже в контексті законодавства та інститутів європейської спільноти. Хартія набула повної юридичної сили 1 грудня 2009 р. Вона складається із 54 статей, які розділені на 7 розділів. Перші шість – фундаментальні цінності, а сьомий розділ регулює та тлумачить застосування документу [15, с. 107–108].

Отже, до базових цінностей, визначених європейською спільнотою та зафіксованих у документі, належать:

– гідність (розділ 1, ст. 1–5): права та гарантії, які забезпечують гідне існування людської особистості в суспільстві: право на життя, право на особисту недоторканість, заборона тортур та іншого жорстокого, нелюдського або такого, що принижує гідність поводження;

– свободи (розділ 2, ст. 6–19): фундаментальні громадянські та політичні свободи, закріплені в Європейській конвенції з прав людини: право на свободу та особисту недоторканість, повага до приватного та сімейного життя, захист інформації особистого характеру, свобода думки, совісті та релігії, свобода інформації, свобода зборів та асоціацій, а також певні соціальні права: право на освіту, право на працю, свобода підприємництва, право власності тощо;

– рівність (розділ 3, ст. 20–26): рівність людей у правах, недопущення дискримінації, культурне, релігійне та мовне різноманіття, рівні права між чоловіками та жінками, захист прав дитини та людей похилого віку;

– солідарність (розділ 4, ст. 27–38): право працівників на отримання інформації, право на ведення переговорів та колективні дії, право на послуги із працевлаштування, захист на випадок незаконного звільнення, справедливі та рівні умови праці, соціальне забезпечення та соціальна допомога, охорона здоров'я, захист навколишнього середовища та прав споживача;

– громадянство (розділ 5, ст. 39–46): активне та пасивне виборче право на виборах до Європейського парламенту та на муніципальних виборах, право на належне управління, право на доступ до документації, право на звернення до Омбудсмана ЄС, свобода пересування та проживання;

– правосуддя (розділ 6, ст. 47–50): закріплюються не стільки права, скільки гарантії прав особистості, переважно в рамках кримінального процесу: право на ефективний правовий захист та доступ до неупередженого суду, презумпція невинуватості та право на захист, забезпечення принципів законності [14].

Рада Європи надає великого значення розробці Кодексу європейських базових цінностей та передачі цих цінностей юнацтву. Незважаючи на різні погляди, європейські освітяни мають спільну думку щодо загальноєвропейських цінностей, які мають бути покладені в основу сучасної системи освіти:

– утвердження прав людини, як вони подані в Конвенції прав людини Ради Європи (людська гідність кожного, право на життя і фізичну недоторканість, заборона знущань і рабства, особиста свобода, захист від свавільного арешту, принцип правового послуху і судової незалежності тощо);

– утвердження плюралістичних цінностей, тобто цінностей демократії, повага до цінностей європейського судового співтовариства;

– толерантність до інакше мислячих і представників інших народів та рас;

– ідея мирного розв’язання конфліктів, збереження миру в Європі та у світі;

– готовність до взаєморозуміння і визнання спільного при одночасному ствердженні європейської багатоманітності;

– відкритість до інших народів і культур при збереженні власної культурної неповторності;

– солідарність і любов до ближнього;

– усвідомлення відповідальності (як у приватному, так і в громадському житті) та активна участь громадян у політичних подіях;

– здатність до самостійного й критичного мислення;

– готовність виступати за свободу, справедливість і соціальну захищеність, повага до життя і прав інших;

– збереження природи й довкілля;

– збереження традиційних чеснот, зокрема доброти, вірності, скромності, старанності, усвідомлення обов’язку і ввічливості [6, с. 29]

Провідна роль у ствердженні загальноєвропейських цінностей належить галузі «Суспільствознавство», структурними компонентами якої є: історія України, історія рідного краю, всесвітня історія, право, мораль, філософія, економіка, громадянська освіта [11, с. 888]. Завданнями суспільствознавчих дисциплін у нашій державі є: підготовка учнів до взаємодії із соціальним середовищем, до самореалізації як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій; формування в учнів національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення та поваги до інших народів, правової свідомості, економічного мислення, критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, почуття власної гідності, відповідальності, особистого ставлення до подій і явищ суспільного життя, здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, встановлювати особистісні цілі, спрямовані на розвиток суспільства та держави [12].

Тому сучасна історична освіта в Україні має бути такою, щоб: виховувати повагу до людської особистості, розкривати цінність кожної людини, її унікальність, неповторність; сприяти взаєморозумінню та примиренню, розвитку взаємної довіри між людьми, співпраці між націями; заперечувати войовничий націоналізм, дискримінацію, расизм; бути частиною освітньої політики, яка безпосередньо впливає на розвиток і формування молоді; бути органічним елементом у перспективі побудови майбутньої Європи та сприяти мирному розвитку людського суспільства в світовому масштабі [5, с. 17–20].

XXI ст. зробило виклик вчителям суспільствознавчих дисциплін та їхній професійній підготовці, який полягає у появі таких явищ, як: збільшення різноманітності в суспільстві, прямим наслідком якої є посилення різноманітності учнівського контингенту; інформаційний вибух, який призвів до переважання навчальних програм; поява альтернативних джерел

інформації, які є носіями суперечливих цінностей. Усе це передбачає наявність у педагога чіткої громадянської позиції; системи цінностей, куди обов'язково входять: визнання багатогранності світу й толерантність; демократичний стиль роботи; висока комунікативна культура; етична компетентність. Учителю історії має стати експертом з поширення загальноєвропейських цінностей, особистістю, що втілює цінності європейської спільноти [4, с. 3].

Утвердження загальноєвропейських цінностей значною мірою залежить від здатності вчителя стати над національним контекстом, розвинути в собі європейську свідомість. В умовах євроінтеграції вчителі мають формувати «європейський учительський корпус» [13, с. 31]. Таке розуміння ролі вчителів суспільствознавчих дисциплін у створенні інтегрованої Європи висуває професійну діяльність учителів історії у число пріоритетів освітньої стратегії.

Таким чином, в основі професійної діяльності нової генерації європейських учителів суспільствознавчих дисциплін на початку ХХІ ст. мають знаходитися загальноєвропейські цінності, які є основою соціалізації особистості, підтримки порядку в суспільстві та у світі загалом засобами інтеграції людських спільнот.

### Джерела та література

1. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи // Історія та суспільствознавство в школах України. 2017. № 5–6. С. 2–44.
2. Захарова Н. Європейський вимір курсу історії нового часу в навчальних програмах для середньої школи в Україні // Історія та правознавство. 2005. № 34–36 (62–64). С. 38–42.
3. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : монографія. Вінниця : Нова книга, 2007. 656 с.
4. Онуфрієнко Н. Загальноєвропейські цінності у професійній діяльності вчителів суспільствознавчих дисциплін // Історія в рідній школі. № 2. 2017. С. 2–4.
5. Пометун О.І. Актуальні засади сучасного етапу розвитку сучасної історичної освіти // Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти : зб. наук. праць Всеукраїнської науково-практичної конференції (4–5 грудня 2003 р.). Кам'янець-Подільський, 2004. С. 17–20.
6. Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти // Шлях освіти. 1997. № 1. С. 28–32.
7. Делор Ж. Освіта – справжній скарб // Шлях освіти. 1997. № 3. С. 3–5.
8. Ціннісні парадигми освіти / Укл. Н.О. Ткаченко. Харків : Основа, 2004. 128 с.
9. Тюрина В.А., Научитель Е.Д. Ценностные ориентации : учеб. пособие. Киев : ООО Международное Финансовое Агентство, 1998. 30 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла // Сб. заруб. педагогики. Москва : Прогресс, 1990. 369 с.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
12. Державний стандарт базової і повної середньої освіти : Постанова КМУ від 14.01.2004 р. № 24. Освітня галузь «Суспільствознавство». Київ, 2004.
13. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів історії у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія. Київ : Вища школа, 1997. 180 с.
14. Хартия основных прав Европейского Союза. URL : [http://www.zakon1.rada.gov.ua/laws/show/994\\_524](http://www.zakon1.rada.gov.ua/laws/show/994_524). (дата звернення : 13.06.2017).
15. Сакало О.Є. Європейські цінності: сутнісні основи та практичне втілення. Полтава : Полтавський нац. пед. ун-тет імені В.Г. Короленка, 2015. С. 106–109. URL : <http://www.dspase.pnpu.edu.ua/bistream/123456789/4335/1/Sakalo.pdf>. (дата звернення : 13.06.2017).

*Тетяна Завада*

## МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Зміст освіти – це найважливіший структурний компонент процесу навчання, що прямо чи опосередковано визначає характер всіх інших, а саме: цілей, методів і прийомів, засобів, організаційних форм та технологій побудови. Це динамічне явище, кількісні і якісні показники якого визначаються характером суспільних потреб, рівнем науково-технічного розвитку суспільства, теоретичним рівнем системи наукових знань. У сучасних умовах ефективну організацію навчально-виховного процесу в школі може забезпечити лише зміст освіти, що ґрунтується на чітких науково-обґрунтованих засадах.

Поняття «зміст освіти» достатньо складне і багатоаспектне. У загальному розумінні зміст освіти – це процес і результат засвоєння людиною систематизованих знань, умінь і навичок, а також світоглядних і морально – естетичних ідей, якими необхідно опанувати учням у процесі навчання. Часто зазначають, що освіта це завжди суспільно організований і нормований процес постійного передання попередніми поколіннями наступним соціально значущого досвіду [1, с. 21].

Основні положення теорії побудови змісту освіти знайшли відображення у роботах В. С. Ледньова [9], В. В. Краєвського [7], В. А. Хуторського [13], Г. Б. Голуб [2], та інших дослідників.

Аналіз їх змісту свідчить про єдність позицій щодо вирішення цілого ряду проблем та дозволяє сформулювати такі узагальнення : основне джерело змісту освіти – це соціальний досвід, який слід розуміти як сукупність матеріальної і духовної культури; джерелом накопичення соціального досвіду виступає процес виконання різних видів діяльності; основні структурні компоненти соціального досвіду – це система наукових знань, досвід виконання відомих та творчих видів діяльності, досвід емоційно-цінностного відношення людини до оточуючої дійсності; зміст освіти це завжди дидактично опрацьований зміст соціального досвіду; зміст освіти – це система, що має вертикальний і горизонтальний зрізи; вертикальний зріз утворюють такі рівні проектування змісту освіти, як загально-теоретичного уявлення, навчального предмету, навчального матеріалу, педагогічної дійсності, рівень де зміст освіти стає надбанням кожного конкретного учня; горизонтальний зріз фіксує склад, структуру та функціональне призначення кожного структурного компоненту змісту освіти.

Акцентуючи увагу на змісті матеріальної і духовної культури, як джерела змісту освіти, В. Луговий [11], В. С. Ледньов [9] зазначають, що морфологічний зміст процесу освіти охоплює практичне, проектне і наукове навчання, виховання, педагогічне спілкування та художню освіту, а його основою виступає система наукових знань, навичок і умінь.

Інтегративним компонентом змісту освіти, що об'єднує в єдине ціле систему знань, навичок і умінь із декількох навчальних предметів є міжпредметні зв'язки.

Проблема міжпредметних зв'язків має довгу історію в теоретичному висвітленні та реалізації в практиці роботи школи. Питання активно досліджувалось в працях педагогів радянського періоду М. А. Данілова [3], А. В. Усової [12], Н. А. Лошкарьової [10], І. Д. Зверева [5] та інших. Так А. В. Усова трактує міжпредметні зв'язки як відбиття взаємозв'язків між науками, основи яких вивчаються в школі, у змісті навчального матеріалу, його структурі і методах вивчення [12].

У роботах Л.В. Кнодель [6], Н. Купарадзе [8], І.Д. Зверева [5], В. С. Ледньова [9] та інших вчених виділяються основні функції міжпредметних зв'язків. Окрім характеристики таких традиційних функцій міжпредметних зв'язків, як освітня, виховна, розвивальна, формувальна, дидактична, дослідницька автори дають характеристику конструктивної, психологічної, діалектичної та логічної функцій міжпредметних зв'язків. Так реалізуючи конструктивну функцію, міжпредметні зв'язки забезпечують процес удосконалення змісту освіти шляхом

відбору, координації, структурування навчального матеріалу з декількох навчальних дисциплін. Психологічна функція міжпредметних зв'язків спрямована на створення сприятливого психологічного мікроклімату, пробудження інтересу до процесу навчання, активізацію пізнавальної активності. Діалектична функція допомагає розв'язати протиріччя між наявним у учнів обсягом знань, навичок, умінь, рівнем їх сформованості та тими вимогами, що ставляться перед ними під час вирішення нових навчальних завдань. Логічна функція міжпредметних зв'язків полягає у їх здатності сприяти побудові чіткої логічної структури вивчаемого матеріалу, з'ясувати механізми взаємодії змісту навчальних дисциплін.

Достатньо широке вивчення отримало питання класифікації видів міжпредметних зв'язків, що знайшло відображення у роботах Н. А. Лошкарьової [10], І. Д. Зверева [5], В. С. Ледньова [9], Л. В. Кноделя [6] та інших дослідників. Заслугує на увагу класифікація видів міжпредметних зв'язків запропонована В. С. Ледньовим, що ґрунтується на виділенні напрямків взаємозв'язків між змістом окремих навчальних предметів, що відповідають основним напрямкам розвитку особистості: зв'язки в площині пізнавальної діяльності учнів; зв'язки навчальних дисциплін в процесі формування спрямованості особистості; зв'язки по лінії формування комунікативних якостей особистості; зв'язки в площині трудової політехнічної освіти; формування естетичних якостей в процесі вивчення різноманітних навчальних предметів [9, с. 148].

Вивченням методичних аспектів використання системи міжпредметних зв'язків займались Н. Купарадзе [8], Л. В. Кнодель [6], С. Защинська [4], О. Воленко [1] та інші дослідники. У методичній літературі велика увага приділяється висвітленню об'єктивних і суб'єктивних факторів, що полегшують чи ускладнюють процес використання міжпредметних зв'язків при вивченні предметів різних циклів, виокремлюються види міжпредметних зв'язків, що є найбільш поширеними в процесі засвоєння змісту окремих навчальних предметів, показуються методи і прийоми їх введення.

Вивчення психолого-педагогічної, дидактичної, методичної літератури по проблемі змісту освіти свідчить про те, що міжпредметні зв'язки є важливим структурним компонентом змісту освіти, що інтегрує у єдину систему знання, навички, уміння на міждисциплінарному рівні, та має такі напрямки вивчення, як: визначення сутності та функціонального призначення; розробка підходів до класифікації; характеристика видів міжпредметних зв'язків; з'ясування методичних аспектів використання міжпредметних зв'язків при вивченні окремих навчальних предметів та їх циклів. Важливими та недостатньо дослідженими лишаються такі аспекти проблеми, як розробка нових підходів до класифікації, методики використання різних видів міжпредметних зв'язків в умовах фундаменталізації, гуманізації та гуманітаризації змісту освіти у сучасній школі.

Вивчення та аналіз психолого-педагогічної, дидактичної, методичної літератури з проблеми змісту освіти, взагалі, та міжпредметних зв'язків, зокрема, змісту курсів історії України в 8 класі та української літератури став підґрунтям для виділення видів міжпредметних зв'язків між цими курсами. Ми вважаємо, що процес вивчення курсу історії України в 8 класі повинен будуватись на основі використання таких видів міжпредметних зв'язків, як:

- зв'язки світоглядного характеру, що забезпечують різноаспектне бачення та розуміння вивчаємих соціально-економічних явищ та процесів, розширюють і збагачують світогляд учнів;
- зв'язки за змістом, що допомагають поєднувати в єдину систему знання, навички, уміння здобуті при вивченні різних навчальних предметів;
- зв'язки понятійно-часового характеру, що встановлюють різного роду логічні зв'язки між новим та попередньо засвоєним матеріалом з різних навчальних предметів;
- зв'язки спрямовані на активізацію розумової діяльності учнів, що реалізуються в процесі виконання різного роду завдань на матеріалі міжпредметного змісту, та потребують оперування основними прийомами розумової діяльності;
- зв'язки комунікативного характеру, які забезпечують процес формування у учнів навичок та умінь побудови усної і письмової мови.

Використання вказаних видів міжпредметних зв'язків буде сприяти формуванню в учнів цілісної наукової картини світу, розширить їх світогляд, забезпечить процес формування основних прийомів розумової діяльності та розвине комунікативні навички і уміння.

### Джерела та література

1. Воленко О. Важнейший показатель эффективности учебного процесса / О. Воленко // Учитель. 2007. №5. С. 20 – 24.
2. Голуб Г.Б. Парадигма актуального образования / Г.Б. Голуб // Вопросы образования. 2009. №2. С. 20 – 42.
3. Данилов М.А. Дидактические пути повышения качества знаний учащихся / М.А. Данилов // Советская педагогика. 1968. №7. С. 20 – 30.
4. Защинська С. Міжпредметні зв'язки на уроках історії / С. Защинська // Історія в школі. 2011. №3. С. 5 – 8.
5. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов / И.Д. Зверев. М.: Знание, 1987. 365 с.
6. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи: Посібник для магістрів / Л. В. Кнодель. – К.: ПАЛИВОДА А.В., 2008. 136 с.
7. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика / В.В Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2011. 352 с.
8. Купарадзе Н. Педагогические условия развития умения критически мыслить у учащихся начальных классов / Н. Купарадзе // Начальная школа. 2004.-№8. С. 93 – 95.
9. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. М.: Высшая школа, 2011. 224 с.
10. Лошкарева Н. А. О понятии и видах межпредметных связей / Н.А. Лошкарева // Советская педагогика. 1990. №6. С.2 – 4.
11. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / В.І. Луговий. К.: МАУП, 2011. 196 с.
12. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. М.: Педагогика, 1996. 126 с.
13. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. М.: Высшая школа, 2013. 639 с.

*Вікторія Клопот*

### ВИКОРИСТАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

*Актуальність теми.* Акмеологічний підхід до освіти відкриває нові шляхи мотивації, стимулює творчий потенціал виявлення й плідне використання особистісних ресурсів учнів, сприяє формуванню успішної людини, яка володіє необхідними життєвими компетентностями.

*Короткий екскурс дослідження проблеми.* Акмеологія шкільної освіти досліджується науковцями Б. Ананьєвим, О. Бодальовим, Г. Даниловою, А. Деркачом, Н. Кузьміною, В. Максимовою, О. Москаленком, О. Пожарським.

*Мета статті.* Проаналізувати можливості використання акмеологічного підходу до вивчення історії у школі. Для цього необхідно вирішити наступні завдання, а саме: на прикладах показати використання акмеологічного підходу до вивчення історії на уроках та у позаурочний час; розкрити роль краєзнавчих матеріалів для акмеологічного зростання учнів.

Зміни в системі освіти є наслідком суспільно-економічних перетворень, що відбуваються в нашій країні й зумовлюють нові вимоги суспільства до випускника школи і його соціально спрямованої діяльності. Підготовка школяра до життя в суспільстві, розвитку його емоційного, творчого, професійного рівня є основним завданням сучасної школи. Конкурентоспроможність випускника визначається його професійною компетентністю, комунікативними навичками, основами особистісного зростання. Здатність школяра до примноження своїх знань та вмінь, спрямованість на творчий саморозвиток і самореалізацію є показниками якості освіти.

Вирішити цю проблему допомагає акмеологічний підхід до освіти, який відкриває нові шляхи мотивації, стимулює творчий потенціал виявлення й плідне використання особистісних ресурсів учнів. Як відомо, акмеологія («акме» – вершина, «логос» – наука) – напрямок соціально-педагогічних наук, що інтегрує знання про людину на етапі її зрілості, вивчає закономірності досягнення людиною вершин, успіху у різних видах діяльності [2, с.35-36].

У сучасних умовах змінюється роль учителя: він виступає не як носій знань, а як партнер, консультант, передає досвід та супроводжує навчання, взаємодіє з учасниками процесу навчання. Учитель має пам'ятати відомий постулат Кембриджського університету «Навчити не можна – можна навчитися» [1, с.75-76].

Ідеться про необхідність самостійного навчання, вироблення здатності до самоорганізації та планування часу, відповідальності, комунікабельності, уміння працювати в команді й найголовніше – уміння застосовувати знання. Учень не повинен отримувати готові знання, він має їх здобувати самостійно й зрозуміти, як діяти, щоб досягти результату, успіху. Набуває значення пошук шляху вирішення проблеми. Для цього учень має діяти творчо й самостійно. Якщо головним завданням учителя була підготовка учня до майбутнього життя, то на сьогодні вчитель має усвідомити, що шкільне життя і є самим життям дитини [5, с. 124]. Знання не можуть бути відірваними від життя; сучасний учитель-акмеолог має орієнтувати свого вихованця на розв'язання конкретних проблем людини, суспільства [3, с. 5-11].

Провідною метою навчання є не здобуття знань, а оволодіння життєвими компетенціями, соціальними й життєвими ролями, розуміння знання як засобу, інструменту для розв'язання проблем особистісних та соціальних [3, с. 5-11]. Для створення основи акмеологічного зростання учнів педагог має спочатку вивчити потенційні можливості кожного, їхні інтереси. Це дасть змогу пропонувати школярам цікаві доступні завдання з поступовим ускладненням так, щоб кожний зміг реалізувати свої можливості й окреслити перспективу подальшого росту [7, с. 46]. Стратегія акмеологічної діяльності, спрямована на розкриття учнем своїх внутрішніх потенційних можливостей, активно реалізується не лише в системі класної, позакласної та позашкільної виховної роботи, а й у процесі урочної діяльності під час вивчення основ наук. При акмеологічному підході організації навчання домінує проблематика розвитку творчих здібностей, особистісних якостей. Застосовуються технології: ігрові, розвивального навчання, особистісно орієнтованого навчання, метод проектів, навчання у співпраці. Акмеологічний підхід вимагає постійного вдосконалення форм навчання, тому варто практикувати інноваційні форми навчальної діяльності [2, с. 120-122].

У педагогічній діяльності необхідно дотримуватися цілісності компонентів акмеотехнологій: методологічного (професійна компетентність вчителя); дидактичного, (підбір матеріалів та форм); інформаційно-технологічного (використання засобів) [4, с. 220].

Формуванню акмеологічної компетентності особистості сприяють інтерактивні методи навчання, адже вони допомагають виробленню в учнів комплексу позитивних ділових якостей: уміння працювати в парах, групах, установлювати особистісні контакти та обмінюватися інформацією. Основне завдання акмеологічних технологій – сформуванню та закріпленню в самосвідомості людини потреби у саморозвитку й самореалізації, що дозволяють сформуванню особистісне та професійне «Я» [4, с. 108-109].

Над рішенням цієї проблеми працює Чернігівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №19. У рамках експериментальної роботи, метою якої є створення та апробування елементів моделі акмеологічної школи, забезпечуються необхідні умови для становлення й розвитку уявлення про успіх, високі досягнення, необхідні для особистості й соціуму. Для цього у навчальному закладі діє творча лабораторія учнів, яка ґрунтується на роботі шкільного гуртка «Юний краєзнавець», шкільного наукового об'єднання «МАН учнівської молоді». З метою активізації співпраці учнівського й педагогічного колективів, виявлення та підтримки обдарованих дітей, залучення інтелектуальної та творчо обдарованої учнівської молоді до науково-дослідницької роботи розширюються межі пошукової діяльності. Найкращі роботи представлені для захисту в Малій академії наук.

Як складова реалізації акмеологічного підходу до вивчення історії – позаурочна робота, участь у позакласних заходах із предмета, під час предметного тижня. Позакласна робота вирішує такі завдання: удосконалення знань, умінь і навичок, набутих на уроках історії;



розширення світогляду учнів; розвиток їх творчих здібностей, самостійності, естетичних смаків; виховання любові та поваги до людей свого рідного краю та країни.

Але головною ланкою акмеологічного підходу до навчання є урок. Зокрема, на уроці історії у 7 класі, говорячи про культуру та релігію Китаю у середні віки, з метою акмеологічної життєорганізації вихованців доцільно використовувати висловлювання відомих філософів, культурних і релігійних діячів Китаю. Доречним тут виявився вислів Конфуція: «Знайди собі заняття до душі й тобі ніколи не доведеться працювати». Під час ознайомлення семикласників із культурними надбаннями китайців у середньовіччі варто наголосити на ідеї самовдосконалення особистості через включення її у сферу індивідуальної творчості. Тому у фабулі уроку знайшли своє місце асоціативний малюнок семикласниці на тему "Яким я уявляю Китай" і майстер-клас запрошеної гості – «У світі оригамі». Отже, урок історії збагатив семикласників такими важливими рисами акмеологічної життєорганізації, як орієнтація на розкриття внутрішньоособистісних потенційних можливостей засобами індивідуальної творчості, формування ціннісного ставлення до духовного надбання народів світу до себе, до людей.

На уроках історії України у 10 класі ми обов'язково використовуємо краєзнавчі матеріали. Акмеологічний підхід передбачає можливість використання технології проєктів. Діти отримують завдання дослідити економічний розвиток, міське життя Чернігова й порівняти його з життям інших міст України, досліджують діяльність відомих чернігівців цього часу. Результатом є захист цікавих презентацій, таких як «Три митці», яка розповідає, про життя на початку ХХ ст. у Чернігові трьох відомих митців – Івана Рашевського, Михайла Жука, Володимира Конашевича. Іван Рашевський був одним з вчителів молодого тоді ще Володимира Конашевича, який навчався у Чернігівській гімназії. Більше того, вони спілкувалися між собою, жили у центрі старого міста на розі вулиць Мстиславської та сучасної Чернишевського. З цього дослідження вийшла нова цікава робота, яка розповідає про урочище Рашевщина (Швейцаровка), старовинні будинки міста та проблему їхнього подальшого існування.

Досліджуючи розвиток освіти в Україні у другій половині ХХ ст., учні отримали завдання дослідити історію ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка. Проєкт дозволив простежити етапи розвитку вишу, вивчити біографії деяких викладачів. Одне з питань роботи – діяльність першого директора учительського інституту О. П. Фльорова. Підсумок акмеологічно спрямованого уроку – це своєрідна частинка мудрості, який має для молодої людини життєорганізаційне значення. Таким підсумком на цьому уроці історії стало визначення головного життєвого завдання кожної людини.

У дослідній роботі ми багато уваги приділяємо краєзнавчим матеріалам. Їхня мета – показати учням привабливість, цікавість місцевої історії, наочно продемонструвати, що Чернігівщина була гідною складовою загальноісторичних процесів розвитку українських земель. Суттєво полегшує роботу учителя доступність архівного фонду ДАЧО, який володіє великою кількістю документів, діяльність музеїв та бібліотек.

Учні – гуртківці проводять багато історичних досліджень, зокрема таких як «Чернігівські Афіни», «Становлення Чернігівського колегіуму як центру освіти Лівобережної України», «Новгород-Сіверський гурток патріотів», «Осип Бодяньський», які торкаються питань початку національного відродження та становлення освітніх процесів на Лівобережжі. Краєзнавчі матеріали надають змогу учням з різних боків підійти до певних історичних явищ. Так роботи «Новгород-Сіверський гурток патріотів», «Осип Бодяньський» торкаються проблеми національного відродження: «Історія русів» вперше надрукована О. Бодяньським, а була написана, за припущеннями науковців, членом Новгород-Сіверського гуртка патріотів.

Учні нашої школи беруть участь у багатьох конкурсах, які стосуються історичної тематики. Так, для Всеукраїнського конкурсу учнівської творчості «Об'єднаймо ж, брати мої!» вони обирали питання діяльності Павла Полуботка, Бориса Возницького й Андрія Карнабеда, які, проживаючи у різних куточках нашої держави, робили спільну справу – охороняли українську культурну спадщину.

У конкурсі «Історія мого міста» наші учні представили біографію Леоніда Могучова, відомого чернігівського художника, який любив мандрувати Україною та залишив по собі унікальні зображення старовинної архітектури Чернігово-Сіверщини. На жаль, деякі споруди тепер можна побачити лише на його малюнках.

Таким чином, акмеологічний підхід до вивчення історії, його використання у позаурочній та позашкільній роботі сприяє формуванню акмеологічної компетентності учня, забезпечує необхідні умови для становлення й розвитку його уявлення про успіх, високі досягнення, необхідні для особистості й соціуму. Умовно пройшовши історичною стежкою, учні роблять висновки: «Я зрозумів...», «Я запам'ятав...», «Я відчув труднощі...», «Я відчув себе в ролі...». Учні навчаються умінню працювати у команді, обґрунтовувати свою думку, опрацьовувати новий матеріал, самоорганізовуватися. Кінцевий результат – школа допомагає молодій людині досягти успіху, тобто того, що грецькою звучить як «акме».

### Джерела та література

1. Анисимов О.С. Креативная акмеология. Учебно-методическое пособие. М.: РАГС, 2007. 274 с.
2. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. М., 1993, 580 с.
3. Єрмаков І.Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності // Школа. 2006. №5. С. 5 – 11.
4. Пальчевський С.С. Акмеология. К.: Кондор, 2008. 397 с.
5. Пальчевський С.С. Акмеология : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.. Київ: Кондор, 2008. 378 с.
6. Пальчевський С.С. Акмеологічні підходи до вивчення основ наук у сучасній школі // Шкільний інформаційно-методичний журнал. №11. Листопад 2010.
7. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). К.: Гнозис, 2004. 684 с.

*Михайло Кубрак, Наталія Ігнатенко*

### **ПЛЕКАЄМО СПРАВЖНІХ ПАТРІОТІВ. З ДОСВІДУ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ АНІСІВСЬКОЇ ЗОШ І-ІІІ СТУПЕНІВ З НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*Національне виховання – це природне виховання, тобто оволодіння дитиною материнською мовою, родинними традиціями, пізнання святинь свого народу.*

*К.Д. Ушинський*

У мальовничому куточку старовинного села Анисів розташована загальноосвітня середня школа, якій виповнилося вже шістдесят років. Змінилися покоління вчителів та учнів, та пам'ять про рідну школу кличе випускників до рідної домівки, і вже їх діти навчаються у школі, де навчались вони самі. Життя продовжується...

На думку К. Ушинського навчання і виховання не матимуть гуманістичного змісту, якщо вони не будуть глибоко національними. Педагогічна спадщина нашого народу має цінний досвід формування волелюбної людини, борця за народні ідеали, господаря рідної землі, громадянина незалежної України.

У сучасних умовах наш колектив підійшов до розуміння того, що лише особистісно-орієнтоване виховання дітей може задовольнити вимоги суспільства. Тому метою навчання і виховання є розвиток особистості високою національною і громадянською свідомістю через систему особистісно-орієнтованої освіти; реалізація збереження фізичного й психічного здоров'я дітей в умовах здійснення навчально-виховного процесу; формування в дітей розуміння особистої ролі в розвитку суспільства через систему учнівського самоврядування. Для досягнення поставленої мети ми спираємось на загальнолюдські цінності, такі як людина, сім'я, Батьківщина, праця, земля, творчість. Кінцевим результатом є формування цілісної

особистості, яка має активну творчу й соціальну позицію, високі моральні якості, які постійно вдосконалює, уміє керувати своїм здоров'ям, прагне до знань і має певний достатній життєвий досвід, тобто готова до життя в соціумі.

Однією з найважливіших педагогічних закономірностей є те, що в процесі формування особистості, а отже і підростаючого покоління, найефективнішими є шляхи пізнання від рідного до чужого, від близького до далекого, від національного до планетарного, світового, на що неодноразово вказував у своїх роботах К.Д.Ушинський. Національно-патріотична система виховання, що ґрунтується на міцних підвалинах культури рідного народу якнайбільше сприяє соціальному престижу інтелектуальності, освіченості та інтелігентності як складників особистості людини. Національне виховання – це природне виховання, тобто оволодіння дитиною материнською мовою, родинними традиціями, пізнання святинь свого народу.

Держава доручила кожній школі формувати і розвивати молоді таланти, готувати юнь до конкурентного вибору свого місця в житті. І наша школа не стоїть осторонь цієї проблеми. Вже не перший рік ми працюємо над цією проблемою формування в учнів загальнолюдських цінностей. Головним напрямком, серцевиною нашої роботи є дитина, як найвища цінність суспільства, першооснова збереження генофонду українського народу.

Опираючись на досягнення педагогічної науки, використовуючи засоби народної педагогіки, педагогічний колектив нашої школи веде активний пошук нових підходів у створенні виховної системи школи, яка б відповідала потребам розвитку творчої особистості, скерованої на загальнолюдські та культурно-національні цінності.

Тому всю роботу, спрямовану на всебічний розвиток дитини, ми об'єднали у чотири довгострокові проекти, побудовані за уніфікованою схемою та запрограмовані на вирішення загальношкільної проблеми. Це проекти: «Обдарованість»; «Плекаємо громадян»; «Від освіти до праці – один крок»; «Здоров'я. Краса. Гармонія»

Кожен проект має свою мету, завдання, шляхи та етапи реалізації і направлений на всебічний розвиток учня. Керують проектами вчителі школи, які на власному прикладі намагаються ініціювати громадсько-педагогічний рух, керуючись гаслом: «Кожній школі своє ім'я, своє неповторне обличчя, свою історію, свою філософію освіти та власну концепцію розвитку».

Свій неповторний стиль педагогічний колектив відображає у змісті, технологіях навчання, в оформленні кабінетів, інтер'єру школи, у зовнішньому вигляді учнів та вчителів, у вмінні цінувати живу думку, допитливий погляд, парадоксальне мислення, у відкритості до переконань інших. Це, на наш погляд, є свідченням того, що ми створили сучасну українську школу в європейському розумінні цього слова.

В основу виховної роботи школи було покладено національно-патріотичне виховання, центром якого є шкільний музей історії села Анисів. На сьогодні музей налічує близько 150 експонатів. При музеї постійно діє гурток, члени якого періодично додають нові матеріали.

Щоб діти стали народом, творцями своєї долі необхідно, щоб вони за час навчання й виховання міцно засвоїли духовність, історію й культуру рідного краю, глибоко проїнялися його національним духом, способом мислення і буття. І в цьому нам допомагає меморіал Пам'яті в честь односельців, які не повернулися з фронтів, та два поховання воїнів, які загинули при визволенні нашого села. Також в минулому році була встановлена пам'ятна дошка, на якій розміщені фото та документальні матеріали про діяльність 614 хірургічного польового шпиталю (начальник підполковник Кайсберг), який розташовувався на території села і де проходили лікування бійці, що брали участь у визволенні Чернігівщини. А на старому сільському кладовищі учні постійно доглядають за могилою воїнів, які померли від ран в цьому госпіталі (60 воїнів різних національностей). Всі ці місця для наших учнів та односельців є священними. Ми завжди дбаємо про них і постійно доглядаємо. І на алеї Пам'яті щороку проходять лінійки до Дня визволення Чернігівщини та Дня Миру (21 вересня) та до Дня Пам'яті та Примирення (8-9 травня), на які школа запрошує ветеранів війни, дітей війни, учасників бойових дій та всіх жителів села. А біля сільського хреста, встановленого в пам'ять про Голодомор 1932-1933 років щороку відбувається флешмоб за участю старшокласників «Запали свічку Пам'яті».

Як не згадати Козацькі забави, які щороку проходять в нашій школі 14 жовтня в День Захисника Вітчизни. Кожен клас бере активну участь у змаганнях, хлопці школи показують свою силу, витримку, майстерність і все завершується традиційним козацьким кулешем.



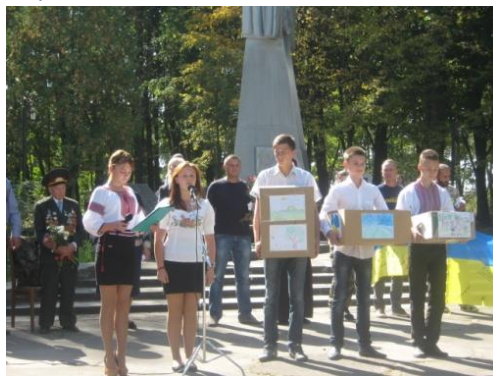
Стали традиційними спортивні змагання, присвячені Дню Збройних Сил України, коли кожен старшокласник школи доводить, що він справжній воїн, справжній козак і може виконати будь-яку справу. А журі на цих змаганнях – наші випускники, учасники бойових дій в зоні АТО.

У кінці січня вже стали традиційними круглі столи «Крутянські спартанці, або як нищили цвіт нації». А минулого року учні школи створили відео в пам'ять про Героїв Крут, яке було передано до музею на станції Крути.  
<http://dropmefiles.com/ENuy6%C2%A0>

Окремо хочеться розповісти про волонтерську роботу нашої школи.

З перших днів неоголошеної війни школярі активно включились в цю роботу. Учні писали «Листи пораненому» та «Листи воїну – танкісту» і виготовляли подарунки-обереги своїми руками. Також діти малювали малюнки солдатам і писали на них свої побажання, де зичили найшвидшого одужання та повернення додому.

Також рада старшокласників запропонувала провести ярмарку солодощів, щоб зібрати кошти на потреби воїнів АТО. Було зібрано чималу суму, на яку придбали речі першої необхідності та передали нашим землякам.



Другий рік в Чернігівському районі проходить військово-патріотична гра «Джура» («Патріот»). Як не згадати підготовку наших старшокласників до цієї гри, адже два роки підряд команда нашої школи займає третє загальнокомандне місце і перші місця за конкурс «Впоряд».

Згадують школу і її справи в різних інформаційних джерелах.

«В Анисівській загальноосвітній школі I-III ступенів Чернігівського району Чернігівської області проведено благодійно-меморіальну акцію «Маки

пам'яті» і учнями 10-го класу були власноруч виготовлені червоні маки – маки пам'яті – символ Дня пам'яті та примирення і Дня перемоги, які нарешті прийшли на зміну радянській символіці. Саме з цими маками пам'яті школярі прийдуть 9 травня на мітинг «1939–1945 роки. Пам'ятаємо. Перемагаємо». <http://www.memory.gov.ua/news/chernigivshchina-pam-yataemo-peremaetaemo>



ремаetaemo

«Черговий гуманітарний вантаж, котрий зібрали жителі Чернігівського району, минулого тижня було доставлено на Харківщину, де дислокуються зараз підрозділи 1-ї окремої гвардійської танкової бригади, й вручено нашим землякам. Крім продуктів харчування, теплих речей, зокрема, бушлатів, голова районної ради передав військовослужбовцям обереги, виготовлені юними жителями Анисова.



Натомість військовослужбовці подарували шкільному музею Державний прапор України, з яким ходили в бій.



Подарунки, привезені із зони АТО, голова райради та керуючий справами передали школярам Анисівської ЗОШ I-III ст.

Зі слідами кіптяви й вогню він стане новою реліквією й свідченням того, як створюється новітня історія України» (районна газета «Наш край» №82-83, 2016 рік)

«Вчора (28 вересня) на війну, що триває на теренах Сходу, на захист інтересів українців у складі батальйону «Січ» вирушили шість наших побратимів із Чернігівщини. Безмежно вдячні школярам із с. Анисів за зроблені патріотичні обереги. Вони дісталися кожному січовику. Вірю, що дитяча енергія захистить бійців на Сході та вбереже від вражої кулі.»

(Розміщено на сторінці Маргарити Омеляненко у Facebook)

Також минулого року в Анисівській школі відбулась непересічна подія, яка об'єднала в одному пориві патріотичні почуття і любов учнів, педагогів, батьків до Батьківщини. Причиною цьому стала зустріч з учасником АТО, старшим лейтенантом, начальником відділу забезпечення обласного військового комісаріату Шовковим Сергієм Сергійовичем. Всі з нетерпінням чекали зустрічі з людиною, яка є взірцем патріота-воїна, котрий до кінця залишився вірним своєму військовому обов'язку, відданим Батьківщині. (районна газета «Наш край» №105-106, 2016 рік)

Вчительсько-учнівський колектив школи постійно працює над вихованням в учнів національної ідентичності, самобутності, розуміння історії всього народу. В школі постійно проходять зустрічі з учасниками АТО, з ветеранами Другої світової війни, з воїнами-інтернаціоналістами, з волонтерами, зі співробітником Українського інституту національної пам'яті Горобцем С.М.



Наша школа має нагороди. Але найбільшою нагородою є те, що наші діти ростуть чесними, совісними та справжніми патріотами. І прикладом цього служить участь наших випускників у бойових операціях на сході країни. Адже на сьогодні більше 30 земляків є учасниками бойових дій. І в цьому є заслуга і нашого колективу.

***Ми віримо у світле майбутнє, віримо у спокійне майбутнє,  
віримо у майбутнє нашої незалежної і єдиної України!***

*Світлана Ничипоренко*

### **З ДОСВІДУ РОБОТИ КЕРІВНИКА ГУРТКА «ІСТОРИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО»**

Виховання громадянина – складний і багатофакторний процес. Він включає в себе взаємопов'язану діяльність учителя і учнів по розвитку сукупності моральних почуттів з рисами поведінки, а саме: любові і відданості Батьківщині, сприянню активної діяльності на її благо, вивчення і примноження традицій, звичаїв свого народу, прагнення до зміцнення її честі та гідності своєї країни, прив'язаність до рідного краю, готовність захистити його в будь-яку хвилину.

Важливу роль у національно-патріотичному вихованні відродженню традицій пам'яті нашого народу відіграє краєзнавчий рух. З метою його активізації у нашій школі організовано роботу пошукового загону. Тематична спрямованість створеного об'єднання визначене як історико-краєзнавча, а сам загін працює за програмою «Історичне краєзнавство».

Я впевнена, що ефективність краєзнавчої роботи значною мірою залежить від реалізації діяльнісного підходу. Особистість громадянина-патріота формується інтенсивніше, якщо він любить Батьківщину не на словах а на ділі, якщо бере реальну участь у діяльності, в якій на практиці апробуються громадянські цінності.

Учнівський склад загону різновіковий. Він об'єднує учнів 7-11 класів. Я вважаю, що саме з 12-13 річного віку дитина починає свідомо брати участь у краєзнавчо-пошуковій діяльності.

Завдання керівника гуртка полягає ще і в тому, що він повинне розгледіти в учнях крім дослідницьких, пізнавальних здібностей також схильність до творчості, мистецтва, охопити різноманітною діяльністю більшість учнів школи, продовжувати урочні краєзнавчі, мистецькі і пізнавальні проекти в гуртковій роботі, втілювати їх у результати на уроках та під час проведення численних шкільних заходів.

Свою роботу гурток здійснює в наступних напрямках:

- 1) Пошуково-дослідницькому.
- 2) Інформаційно-просвітницькому.
- 3) Екскурсійному.

За пошуково-дослідницький напрямок відповідає фольклорна та історико-краєзнавчої групи. Пріоритетними напрямками діяльності останньої є перш за все дослідження історії рідного краю.

Досліджуючи життєвий шлях видатних земляків учні проводять вивчення, анкетування, фотографування, пов'язаних з особами відповідних пам'яток історії, археології, культури та побуту. При можливості проводимо порівняльний аналіз стану об'єктів дослідження у минулому і зараз.

Запорукою успіху у проведенні пошуково-дослідницької роботи згідно вибраної теми є оптимальний підбір літератури, тому починаємо зазвичай з моніторингу бібліотек та при необхідності використовуємо можливості Інтернету. Саме в бібліотеках можна знайти цінну та рідкісну інформацію, проглядаючи старі журнали та газетні статті. Часто використовуємо додаткову художню і статистичну літературу.

Разом з учнями знаходимо і зустрічаємося з місцевими краєзнавцями-любителями, знавцями старовини.

Всі люблять подорожі, але кожен з нас привозить з мандрівок власні спогади. Щоразу повернувшись із історичних експедицій, ми починаємо працювати над новим проектом. «Містечко над Сномом», «Перлинами національної спадщини Північної Пальміри України», «Місцями славетної родини Розумовських на Чернігівщині» – дослідницькі проекти, що стали результатами наших краєзнавчих експедицій.

Наступним пунктом досліджень є вивчення подій історії Другої Світової війни, пов'язаних з Україною. Вважаю, що участь в таких проектах виховує в учнів не тільки повагу і вдячність до ветеранів, а ще й зміцнює спадкоємність поколінь, якнайкраще формує духовно-

моральні, громадянські та світоглядні якості особистості, які проявляються в гордості за своїх прадідів та Батьківщину.

Спогади та розповіді ветеранів ретельно записуються. При цьому учні дотримуються певних правил: визначають тему опитування, складають перелік питань, одночасно ведуть записи два або три учасники гуртка. Часто після таких інтерв'ю виявляються додаткові, цікаві цілі та завдання, які збагачують та урізноманітнюють краєзнавчу роботу.

Неабияке задоволення в учнів викликає колективна творча справа. Наші практичні роботи пов'язані з виконанням мистецьких проєктів. Наприклад, створення стилізованої мапи України з фотографіями учнів, які відвідували знакові місця Батьківщини, створення рушника з відтінками кольорів та характерними орнаментами, притаманними районам Чернігівщини.

У нашому загоні існує інформаційно-просвітницький напрямок формою роботи якого є існування лекторської групи. Учнями оформлено стенд, на якому юні пошуковці щотижня розміщують інформаційні повідомлення до відзначення дат української і світової історії, акцентують увагу на найважливіших подіях сьогодення в Україні і світі. За любови проводять шкільні масові заходи до урочистих подій.

Слід зазначити, що пошуково-дослідницька та інформаційно-просвітницька діяльність створює сприятливі умови для реалізації особистості. Стимулює розвиток інтелектуального і творчого потенціалу учнів, розвиває відповідальність, необхідні психологічні якості, формує соціальні вміння, сприяє набуттю навчального і життєвого досвіду.

*Олена Петрусевич*

## **НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ЯК САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

Особистість формується в процесі діяльності людини. Основним видом діяльності школярів є навчання. Формування досвіду творчого розвитку – один із базових компонентів освіти. При організації пізнавально-навчального процесу необхідно лаконічно поєднувати соціально-групові методи з творчим впровадженням індивідуального підходу до розвитку пізнавально-навчальної активності. За час навчання у школяра постає необхідність максимально розвинути творче мислення. В цьому напрямку не останнє значення відіграє зміст науково-дослідницької діяльності учнів, не тільки в межах навчального процесу, а і у позаурочний час.

Головна особливість творчої особистості – потреба в творчості. Важливо зорієнтувати навчальний процес наступним чином, щоб учні перебуваючи в атмосфері творчості, мали можливість вибирати для себе форму прояву і участі в творчій самостійній діяльності, бажали і могли творити нове, залежно від бажань, свого рівня розвитку, стійкості інтересів, реалізуючи свою пізнавальну активність. Однією із найважливіших умов творчості є сприйняття нових ідей, здатності знаходити і порушувати проблеми, критичність, сміливість, терпимість, незалежність поведінки та суджень і водночас уміння поступатися і відмовлятися від своїх думок.

В рамках проведення науково-дослідницької роботи у учнів-дослідників набуває розвитку творче мислення, виховується потреба застосувати теоретичні знання у практичній сфері. Виконання досліджень сприяє формуванню свідомої особистої причетності до суспільно значущих справ [4, с. 132].

Навчальний заклад повинен підготувати учня-дослідника, який намагається розширювати та досліджувати нові методи роботи та має на меті формування нових ідей і здатен реалізовувати їх на практиці.

Науково-дослідницька робота старшокласників у позаурочний час є важливим засобом у формуванні різнобічно розвинутої особистості, нею передбачається участь у роботі творчих секцій, проблемних груп, наукових гуртків, написання статей, доповідей та інших публікацій.

Для формування особистості старшокласника як ініціативної, творчої людини, необхідно залучити його до науково-дослідницької діяльності, яка виробляє в нього вміння застосовувати отримані знання при розв'язанні конкретних завдань, привчає учня до самостійності, навчає вільно орієнтуватися в літературі за обраним фахом, а також виховує вибагливість до себе, цілеспрямованість, зібраність. «Дослідницька активність – це інтенсивна цілеспрямована пізнавальна діяльність пошукового характеру, обумовлена найвищим рівнем самостійності і творчого ставлення до неї». Проблеми активності й самостійності учня в навчанні вирішують творчі роботи, що потребують дослідницького підходу до вивчення. Така робота і відповідає поняттю – дослідницька активність.

О. Микитюк вважає, що дослідницька діяльність є найбільш ефективною складовою у переході від навчальної діяльності до наукової та дослідницької, тому що зосереджує в собі майже всі компоненти наукового пошуку та створення нового продукту з ознаками дослідницької роботи, враховуючи здобуті раніше знання, та розвиває уміння й навички для подальшої науково-дослідницької діяльності [5, с. 38].

Виділимо основні форми пошуково-дослідної діяльності і методи їхньої реалізації:

- науково-дослідницька діяльність як складова навчального процесу: учнівські проекти, повідомлення, реферати, доповіді;
- науково-дослідницька діяльність, що доповнює навчальний процес: гуртки, спецкурси, факультативи;
- науково-дослідницька діяльність, що здійснюється паралельно навчальному процесу: турніри, олімпіади, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт Малої академії наук різного рівня [8, с. 14].

*Науково-дослідницька діяльність може розглядатися як:*

- логічне продовження науково орієнтованої навчальної праці (а не принципово інший вид діяльності);
- невід'ємна (а не додаткова) складова навчально-виховного процесу;
- найбільш ефективний спосіб формування науково орієнтованого мислення – підґрунтя конструктивного існування особистості в системі безперервної освіти;
- особливий, специфічний вид навчальної діяльності, у процесі якої учень, використовуючи теоретичні та практичні знання, уміння й навички, знаходить розв'язання певної наукової (прикладної або теоретичної) проблеми, а також оригінально застосовує відомий науковий метод розв'язання будь-якої проблеми до аналізу схожих з нею [7, с. 46].

Науково-дослідницька діяльність старшокласників буде ефективною, якщо вона буде правильно мотивована, буде приносити реальну прикладну та наукову користь. [4, с. 104]. Формування ж позитивної мотивації до науково-дослідницької діяльності старшокласників буде успішним, якщо:

- здійснюється наступність у формуванні досвіду науково-орієнтованої навчальної діяльності на всіх вікових етапах навчання, вибудовується система безперервної освіти, заснована на системності цілей і вимог;
- забезпечується реалізація особистісно-діяльнісного підходу до учнів, заснованого на емоційно-позитивній спрямованості навчально-виховного процесу і конструктивного змісту освітнього простору;
- забезпечується включення кожного учня до спеціально організованої діяльності, що передбачає її гуманістичну спрямованість, вільний вибір, задоволення потреб старшокласників у самореалізації творчих здібностей [3, с. 24];
- враховується наукова, культурологічна й гуманітарна спрямованість освіти, проблемність, варіативність, особиста значущість науково-дослідницької діяльності учнів для їхньої самоствердження і самореалізації;
- здійснюється організаційно-методична підтримка педагогічних кадрів.

*Мотивами пошуково-дослідницької діяльності, є:*

- пошук альтернативних засобів і способів розв'язання проблеми, саморозвиток;
- самостійний пошук нового матеріалу;
- співпраця з іншими старшокласниками, педагогом в ході дослідження;
- інтерес до дослідження;
- підготовка до майбутньої професії;



- практичні результати пошуково-дослідної діяльності;
- відповідальність за результати творчого процесу [6, с. 12].

Поняття «науково-дослідницька діяльність старшокласників» включає в себе два взаємопов'язаних елементи:

- наукові дослідження, що здійснюються учні під керівництвом викладачів;
- навчання старшокласників елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості.

Науково орієнтована діяльність старшокласників сприяє ранньому виявленню й розвитку професійних схильностей дітей і підлітків, формуванню лідерських якостей, умінню працювати в команді, умінню аргументовано доводити свою точку зору, залученню до наукової праці. Така діяльність розкриває творчий та інтелектуальний потенціал особистості під час її розвитку, надає успішний досвід творчої інтелектуальної праці [8, с. 124].

Чернігівська МАН учнівської молоді спрямовує свою роботу на створення оптимальних умов для всебічного розвитку здібних та обдарованих дітей у позаурочний час. Тому першочерговими є проблеми пошуку, подальшого розвитку та підтримки обдарованих учнів, організації їх творчої діяльності для досягнення повної самореалізації. На базі навчального закладу працюють гуртки, творчі об'єднання, діяльність яких спрямована на формування та розвиток дослідницьких здібностей учнів.

На підставі вище зазначеного, можна стверджувати, що розвиток сучасної освіти і науки поставили перед загальноосвітнім закладом нову задачу – організувати проведення наукових досліджень учнів, виокремити науково-дослідницьку діяльність в навчальних закладах як самостійний напрямок діяльності педагогічного колективу, розвивати наукове мислення школярів.

Науково-дослідницька робота – це розширення поля навчальної та позанавчальної діяльності учнів. Вона є чинником самореалізації особистості, засобом реалізації інтересів та нахилів старшокласників, прищеплення інтересу до наукової думки, головною метою якої є виховання не просто учня-виконавця завдань, нехай і дослідницького характеру, а справжньої творчої особистості.

Особливого значення організація наукової роботи набуває в навчальних закладах нової формації – гімназіях, ліцеях, спеціалізованих школах, НВК, оскільки саме ці заклади посідають провідне місце у формуванні інтелектуального потенціалу України. Провідний напрямок їх діяльності – пошук, навчання й виховання здібних і обдарованих дітей, здатних діяти самостійно і приймати рішення у динамічних, нестандартних ситуаціях. Все це вимагає глибокого наукового осмислення філософії змісту діяльності навчальних закладів нової формації, специфіки навчально-виховного процесу, постійного підвищення професійної майстерності педагогічних кадрів.

### Джерела та література

1. Борова Т.А. Управління навчальною діяльністю на учнівському рівні / Т. А. Борова. К.: МОН України, АПН України, ДАККО, ІЗМН 2008. С. 134-137.
2. Голобородько В.В. Наукова робота учнів : збірник / В. В. Голобородько. Х. : Видавнича група "Основа", 2005. 208 с.
3. Григораш В.В. Організація діяльності керівника школи / В. В. Григораш Х.: Вид. група «Основа», 2011. 224с.
4. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. Зб. наукових праць / За заг. ред. В.І.Євдокимова, О.М. Микитюка. Х.: ХДПУ. 2000. 184 с.
5. Микитюк О.М., Соловійов В.О., Васильєва С.О. Наукові дослідження школярів / [О.М. Микитюк, В.О. Соловійов, О.С. Васильєва та ін.]; за ред. І.Ф. Прокопенка. Харків, 2003. С 80.
6. Павленко О.А. Поради юному науковцю: Методичний збірник. / Упор. О.А. Павленко. Київ, 1999. С 82.
7. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. / С.О. Сисоєва Київ: Поліграф. книга, 2006. С 406.
8. Туранов Ю.О. Науково-дослідна робота в закладах освіти: методичний посібник / за ред. Ю.О. Туранова, В.І. Уруського. – Тернопіль, 2001. С 140.

*Тетяна Соломенна*

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН» У ВИШІ

Теперішній час активно зміщує новини й події внутрішньої політики та міжнародного порядку денного, часто змінюючи акценти в контексті повсякденних справ для кожного з нас. Доба глобалізації характеризується зокрема розмиванням межі між внутрішньою та зовнішньою політикою, коли локальні події в одній державі можуть докорінно змінити поточну ситуацію в світі. Очевидно, що інтерес до аналізу процесів сучасних міжнародних відносин значно зростає, що не в останню чергу пояснюється ситуацією в Україні, яка становить вагомий чинник не лише європейської, а й міжнародної безпеки. Тому, першою особливістю курсу «Історії міжнародних відносин» (ІМВ) можна назвати високу впливовість поточних подій та фокусування уваги на темах, які загострюються кожного року в конкретний період викладання. Це відбивається на майже щорічній корекції кількох тем як лекційного матеріалу та семінарських занять.

Навчальна дисципліна «Історія міжнародних відносин» традиційно читається на випускних курсах на історичному факультеті. Це пояснюється тим, хронологічні межі курсу охоплює повоєнний час ХХ століття й до сучасності. Другою особливістю можна визначити як потужний зв'язок з іншими навчальними курсами, які викладаються в Інституті в попередніх семестрах на історичних кафедрах. Передусім йдеться про теми зовнішніх зносин та зовнішньої політики держав, регіонів чи певних територій на різних етапах їх становлення. Тому знання про факти, події та процеси, що формували міжнародну систему впродовж століть викладені в курсах Історії України, Історії країн ЦСЄ, Історії країн Європи та Америки та Азії та Африки – становлять значущу базу для вивчення курсу міжнародних відносин. Також, зв'язки, множинні референси та міждисциплінарні поєднання знаходимо і в навчальних курсах з політології, соціології, європейської інтеграції та соціальної психології та багатьох інших.

Опора на здобуті знання, орієнтація в процесах міждержавного рівня, особливості дипломатичної діяльності на українських землях в різні історичні періоди, доробок світових лідерів у розв'язанні міжнародних конфліктів, досвід учасників воєнних кампаній, наслідки врегулювання конфліктів та формування й становлення міжнародних організацій – все це здобутий багаж під час навчального процесу в попередні роки студентами. Вміння та навички оперувати отриманою інформацією дозволяють більш ефективно організувати навчальний процес курсу Історії міжнародних відносин у визначених межах академічного навантаження.

Метою курсу Історії міжнародних відносин є формування уявлення про основні характеристики міжнародної системи сучасності, вміння виділяти періоди її становлення, знання основних принципів та механізмів функціонування й визначення головних змістовних компонентів світової політики сьогодення. Навчальна дисципліна органічно поєднує теоретичні питання розвитку міжнародних відносин в світі (теорії, школи, концепції міжнародних відносин), характеристику етапів (холодна війна, перехідний період та доба Глобалізації), діяльність дипломатичних та консульських установ, проблема роззброєння та міжнародного тероризму та інші. Водночас змістовними складовими навчальної дисципліни ІМВ є низка конкретних подій, процесів щодо міжнародних криз, воєн, міждержавних взаємин та діяльності міжнародних організацій, фокус зовнішньополітичної діяльності окремих держав, зокрема України. Таке поєднання тем теоретичного та фактологічного характеру ускладнює питання актуальної навчальної та методичної літератури для курсу. І хоча за останнє десятиліття з'явилося декілька підручників та посібників [2, с. 5] для історичних та гуманітарних спеціальностей для вишів [3, с. 5-7], говорити про задоволення потреб у в цьому аспекті не можна.

Специфіка курсу, методологічні новації, зростання чисельності нових аналітичних та академічних центрів й популяризації міжнародної проблематики в суспільстві взагалі, доводить неможливість появи оптимального навчального посібника, підручника, ідеальної програми для вивчення міжнародних відносин та зовнішньої політики.

Очевидно, що багато аналітичної, документальної інформації та актуальних коментарів знаходимо на інтернет-ресурсах: сайтах, порталах, авторських сторінках у соціальних мережах міжнародних інституцій, політиків, міжнародних організацій, аналітичних центрів тощо.

Важливо зауважити, що джерела та інформаційні ресурси представлені різними (передусім англійською) мовами [4]. В сучасному зближеному світі з прозорими кордонами завдяки сучасним технологіям та засобам інформації, англійська стала мовою міжнародного спілкування й науки. Використання її для вивчення курсу стає все більше обов'язковим елементом у навчальному процесі.

Вибір релевантної інформації – одне з найактуальніших питань сучасного світу взагалі, складової навчання у вишах зокрема, проблема щоденного вибору для кожного з нас. Вміння моніторити, обирати, аналізувати інформацію – стають основними навичками у вивченні курсу. Особливо актуальним це стає при виконанні самостійної роботи студентів. Відстежувати та радити студентам кращу інформацію для підготовки питань світової політики не просто, усвідомлюючи наявність потенційних альтернатив.

Через змінюваність витребуваних питань міжнародного порядку денного для реалізації самостійної роботи, використовуються різні способи: написання есе, підготовка аналітичних доповідей й презентацій з конкретних питань міжнародних відносин, організація та проведення аналітичних дискусій програмних виступів, публічних заяв, ухвалених документів щодо розв'язання конкретної міжнародної ситуації. Зрозуміло, що набір питань для самостійної роботи корегується викладачем з врахуванням: актуального порядку денного, змістовності інформаційних ресурсів, зацікавленості та рівня підготовки студентської аудиторії.

Така специфіка проявляється й у виборі тем для написання бакалаврських, курсових та магістерських робіт. Привернення уваги само до тем, що загострилися природно збільшує студентських інтерес й бажання детальніше ознайомитися з темою, подивитися на способи вирішення спірних проблем та врегулювання конфліктів, звернутися до досвіду історичних аналогій чи тотожних ситуацій. Так, в останні роки зросла кількість робіт присвячених євроінтеграційному поступу України, аналізу діяльності України в різноманітних міжнародних організаціях та процесі врегулювання Української кризи.

Специфічною рисою курсу ІМВ є доволі розгалужений понятійний апарат, використання численних аббревіатур, скорочень, атрибутатії посадовців та різноманітних міжнародних актів. Складність полягає у тому, що не всі скорочення чи аббревіатури, навіть широкого застосовані є уніфікованими й однаково передаються різними авторами, джерелами чи мовами. Це становить досить серйозну незручність у вивченні та дослідженні міжнародних відносин, особливо часто це пов'язано з неофіційними перекладами міжнародних документів, промов чи заяв лідерів світової політики та дипломатії й іноземних авторів, наукових та аналітичних ресурсів іноземними мовами.

Проте, слід констатувати зростання загального інтересу серед студентської молоді до питань світової політики взагалі та ролі України в ній. Останні роки ситуація в Україні є одним з пріоритетів міжнародних відносин. Міжнародне посередництво у врегулюванні української кризи на рівні ООН, ОБСЄ, Ради Європи, Нормандського формату та ЄС вимагають глибших знань щодо процедур ухвалення рішень в цих структурах, статусів та наслідків різних рішень міжнародних акторів, особливостей дипломатичної й переговорної практики держав, так і кращого усвідомлення суперечливих та складних тенденцій сучасного світу.

### Джерела та література

1. Зовнішня політика України в умовах глобалізації 1991-2003: Анотована історична хроніка міжнародних відносин. К.: Генеза, 2004. 616 с.
2. Манжола В.А., Білоусов М.М., Гайдуков Л.Ф. Міжнародні відносини та зовнішня політика (1945-70-ті роки): Підручник. Київ: Либідь, 1999. 558 с.
3. Міжнародні організації /За редакцією Козака Ю. Г.,Ковалевського В. В.,Кутайні З. та ін. – Видання 2-ге, перероблене і доповнене. – К.: Центр учбової літератури, 2007. 440 с.
4. Офіційний сайт ЄС // [https://europa.eu/european-union/index\\_en](https://europa.eu/european-union/index_en); Офіційний сайт журналу Foreign Policy <http://foreignpolicy.com>; Офіційний сайт Президента <http://www.elysee.fr>; Сайт Європейського Центру Карнегі <http://carnegieeurope.eu>.
5. Салабай В. Ф., Дудко І. Д., Борисенко М. В., Чуб М. П. Історія міжнародних відносин і зовнішньої політики ХХ – поч. ХХІ ст.: Навчальний посібник. – К.: КНЕУ, 2006. 368 с.
6. Системная история международных отношений в двух томах. 2: События 1945-2003 годов / Под ред. А.Д. Богатурова. – М.: Культурная революция, 2006. 720 с.
7. Современные международные отношения: Учебник / Ред. А.В. Торкунов. – Москва: РОССПЭН, 2000. 584 с.

Ольга Степаненко

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ІСТОРІЇ НА ГУРТКОВИХ ЗАНЯТТЯХ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК

Сьогодні основним завданням сучасної освіти є формування у молоді знань, умінь та навичок, забезпечення подальшого становлення особистості, розвиток їх розумових здібностей. Навчити дітей самостійно і творчо мислити, сприяти набуттю компетентностей необхідних у житті. Позашкільна освіта відкриває і розширює коло можливостей молоді, дає можливість самореалізації в суспільстві.

Позашкільна освіта як і всі освітні інститути орієнтується на сучасний ринок праці, саме тому пріоритетним завданням є забезпечення вихованців знаннями, вміннями та технологіями, що будуть відповідати вимогам сучасного інформаційного суспільства. Актуальним сьогодні є питання компетентності молоді і саме тому останнім часом у всьому світі спостерігається тенденція розвитку та впровадження у педагогічну практику компетентісно підходу навчання, що дозволяє учням отримати ті знання та навички які їм будуть необхідні в подальшому житті.

На сучасному етапі у вітчизняному та зарубіжному науково-педагогічному просторі почали активно досліджувати компетентнісний підхід. Теоретичні основи компетентнісного підходу в освіті розробляли і представили в своїх працях зарубіжні учені Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена. Серед українських представників які досліджували перспективи розвитку компетентнісного підходу в сучасній освіті слід виділити таких вчених як І. Бех, Н. Бібік, О. Биковська, Л. Ващенко, І. Єрмаков, В. Вербицький, О. Локшина, О. Кононко, О. Пометун, О. Савченко та інші. Практичну реалізацію компетентнісного підходу, формування компетентностей особистості розкрили у своїх роботах російські вчені В. Болотов, І. Зимня, Е. Зеєр, А. Золотарьова, М. Катуніна, В. Лаптев, О. Лебедев, Н. Радіонова, В. Серіков, А. Тряпицина, А. Хуторський, С. Шишов та інші.

Методику формування предметних компетенцій учнів широко досліджували в своїх працях К. Баханова, О. Кучер, А. Старєвої, І. Родигіної, Г. Фреймана, С. Шишова. Питання змісту та організації шкільної історичної освіти на основі компетентнісного підходу, формування предметно-історичних компетенцій учнів досліджують К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, О. Турянська, О. Удод та ін.

На думку О. Кононко, компетентність не означає лише доступну вікову поінформованість дитини в широкому колі життєвих проблем. Вона передбачає цілий комплекс характеристик: розвинений чуттєвий досвід, навички практичного життя та розвинені потреби, здібності, звички; набір базових особистих властивостей, які гарантують дитині пристосованість до життя; уміння орієнтуватись у змінних умовах, знаходити оптимальні засоби реалізації свого особистісного потенціалу [6].

Застосування компетентнісного підходу в навчальному процесі сприяє набуттю вихованцями важливих компетенцій для виконання певного виду діяльності. Такий підхід має ґрунтуватись на здобутті знань набутих в процесі навчання на гурткових заняттях, досвіді, цінностях.

На думку І. Коляди основним завданням роботи історичного гуртка в Малій академії наук полягає у формуванні в учнів таких компетентностей:

- *пізнавальної*: поглиблення та засвоєння історичних знань, вивчення специфіки соціально-економічних, політичних, соціокультурних процесів; ознайомлення з основоположними засадами історичного дослідження; оволодіння теоретичними основами наукової діяльності, питань методики, психології, організації і проведення науково-дослідницької діяльності [7];

• *практичної*: закріплення вивченого матеріалу на основі різних видів завдань; формування навичок дослідницької, пошукової роботи; вмінь розшифрування, аналізу та інтерпретації архівних, актових джерел; засвоєння етики спілкування в процесі записування та збирання краєзнавчого матеріалу, вмиле застосування отриманих знань на практиці; здобуття навичок написання та захисту науково-дослідницької роботи [7];

• *творчої*: написання науково-популярних статей, публікацій, створення художніх реконструкцій історичних подій, моделей матеріальних пам'яток; набуття досвіду самостійної роботи, власної творчої діяльності; формування стійкого інтересу до історичної науки, розвиток пізнавальної потреби [7];

• *соціальної*: виховання поваги до минулого свого народу, участь в охороні, збереженні матеріальних та культурних цінностей України; набуття навичок самостійно здобувати інформацію, коригувати, інтерпретувати в повсякденні; виховання громадської свідомості; формування загальнолюдських і національних культурних цінностей, позитивних емоційно-вольових рис (самостійності, наполегливості, працелюбності тощо) [7].

Формування тих чи інших компетенцій потребує від керівника гуртка обов'язкового врахування вікових особливостей гуртківців та особливостей навчальних програм. Навчальні програми з історії науково-дослідницького спрямування включають в себе основні компетенції, які необхідні для формування у гуртківців знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, що набувають гуртківці в процесі навчання в Малій академії наук. Так, основними загальнонавчальними вміннями й навичками з історії визначено розумові та мовленнєві (усні та письмові), а до предметно-історичних умінь і навичок відносять: хронологічні, картографічні та спеціальні.

Під хронологічною компетентністю український науковець О. Пометун розуміє вміння учнів орієнтуватися в історичному часі. Структуру хронологічної компетентності згідно її підходу складають наступні вміння: розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; співвідносити історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії; використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу [8].

До картографічних компетенцій О. Пометун відносить вміння співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та природними умовами; користуючись картою, пояснювати причини і наслідки історичних подій, процесів вітчизняної та всесвітньої історії, основні тенденції розвитку міжнародних відносин, пов'язані з геополітичними чинниками і факторами навколишнього середовища; характеризувати, спираючись на карту, історичний процес та його регіональні особливості [8].

Виходячи зі структури історичної свідомості провідний український вчений К. Баханов до хронологічних умінь учнів, які складають основу хронологічної компетентності, відносить наступні вміння: створювати часові асоціації; виділяти точку відліку часу; виділяти етапи історичних подій та процесів; порівнювати події за часом, коли вони відбувалися, та їхню тривалість; визначати наступність подій у часі; відносити дати та події до відповідних історичних періодів та епох; тлумачити хронологічні поняття; виявляти ієрархічність подій та тривалість процесів [1].

До картографічних компетенцій учнів К. Баханов пропонує включити наступні вміння: створювати картини місцевості, виділяти особливості місцевості, виділяти природні географічні та інші умови, порівнювати історико-географічні умови різних регіонів, визначати залежність дій людей від географічного середовища на наслідки їх дій, визначати приналежність місцевості до певних регіонів, тлумачити історико-географічні поняття, визначати природні можливості регіону та їх вплив на долю людей [1].

Спеціальні історичні компетенції формують у вихованців вміння самостійно здобувати інформацію спираючись на різні джерела інформації, застосовувати історичні терміни та поняття, конкретизувати поняття на конкретних історичних прикладах. Учні самостійно можуть встановлювати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ та подій та висловлювати власну точку зору, щодо історичної інформації. Крім того можуть чітко відокремлювати упереджену інформацію від неупередженої, визначати роль людського фактора в історії, складати політичні та історичні портрети; визначати протиріччя в

позиціях, інтересах, потребах соціальних груп і окремих осіб та їхньої ролі в історичному процесі.

Оволодіння даними компетенція ми вихованцями можливе за умови цілеспрямованої роботи під час навчального процесу з предмету за конкретними напрямками. Досягненню згаданих завдань може сприяти використання на гурткових заняттях з історії різноманітних джерел інформації та правильно організована робота з ними.

Одним із головних завдань керівника гуртка допомогти гуртківцям зрозуміти сучасний світ та процеси які зараз відбуваються в суспільстві через призму минулого, зрозуміти складні та суперечливі питання. При цьому навчальний процес повинен бути побудований на толерантному відношенні, діти повинні отримувати задоволення від навчання, а головне зрозуміти з якою метою і для чого вони це роблять. Дуже важливо, щоб гуртківці усвідомлювали необхідність навичок, які вони набувають, і важливість предметів, які вивчають. Основною метою навчального процесу в Малій академії наук є формування ключових та загальнопредметних компетентностей особистості засобами наукового дослідження. Встановлено, що компетентнісний підхід до організації позашкільного навчання сприяє ефективному розвитку науково-дослідницької, краєзнавчо-пошукової діяльності школярів, а співпраця Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства ім. О.М. Лазаревського та Чернігівської Малої академії наук сприяє формуванню ключових та предметних компетентностей школярів, поглибленню їх знань та формуванню нових навичок, свідомому професійному самовизначенню.

### Джерела та література

1. Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія / К.О. Баханов. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005. 384 с.
2. Власов В. Методика тематичного контролю навчальних досягнень учнів з історії в контексті компетентнісно-орієнтованого навчання. Історія в школах України. 2007. №6.
3. Державний стандарт освіти. Освіта. 2004.
4. Іванов Д.А. Компетенції і компетентнісний підхід в сучасній освіті. Теорія і практика освіти. 2008. №1.
5. Коляда І. А. Юні історики-дослідники : навч.-метод. посіб. з історії України / І. А. Коляда, О. Ю. Кирієнко. К., 2015. 371 с.
6. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 / О. Л. Кононко. К, 2001. 37 с.
7. Мірошниченко В. Предметна компетентність учнів як ключовий орієнтир сучасного навчання історії у школі. Історія та правознавство. 2007. №32.
8. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. 2007. № 6. С.3–13.

*Олена Стрілюк, Костянтин Ячменіхін*

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ  
НА КАФЕДРІ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
«ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» імені Т.Г. ШЕВЧЕНКА**

Підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю вимагає підвищення ролі самостійної роботи студентів, яка спрямована на стимулювання їх професійного зростання та виховання творчої активності. Самостійна робота студентів (далі СРС) є невід'ємною складовою частиною підготовки фахівців Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка і є обов'язковою для кожного студента. СРС спрямована: 1) на закріплення й поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами під час навчання; 2) набуття вмінь і удосконалення практичних навичок за відповідними напрямками навчання.

Відзначимо, що незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених дослідженню самостійної роботи у вузах [1-3], найоптимальніших її форм, прийомів, методичних стратегій [4], достатньо важко виробити єдиний ефективний алгоритм її структурування та проведення. Очевидно, що це залежить від багатьох складових: і від організованої у вищому навчальному закладі дистанційної освіти, і від впровадження інноваційних технологій тощо.

Предметно та змістовно самостійна робота студентів визначається освітнім стандартом, навчально-методичними комплексами дисциплін, які викладаються на кафедрі, робочою навчальною програмою конкретної дисципліни, змістом підручників, навчальних, навчально-методичних посібників, методичними матеріалами, завданнями та рекомендаціями, які розробляють викладачі кафедри.

У навчальному процесі викладачі кафедри виділяють аудиторну та позааудиторну самостійну роботу. Аудиторна самостійна робота за дисципліною виконується на навчальних заняттях (лекціях, семінарських, індивідуальних заняттях, консультаціях). Самостійна робота, що виконується за межами аудиторії, охоплює:

- підготовку до аудиторних занять (лекцій, семінарських, індивідуальних занять, консультацій);
- виконання індивідуальних завдань з навчальної дисципліни протягом семестру;
- самостійну роботу над окремими модулями навчальної дисципліни відповідно до навчально-тематичного плану;
- підготовку до всіх видів контрольних випробувань, у тому числі до курсових, контрольних робіт;
- підготовку до підсумкової державної атестації, у тому числі й виконання бакалаврської, дипломної, магістерської роботи;
- роботу в студентських проблемних групах, наукових гуртках, семінарах тощо;
- участь у роботі спецсемінарів.

Методичні матеріали для самостійної роботи студентів розробляються викладачем, який відповідає за дану дисципліну, затверджуються на засіданні кафедри і представляють собою методичні рекомендації або вказівки для студентів з організації самостійної роботи з даної дисципліни для кожного модуля (теми), кожного виду самостійної роботи. Методичні рекомендації щодо виконання окремих видів робіт розкривають: зміст та цілі виконання роботи; послідовність виконання; вимоги щодо структури і оформлення роботи; порядок представлення й захисту роботи; критерії її оцінювання.

Слід зазначити, що рівень та складність завдань до самостійної роботи студентів залежить від курсу навчання студентів, що забезпечує цільову направленість СРС. Наприклад, на 1 – 2 курсах самостійна робота студентів має бути націлена на розширення й закріплення знань та вмінь, які отримані на лекційних та семінарських заняттях. Тому найбільш ефективними, в даному випадку, є наступні форми проведення СРС: реферування, тестування, колоквіуми. Так, з історії Стародавнього Сходу на колоквіум виносяться обговорення питань,

пов'язаних із розвитком культури. З історії Стародавньої Греції та Риму студенти опрацьовують питання, пов'язані з розвитком літератури. Студенти, зокрема, повинні прочитати декілька творів на вибір, стисло законспектувати зміст, відомості про авторів, їх погляди та значення історичної спадщини. Решта позицій опрацьовується за спеціальною літературою. У конспективній формі викладається стислий зміст творів, біографія автора, його погляди. Зрозуміло, що важливим є навчити студентів першого курсу працювати з першоджерелами, конспектувати.

На цьому етапі не слід також недооцінювати роль викладача, оскільки ще не всі студенти можуть цілком сконцентрувати свою увагу на заняттях, не всі вміють працювати самостійно, вибирати з великої кількості матеріалу необхідне, згрупувати й узагальнювати факти. Індивідуальний підхід до таких студентів є необхідним та повинен мати систематичний характер. Відзначимо, що викладачі кафедри розробили детальні методичні рекомендації для проведення колоквиумів. А в практикумах доц. О.О. Захарової [5] та доц. О.О. Коваленко [6], окрім того, вміщено контрольні запитання, питання для роздумів, тестові завдання, що допомагають організувати самостійну роботу студентів першого курсу.

Окрім навчальної функції СРС, викладачі кафедри намагаються приділяти увагу також пізнавальній, коригуючій, стимулюючій, виховній, розвиваючій функціям. У цьому контексті цікавою формою виконання самостійної роботи на другому курсі є написання творчого есе. Так, доцент М.К. Кеда пропонує студентам уявити, що у них є можливість пожити в одній з середньовічних общин, а саме: у франкській общині епохи «Салічної правди», або у візантійській общині епохи «Землеробського закону», а також в одному з середньовічних міст. Студент має обрати ту з двох общин, яка йому найбільше імпонує, або пояснити, яке середньовічне місто він обрав би для проживання і чому [7, с. 227-229].

Робота спрямована на розвиток творчості, дослідницьких умінь особистості. В достатньо цікавій формі пропонується оволодіння новими знаннями. Робота також спонукає до більш глибокого осмислення вже засвоєних знань. Виконуючи її, студенти вдосконалюють вміння працювати з історичними документами, використовуючи методи аналізу, синтезу, порівняння. Зазначимо, що предмет «Історія Середніх віків» також забезпечений практикумом, з детальними методичними рекомендаціями щодо виконання самостійної роботи [7].

На третьому курсі викладачами кафедри використовуються такі форми перевірки СРС, як реферування, робота з контурними картами, написання комплексних контрольних робіт, проведення колоквиумів. Так, доц. Л.А. Павленко, пропонує студентам опрацювати питання, пов'язані з особливими проблемами історії країн Європи та Америки др. пол. ХІХ – початку ХХ ст., що дозволяють формувати історичну ерудицію та позитивну мотивацію студентів. При цьому самостійний пошук необхідних джерел та літератури вже є обов'язковою умовою та впливає на оцінювання знань студента.

Викладачі кафедри враховують, що на старших курсах СРС повинна реалізовувати професійні навички студентів та сприяти розвитку їх творчого потенціалу. Відповідно, завдання мають бути більш складні та мати як індивідуальний, так і груповий характер. Так, доц. І.І. Еткіна пропонує студентам написати твір-роздум з прочитаної художньої літератури, присвяченої подіям першої половини ХХ ст., що мали місце в країнах Центрально-Східної Європи. Доц. О.Б. Стрілюк пропонує студентам написати творче есе на підставі перегляду фільмів або знайомства з творами художньої літератури, що відображають події новітньої історії країн Азії та Африки (1918 – 1945 рр.) [8]. Щоб виконати таку роботу якісно, студенти мають залучити додаткову літературу із запропонованого списку джерел та літератури і звернутися до матеріалів підручників і лекцій. У повідомленні студентам необхідно відобразити тематику фільму, показати, наскільки повно та правдоподібно у фільмі представлені історичні персонажі, побутові деталі, колорит епохи і т.п., якими сюжетними і художніми прийомами користувалися автори для розкриття суті подій, та в цілому яким є погляд авторів фільму на історію. При цьому студентам для перегляду пропонуються фільми виключно з високим рейтингом, що пов'язано з їхніми художніми достоїнствами та історичною достовірністю [8, с. 270-274].

Найбільш цікавим видом творчої діяльності є твір по декількох фільмах, в яких відображено ту чи іншу історичну подію (епоху, персонаж). У такій роботі студент має можливість порівняти погляди, підходи, відображені в кінотворах, створених в різний час



різними режисерами. Цікаво простежити, як змінювалися образи історичних персонажів, погляд на події в залежності від періоду, коли було створено фільм або написано твір. Таким чином реалізується стимулююча функція СРС, сутність якої полягає у такій організації самостійної роботи, коли студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності. Оцінюється самостійність роботи, ступінь володіння історичним матеріалом, творчий підхід.

Підвищуються вимоги до написання рефератів. Так, доц. Т.В. Соломенна у методичних рекомендаціях до курсу «Європейська інтеграція: історія і сучасність» вказує на обов'язкову присутність та наукове обґрунтування власного погляду на тематику чи власного підходу до розв'язання проблеми. Значна увага приділяється презентації реферату: використанню таблиць, схем, ілюстрацій тощо.

Викладачі кафедри використовують також такі форми СРС, як підготовка презентацій (курс «Суспільно-політичні доктрини сучасності»), рольова гра (курс «Міжнародні відносини»). Педагоги постійно шукають ефективні види організаційно-методичної діяльності, які б сприяли досягненню мети у підготовленні фахівців.

Час, який відводиться на самостійну роботу студентів з кожного предмету, що викладається на кафедрі, визначається робочим навчальним планом. При цьому також слід врахувати, що в ідеалі збільшення частки СРС і відповідне зниження аудиторного навантаження викладачів передбачає адекватне збільшення кількості академічних годин, що відводяться на контроль самостійної роботи студентів, поточні групові й індивідуальні консультації, індивідуальні заняття, розробку науково-методичних і навчальних матеріалів.

Результати самостійної роботи студентів оцінюються викладачем відповідної дисципліни шляхом суми балів, які отримані студентами за різні види контролю. Критерії оцінок різних форм контролю за СРС розробляються викладачами дисциплін та ухвалюються кафедрою. Вони доводяться до відома студентів на початку вивчення дисциплін.

Викладачі кафедри усвідомлюють, що з метою правильного та ефективного планування й організації СРС необхідно забезпечити навчально-методичну підтримку та індивідуальність завдань на самостійне опрацювання: надати завдання на початку навчального семестру; розробити поточний і рубіжний форми контролю, які у тому числі дозволять зрозуміти, наскільки студенти встигають засвоїти матеріал на всіх етапах навчального процесу; встановити час та порядок консультацій щодо виконання самостійної роботи; пояснити критерії оцінювання самостійної роботи студентів.

Викладачами кафедри приділяється увага інформаційно-технічному забезпеченню самостійної роботи: розробка списків навчальної та навчально-методичної літератури, створення електронної бібліотеки, подальша робота над підготовкою практикумів та хрестоматій. Серед пропозицій викладачів кафедри щодо організації самостійної роботи студентів є також підготовка відео-лекцій основних курсів; перенесення навчання на онлайн-платформу, де студенти мали б можливість отримувати завдання.

### Джерела та література

1. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. Київ, 1990. 62 с.
2. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник / ред. С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко. Київ, 2003. 323 с.
3. Літвінова І.М. Засоби активізації самостійної роботи студентів заочної форми навчання при вивченні гуманітарних дисциплін. *Гуманітарна складова вищої освіти: проблеми та перспективи*. Статті та тези: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (14-15 квітня 2011 р., м. Харків). Харків, 2011. С. 295-297.
4. Котова А. Роль викладача в організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогіка. Л., 2009. Вип. 25. Ч.3. С. 250-256.
5. Захарова О.О. Практикум з історії Стародавнього Сходу: навчально-методичний посібник. Чернігів, 2011. 248 с.
6. Коваленко О.О. Практикум з історії Стародавньої Греції : навчально-методичний посібник. Чернігів, 2014. 416 с.
7. Кеда М.К. Практикум з історії Середніх віків країн Європи та Америки: навчально-методичний посібник. Чернігів, 2011. 264 с.
8. Стрілюк О.Б. Практикум з новітньої історії країн Азії та Африки (1918 – 1945 рр.): навчально-методичний посібник. Чернігів, 2014. 312 с.

## РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ НАОЧНОСТІ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Перетворення сучасної цивілізації в інформаційне суспільство актуалізує проблему формування інформаційної компетентності особистості, яка стає визначальним чинником ефективності її трудової діяльності й повсякденного життя. Інформаційна компетентність виявляється в умінні технологічно мислити й передбачає наявність аналітичних, проектних, прогностичних умінь у засвоєнні й застосуванні інформації.

Оновлена в 2017 р. навчальна програма з історії до інформаційної компетентності відносить уміння учнів працювати з джерелами історичної інформації, інтерпретувати зміст джерел, визначати їх надійність, виявляти й критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел [1, с. 6].

Можна визначити етапи формування інформаційних компетентностей, які має проходити учень під час роботи з інформацією:

- ознайомлення – учень визначає кількість інформації з проблеми та можливість її опрацювання;

- репродукція – учень вивчає масив інформації з проблеми, накопичує її;

- перетворення – критичне осмислення масиву інформації: порівняння фрагментів з різних джерел однієї тематики, визначення їх достовірності; вилучення робочої інформації: її узагальнення;

- творчий етап – створення власного інтелектуального продукту на основі отриманої та перетвореної інформації: формулювання гіпотез, їх перевірка і доведення, створення власних теорій, написання творчих робіт.

Виходячи з цього, можна виокремити наступні види інформаційних компетентностей учнів:

- елементарні – засвоєння на початковому рівні необхідної навчальної інформації (потребують обов'язкового вдосконалення на наступному рівні);

- базові – володіння оптимальним обсягом інформації, необхідним для засвоєння основного матеріалу; вміння критично осмислювати інформацію, порівнювати фрагменти з різних джерел з однієї тематики; визначати їх достовірність, вибирати інформацію, потрібну для роботи; узагальнювати її;

- творчі – створення власного інтелектуального продукту на основі отриманої та перетвореної інформації [2].

До проблем формування інформаційної компетентності на уроках історії зверталися Ю. Комаров [3], О. Пометун [4], В. Карцов [5], М. Студенікін [6]. Метою даної статті є розкриття ролі художньої наочності у процесі формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії.

Формування інформаційної компетентності, перш за все, припускає формування універсальних навичок мислення й вирішення завдань. До них відносяться уміння спостерігати й робити логічні висновки, використовувати різні знакові системи й абстрактні моделі, аналізувати ситуацію з різних точок зору, розуміти загальний контекст і приховане значення висловів, неухильно самостійно працювати над підвищенням своєї компетентності в цій сфері.

Значну роль у формуванні в учнів інформаційної компетентності на уроках історії відіграють наочні засоби навчання. На основі безпосереднього сприйняття предметів чи за допомогою зображень (наочності) у процесі навчання в учнів формуються образні уявлення й поняття про історичне минуле. «Український педагогічний словник» визначає наочність як один із принципів дидактики, відповідно до якого навчання будується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються учнями [7, с. 224]. У підручнику з методики навчання історії за редакцією С. Єжової наочність визначається, як вид навчання, за якого уявлення й поняття формуються в учнів на основі безпосереднього сприйняття явищ, що вивчаються або за допомогою їх зображень [8, с. 139–140]. О. Пометун до засобів наочності відносить усе те, що

можна сприймати за допомогою зору (зображення на екрані, макети, картини і т. п.), слуху (звукозапису) або інших органів чуття [9, с. 169].

Існують різні класифікації наочних засобів навчання. У класифікацію наочності за зовнішніми ознаками вчені й методисти включають друковані, екранні, звукові засоби навчання [6, с. 90]. За характером використаного матеріалу розрізняють документальні й художні засоби навчання; за видами сприйняття – зорові, зорово-слухові, слухові; за способами подання матеріалу – технічні й нетехнічні, статичні й динамічні; за технікою виконання – друковані, екранні, саморобні. Частково наочною можуть виступати сімейні реліквії учнів на уроках з історичної пропедевтики (фотографії, листи; грошові банкноти й т. п.); археологічні знахідки, привезені з дослідницьких експедицій рідним краєм і т. д. [4, с. 170]. За змістом розрізняють предметні, художні (образотворчі), умовно-графічні й технічні засоби навчання [6, с. 90; 7, с. 140–142;].

У процесі формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії важливу роль відіграють художні наочні джерела, робота з якими повинна обов'язково включати два аспекти:

1) Опис зображення. Що/хто зображений? У яких відносинах один з одним знаходяться зображені на картині люди й природа/предмети, що їх оточують (у гармонії чи протидії). Простір картини. Форми й лінії. Кольори й кольорові ефекти. Чи є в картині рух, контрасти рухів? Композиція картини. На чому зосереджено зображення? та ін.

2) Інтерпретація зображення. Хто ці люди, які зображені на картині? Який факт на ній відтворено? Хто автор зображення й для кого/чого воно призначалося? Чи виконував художник (скульптор і т. д.) цей твір за власним бажанням, чи його було замовлено? Ким, з якою метою? Які засоби використовував автор, щоб створити чесний, неупереджений образ? Які духовні цінності чи авторські пристрасті знайшли відбиток у картині (портреті, карикатурі, плакаті і т. п.). Чи належить даний твір до ідеологізованих?

Навчальні картини підрозділяються на подійні, типологічні, культурно-історичні й портрети. *Подійні картини* створюють уявлення про конкретні одиничні події. Найчастіше вони відтворюють вирішальні моменти в історії й вимагають сюжетної розповіді [4, с. 172]. Це, наприклад, картини: «Грюнвальдська битва», «Люблінська унія» Я. Матейка, «Бій Максима Кривоноса з Яремою Вишневецьким» М. Самокиша, «Вступ Жанни Д'Арк до Орлеана» М. Ройтера і т. п. Зміст картини включається в розповідь тоді, коли настає зображений на ній момент.

*Типологічні картини* відтворюють багаторазово повторювані історичні факти, події, типові для досліджуваної епохи [6, с. 92]. Прикладом таких картин можуть бути «Похорон кошового» О. Мурашка, «Бурлаки на Волзі» І. Рєпіна, «Сінокіс» М. Пимоненка, «Похід запорожців у Крим» М. Самокиша, «Баскаки» С. Іванова, «Полуддя» К. Лебедева, «Козачий пікет» С. Васильківського тощо.

*Культурно-історичні картини* знайомлять учнів із предметами побуту, пам'ятниками матеріальної культури. На них можуть бути зображені пам'ятники архітектури й архітектурні стилі, побутові деталі різних часів з їх особливостями, різні механізми і принципи їхньої роботи [6, с. 92]. Прикладом можуть слугувати «Церква Святого Іллі біля Чернігова» С. Васильківського, «Сільський краєвид» М. Маковського та ін.

*Картини-портрети* допомагають відтворити образи історичних діячів. Портрет – твір мистецтва, що містить зображення певної людини чи групи людей (у живописі, скульптурі, графіці чи фотографії). Портрети можна вивчати з різних позицій. У першу чергу при вивченні портрета увага звертається на риси обличчя, що характеризують зображену на ньому людину як особистість. Поряд з розглядом анатомічних рис обличчя та їхньою розшифровкою велика увага звертається на одяг, нагороди, знаки відмінності, інтер'єр приміщення, в якому знаходиться людина тощо. Усе це коментується й дає можливість для змістовної характеристики зображеної особистості та її місця в історії [8, с. 145].

Ще одним цікавим методичним прийомом при роботі з портретом стає порівняння зображення з художньо-літературним описом зовнішності особи, яку здійснив письменник у своєму творі. Діяльністю учнів можна керувати за допомогою питань: «Чи змінилося ваше сприйняття образу історичного діяча після ознайомлення з описом його зовнішності в літературному творі? Чи відповідає портретне зображення літературно-художньому опису

зовнішності героя? Як опис зовнішності, здійснений письменником, доповнює зображення особи на портреті тощо?» [2].

Одним з наочних засобів навчання історії є *карикатура*. Вона доступна, художньо виразна, для неї характерна гостро виражена ідея. Тому карикатура легко сприймається. Карикатура-ілюстрація часто використовується для наочного підтвердження слів учителя чи самостійного дослідження учнями спірного питання. Карикатура-характеристика вимагає роз'яснення сутності, коментаря вчителя. Для образної характеристики особистості використовується портретна карикатура, а для цілої епохи чи великого історичного явища – символічна [3, с. 15–16].

Послідовність роботи з картиною на уроці (за В. Карцовим):

- 1) учитель відкриває чи вивішує картину в той момент, коли по ходу пояснення підходить до опису зображеного на ній;
- 2) дає учням якийсь час для сприйняття образу в цілому;
- 3) розпочинаючи розповідь, указує місце й час події;
- 4) давши загальний опис обстановки, тла, на якому розгорнулася подія, зупиняється на головному;
- 5) виявляє деталі й елементи;
- 6) по завершенні робить загальний висновок [5, с. 116].

Навчальні картини можна застосовувати з метою розвитку, закріплення й узагальнення знань і умінь учнів. Так, учням можна запропонувати розмістити в хронологічній послідовності декілька картин чи пояснити послідовність розташування картин учителем. Можливе проведення за картинами підсумкового повторення. При роботі з картиною учні набувають умінь її аналізувати; «витягати» знання з-під образу; використовувати картину у своїй розповіді й самостійно будувати розповідь з її використанням.

Для відпрацювання умінь можна застосовувати на уроці кілька картин, але не більше 2–3. Значна кількість ілюстративного матеріалу послабить інтенсивність сприйняття його учнями, а численні образи переплутаються в їхній свідомості й ускладнять сприйняття нового [2].

Таким чином, формування інформаційної компетенції учнів є одним з важливих завдань учителя історії. У цьому процесі чільне місце посідає використання вчителем на уроках художньої наочності, яка допомагає формувати вміння спостерігати й аналізувати ситуацію з різних позицій, висловлювати власне ставлення до побаченого, робити логічні висновки, самостійно працювати над підвищенням своєї компетентності в цій сфері.

## Джерела та література

1. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи // Історія та суспільствознавство в школах України. 2017. № 5–6. С. 2–44.
2. Прокопчук М. Формування інформаційної компетентності в учнів на уроках історії із застосуванням засобів наочності. URL : <http://www.myhailo-prokopchuk.edukit.mk.ua/dosvid/> (дата звернення: 29.05.2017 р.).
3. Комаров Ю. Запам'ятовується назавжди! З практики використання політичних карикатур у шкільному викладанні історії // Історія в школах України. 2004. № 1. С. 15–20.
4. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Генеза. 2006. 328 с.
5. Карцов В.Г. Очерки методики обучения истории СССР в VIII–X классах. Из опыта работы. 2-е изд. перераб. Москва : Учпедгиз. 1955. 184 с.
6. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе : учебник для студ. высш. уч. зав. Москва : ВЛАДОС. 2002. 240 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник : довідкове видання. Київ : Либідь. 1997. 375 с.
8. Ежова С.А., Лебедева И.М., Дружкова А.В. Методика преподавания истории в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва : Просвещение. 1986. 272 с.

Ганна Тимошко

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Постановка проблеми. Вступ України в Болонський процес, орієнтований на підвищення конкурентоспроможності нашої країни на світовому ринку освітніх послуг, зумовив необхідність подальшої модернізації системи вищої професійної освіти, яка повною мірою відображена у Законі України «Про вищу освіту». Зокрема, в Законі акцентовано увагу на тому, що в сучасних умовах все більшу значимість набуває необхідність модернізації системи професійної підготовки випускників вищої школи як процесу, зорієнтованого на реалізацію нових методологічних підходів, концептуальних ідей відповідно до поточних та перспективних потреб країни, суспільства, вищих навчальних закладів (ВНЗ) та самих педагогів. Суттєві зміни в підході до розвитку вищої освіти вплинули не лише на світоглядні концепції у навчанні та вихованні студентів, але й спричинили виникнення нових потреб суспільства в освітніх послугах, які надають вищі навчальні заклади та підвищили вимоги до професійної компетентності викладацького складу.

В свою чергу, слід зазначити, що постійно приділяється увага питанням самоосвіти та самовдосконалення, підвищення рівня професійної компетентності викладачів вищої школи, враховується їх прагнення створити власний позитивний імідж через свою професію, через побудову життєвої стратегії і прогнозування подальшої професійної діяльності. Таке прагнення є аксіомою у системі професійної діяльності викладачів ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для того, щоб успішно здійснювати навчально-виховний процес в сучасних умовах, вирішувати професійні та життєві питання, суб'єктам навчання та виховання у ВНЗ необхідно бути компетентними у своїй професійній діяльності. У науковій літературі існують різні трактування понять «компетенція», «компетентність» і «компетентнісний підхід». На думку М. Лукашенка, компетенція – це предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний і виявляє готовність до виконання діяльності, а компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, яка виступає як результат підготовки випускника до виконання діяльності в певних галузях. Іншими словами, компетенція – це знання, а компетентність – уміння (дії).

Ряд авторів (І. Драч, О. Заблоцька, О. Пометун, О.Савченко) трактують компетентнісний підхід як засіб інтеграції ключових і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід з точки зору В.Маслова активно розробляється в освітньому менеджменті як методологія дослідження професійної діяльності і може бути застосований до вивчення проблем розвитку позитивного іміджу викладача вищої школи як мінімум у двох аспектах.

*По-перше*, він дозволяє виявити зв'язок між рівнем розвитку компетентності викладача та рівнем розвитку іміджу освітньої установи, з одного боку, створюючи імідж, з іншого – будучи його проявом. *Другий аспект* пов'язаний із позицією авторів (А. Чучалін, О. Боев, А. Кріушова), які виділили таку компетенцію, як корпоративність – якість особистості, яка виявляється і формується в організаційній взаємодії і може бути критерієм рівня розвитку позитивного іміджу викладача у вищому навчальному закладі будь-якого рівня акредитації.

З точки зору практиків, професійні компетенції – це здатність суб'єкта професійної діяльності виконувати роботу відповідно до посадових вимог. Зазначимо, що сутність професійної діяльності викладача вищого навчального закладу – це сукупність компетенцій, які дозволяють суб'єкту (викладачу навчального закладу) професійно здійснювати педагогічну діяльність у сучасних соціально-економічних умовах.

Універсальність перетворень у галузі освіти, забезпечення професійної мобільності – все це передбачає також певну термінологічну уніфікацію. Це стосується й поняття

компетентності. Крім того, необхідність введення поняття компетентності й компетентнісного підходу в освіті визначається зміною освітньої парадигми – сукупності переконань, цінностей, технічних засобів.

Згідно з поглядами Е. Шейна, компетентність є однією з восьми основних кар'єрних орієнтацій, що пов'язана з наявністю здібностей і талантів у певній галузі. Ці професіонали прагнуть визнання своїх здібностей, умінь, навичок, талантів та досягнень які мають виражатися в статусі, що відповідає їх професіоналізму і сприяє процесу творення власного позитивного іміджу.

Теорія іміджу з'явилася на Заході у 60-ті роки. Суть теорії, обґрунтованої визнаним фахівцем реклами Д. Огілві, полягала у тому, що для успішної реалізації товару значно важливіше створювати у свідомості споживача позитивний образ певного товару, аніж надавати інформацію про окремі специфічні його властивості. У 70-ті роки теорія іміджу трансформувалася в теорію бренд-іміджу, тобто створення образу не просто окремих товарів, а цілих їх груп або товарних сімейств, об'єднаних певним товарним знаком. Цю теорію було покладено в основу технології брендінгу.

Незважаючи на те, що проблема формування іміджу існувала завжди, до середини 80-х років у вітчизняній літературі їй приділялося недостатньо уваги. Це пов'язано з тим, що цей феномен вважався механізмом насадження стереотипів західного способу життя.

Наукові дослідження останнім часом перш за все спрямовані на вивчення принципів, механізмів і технологій формування іміджу держслужбовця (В.В. Дашевський, Л.В. Льдова, Є.А. Орлова і ін.), педагога (А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.А. Реан і ін.).

Таким чином, питання формування професійного іміджу набувають все більшої значущості, оскільки саме цей феномен охоплює як внутрішні складові особистості (прагнення, інтереси, досвід), так і зовнішні аспекти діяльності фахівця (вплив на оточуючих, відтворення соціальних стереотипів, інтерактивний двобічний зв'язок із суспільством).

Розгляд професійного іміджу викладача вищої школи як чинника ефективної професійної діяльності призводить до необхідності більш глибокого аналізу поняття «імідж». Поняття «імідж» в останні роки міцно увійшло до словника сучасної людини. Імідж – (у перекладі з англ. – «образ») – це цілісне уявлення про об'єкт, яке залишається у свідомості людей, в їх пам'яті.

У зарубіжних наукових джерелах поняття «імідж» співвідносять із такими поняттями, як «Я-концепція», «Я-образ», дослідженням яких займалися Р. Бернс, У. Джемс, А. Маслоу та інші. В основі даних понять знаходиться не що інше, як образ, уявлення. Зв'язок «Я-концепції» та особистісного іміджу розглядали О. Боровський, Б. Зейгарник, Ч. Кулі, Л. Мар'яненко, М. Мольц та інші науковці. На їхню думку, розвиток «Я-концепції» є значним етапом внутрішньої психічної роботи щодо створення технології особистості, персональної привабливості, прийняття себе, налаштування на позитивне ставлення до себе і оточуючих [1, с. 33-34].

Проблема формування іміджу також знайшла відображення в багатьох роботах сучасних науковців, зокрема М. Апраксина, В. Беніна, О. Бекетова, Л. Волович, О. Газмана, Н. Гузій, В. Горчакова, П. Гуревич, Л. Жарикова, О. Калюжного, Ф. Кузіна, Кузьміної, Г. Почепцова, Г. Сагач, В. Сластьоніна, Л. Соколової, В. Шепеля, В. Черепанової, І. Щуркової та інших. Проте незважаючи на значну увагу вчених у галузі педагогіки до означеної проблеми, все ж окремі її кардинальні питання залишаються нерозв'язаними.

Мета статті – виявити та науково обґрунтувати складові формування позитивного іміджу викладача вищої школи на засадах їх професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив: по-перше, оскільки інноваційна практика функціонування ринку освітніх послуг на рівні вищої школи значно випереджує розвиток наукової теорії управління ним, то кваліфікаційні вимоги до випускників, які здебільшого визначають її цілі, зміст і форми організації, до теперішнього часу не передбачають оволодіння ними діяльністю щодо створення позитивного професійно-педагогічного іміджу; по-друге, сама проблема формування професійно-педагогічного іміджу викладача та його вплив на імідж вищого навчального закладу є на часі.

Проблема іміджу почала розроблятися в науці не так давно, в середині ХХ століття, а саме поняття «імідж» імпортоване в педагогіку з галузей реклами, менеджменту і політології, трактування поняття «імідж» тісно пов'язане з поняттями образу людини, враження або уявлення про нього, з тим, як він уявляє себе з усіх позицій сучасного соціуму. Наявність іміджу – явище символічної природи, що містить та передає певну інформацію про людину з метою впливу на оточуючих, зокрема, інформацію про те, яка поведінка відносно носія іміджу прийнятна, якої поведінки можна чекати від нього самого та яку соціальну роль він виконує. Ця позиція знайшла підтвердження в працях П. Берда, який визначає імідж як «загальне враження, яке ви справляєте на оточуючих. Воно складається з того, як ви представляєте свої ідеї, як поведетеся в суспільстві, як одягаєтеся, що говорите і що робите...» [2, с.65-67]. Слушним, на нашу думку, є його зауваження стосовно того, що імідж повинен міцно базуватися на внутрішній сутності людини, бути її відображенням.

З точки зору педагогіки, імідж – цілеспрямовано сформований, інтегральний образ, обумовлений відповідністю внутрішніх і зовнішніх якостей суб'єкта, призначений забезпечити гармонійний взаємовплив цього суб'єкта з навколишнім світом. Являючи собою систему взаємопов'язаних характеристик фахівця, імідж стає засобом вирішення особистих і професійних проблем.

В. Шепель під іміджем вбачає образ людини, його «Я» представлений світу [10, 11]. Як бачимо, автор співвідносить поняття «імідж» з поняттям «образ». Нам імпонує така точка зору автора, яка підкреслює цілеспрямованість створення образу, що включає в себе як зовнішні, так і внутрішні характеристики особистості і спрямованого на вирішення особистих і професійних задач.

Більшість дослідників відмічають, що сучасний імідж є складовою культури ділового спілкування. В ньому зацікавлені представники будь-якої публічної професії, у тому числі й педагогічної. Разом з тим не всі педагоги мають уявлення про те, як сформувати свій індивідуальний імідж.

Індивідуальний імідж як динамічна характеристика, яка знаходиться в постійній взаємодії суб'єкта – власника іміджу – з оточенням (соціальним, природним, культурним), формується і розвивається в процесі професійної діяльності та безперервного самовдосконалення. Зрозуміло, що процес самовдосконалення у цьому напрямі потребує певних особистих зусиль, матеріальних затрат, але ми переконані, що це матиме благодатну віддачу.

Імідж викладача є гармонійною сукупністю зовнішніх і внутрішніх характеристик, а його формування – поетапний і довготривалий процес, ефективність створення якого зумовлена рядом умов. Насамперед, це наявність у викладачів інтересу до себе і до світу, усвідомлення ними необхідності формування позитивного іміджу; прояв власної активності викладача при роботі над своїм іміджем. Не менш важливими є знання вимог студентської аудиторії до особистості та діяльності викладача; оволодіння педагогом прийомами самопізнання і самооцінювання, а також навичками самопрезентації і проектування індивідуального іміджу; дотримання принципу різноманіття форм і методів роботи з формування і корекції іміджу.

На думку вітчизняних дослідників (О. Казанічер та І. Посохової) імідж освітньої установи – як емоційно забарвлений образ закладу, часто свідомо сформований, має цілеспрямовано задані характеристики та покликаний впливати на конкретні групи соціуму, а також припускає рішення ряду завдань:

1) вивчення громадської думки всередині навчального закладу з метою з'ясування задоволеності ним викладачами, студентами, батьківською громадськістю;

2) поширення розвитку інноваційних процесів, – розробки, упровадження та використання педагогічних нововведень. При цьому презентація інноваційних процесів може виступати як характеристика життєдіяльності навчального закладу та, при порівняльному аналізі, як перевага даного закладу перед іншими;

3) забезпечення висвітлення подій у діяльності навчального закладу – установа ефективного зворотного зв'язку із зовнішнім середовищем;

4) розробка інформаційного матеріалу, що має бути доступний, зрозумілий, відбивати позитивні зміни у життєдіяльності навчального закладу, демонструвати досягнення, отримані у процесі змін.

Важливою складовою позиціонування позитивного іміджу ВНЗ є позитивний імідж і професійна компетентність керівника вищого навчального закладу освіти вітчизняні та зарубіжні дослідники розглядають як складну динамічну систему, що утворена з таких компонентів:

– знання державного законодавства про освіту й виховання молоді; з педагогіки, психології й основ педагогічної майстерності; змісту навчальних програм і підручників навчального закладу;

– обізнаність із Законами України про освіту, наказами й інструкціями Міністерства освіти і науки України;

– уміння виділяти головні проблеми та концентрувати зусилля колективу на їхнє розв'язання; заохочувати педагогів оволодівати мистецтвом навчання та виховання, передовим педагогічним досвідом; створювати доброзичливий психологічний клімат у педагогічному й студентському колективах;

– досконале володіння мистецтвом управління та керівництва сучасним вищим навчальним закладом;

– прогнозування розвитку вищого навчального закладу в нових соціально-економічних умовах розвитку України.

Розглянувши деякі підходи до визначення ключових компетентностей, необхідних і сучасному керівникові-професіоналу, і викладачеві вищого навчального закладу можна виділити сім (на наш погляд) базових, тобто ключових компетентностей:

– *Соціально-особистісна компетентність* викладача ВНЗ характеризує його як повноцінного члена суспільства, який активно бере участь у соціальному житті; володіє вмінням створювати позитивну ситуацію в навчальному процесі, знаходить позитивні сторони кожного колеги і студента, враховує інші точки зору, впевнений, орієнтується в різних сферах життя, має відповідну професійну самооцінку, позитивний настрій.

– *Педагогічна компетентність* характеризується володінням та застосуванням навичок педагогічної майстерності, цілепокладання, планування, прогнозування, залучення адекватних методів, способів навчання та виховання.

– *Інформаційна компетентність* викладача ВНЗ характеризується вмінням ефективно обробляти інформацію, вирішувати професійні задачі з використанням комп'ютерних технологій, які стали невід'ємною частиною сучасного суспільства та мають істотний вплив на процеси навчання.

– *Організаційна компетентність* – це компетентність, яка є складовою організаційної культури викладача в установленні суб'єктно – суб'єктних відносин; включає готовність до співпраці, вміння організовувати інформаційну основу діяльності педагогів та студентів, уміння створювати ситуацію успіху щодо організації та забезпечення якості навчально-виховного процесу.

– *Комунікативна та емоційна компетентності* проявляються в професійно значимому педагогічному спілкуванні, здібностях емоційно-вольової сфери.

– *Інтелектуальна компетентність* викладача характеризується здібностями розв'язувати складні, нестандартні управлінські та педагогічні задачі життєдіяльності людини та потребує від викладача-професіонала високого рівня розумових пізнавальних та інтуїтивних здібностей.

Всі вищезазначені компетентності викладачів ВНЗ, безумовно, сприяють формуванню та розвитку їх власного позитивного професійного іміджу, а значить і іміджу вищого навчального закладу в цілому.

Проаналізувавши шляхи формування та розвитку позитивного іміджу ВНЗ у шести регіонах України, можна зробити висновок про необхідність формування іміджу викладача засобами його професійної компетентності. На наше переконання шлях формування позитивного іміджу викладача, засобами професійної компетентності включає:

– створення концепції розвитку професійної компетентності викладача ВНЗ як комплексу положень, що дають цілісне уявлення про формування його професіоналізму і визначають методологію і організацію педагогічної діяльності ;

– надання системного характеру процесу формування та розвитку удосконалення організаційно-педагогічній діяльності шляхом розвитку організаційної культури викладачів;



- індивідуалізацію роботи на основі діагностичного оцінювання особистісно-професійного потенціалу викладачів;
- психологічний супровід діяльності викладача;
- використання різних форм роботи (як традиційних, так і інноваційних) з розвитку організаційної культури викладачів;
- створення рефлексивного середовища, що сприяє розвитку суб'єктів навчання та виховання;
- забезпечення матеріально-технічних та інформаційних можливостей для розвитку організаційної діяльності;
- створення умов для самоменеджменту викладачів ВНЗ.

Залучення студентів до створення уявлення про майбутню професію (результату професійної підготовки) може стати спонукальною силою, цілеспрямованого формування іміджу навчального закладу, суб'єктів та об'єктів в навчально-виховному процесі.

Позитивний імідж викладача ВНЗ – явище надзвичайно цікаве для педагогіки вищої школи у світлі нових вимог, які висуваються до педагога та студента в демократичному суспільстві, де на першому місці стоять гуманістичні цінності: цінність особистості, її моральних норм і вільного розвитку.

Таким чином, імідж людини є те, що орієнтоване на сприйняття іншими людьми в його безпосередньому оточенні та адресоване ним як повідомлення про свій статус, професійну роль, унікальні риси і якості особистості. Цілеспрямовані наукові дослідження на сучасному етапі надали можливість виокремити нову галузь педагогічної науки – педагогічну іміджелогію, яка має на меті вивчення закономірностей та сутності процесів формування педагогічного іміджу в контексті професійної соціалізації фахівців у сфері освіти та професії іміджмейкера.

Соціологи розглядають імідж як зовнішній образ, який створює суб'єкт з метою викликати певне враження, відношення інших людей до себе [9, с. 97].

Психологи сприймають імідж: як цілеспрямовано сформований образ особистості, що виділяє певні ціннісні характеристики, покликаний справити емоційно-психологічний вплив на кого-небудь; як сукупність зовнішніх і внутрішніх характеристик особистості, яка формується в процесі саморозвитку і соціалізації, спілкування і діяльності, містить систему ролей, які людина грає у своєму житті, доповнюється рисами характеру, інтелектуальними особливостями, зовнішніми даними, одягом та ін. [7, с. 134-135].

Таким чином, в філософії, соціології і психології імідж розглядається як складний феномен, який об'єднує різноманітні фактори (спадковість, середовище виховання, особистісна активність людини), це інтегрована цілісність біогенних, соціогенних та психогенних елементів.

Створення іміджу педагога-викладача – довготривалий і складний процес. Провідний фахівець у галузі іміджелогії В. М. Шепель виокремлює три групи якостей, наявність яких дає уявлення про суть іміджу [11].

Перша група містить якості комунікативного характеру: комунікабельність як здатність легко встановлювати контакт із людьми; емпатію як можливість співпереживати іншим; рефлексивність, яка уможливує розуміння іншої людини; красномовність як складова вербального впливу. Все це безпосередньо стосується «вміння і бажання подобатися» та свідчить про комунікативну компетентність особистості.

До другої групи входять характеристики особистості як наслідок її освіти і виховання – моральні цінності, психічне здоров'я, володіння набором людинознавчих технологій.

До третьої групи належать знання, пов'язані з життєвим і професійним досвідом особистості, тому компетентність у цій царині можуть забезпечити позитивний імідж людини. Особливо це стосується педагога, якого молоді люди трактують не тільки як носія знань, а й як мудру в життєвому сенсі людину.

Створення іміджу – це підкреслення особистої індивідуальності, свідомого вибору певного образу. У педагогіці імідж розглядається як емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу педагога-вихователя в свідомості вихованців, колег, соціального оточення. Причому при формуванні іміджу, реальні якості об'єднуються з тими, які приписує педагогові оточення.

За даними М. Піскунова [5, с. 5-9] окремі якості є найбільш значущі для професійної педагогічної діяльності. До них можна віднести: ввічливість, вдумливість, вихованість, ерудованість, передбачливість, уважність, витримку, гнучкість поведінки, гуманність, щирість, діловитість, дисциплінованість, скромність, тактовність, культуру мови, прагнення до самовдосконалення, почуття гумору та інші.

За своєю сутністю це всі ідеальні ціннісно-особистісні особливості людини. Тому важливо погодитись з авторами у тому, що всі вони є значущими для формування іміджу педагога. Можна припустити, що серед них провідними виступають: культура мови, гнучкість поведінки, справедливість, почуття гумору, відповідальність, передбачливість, впевненість, емоційна стійкість, емпатійність, самоконтроль.

В педагогічній діяльності позитивний імідж викладача – це умова, засіб становлення індивідуальності обох суб'єктів навчання. Таким чином, імідж в сучасній науці розглядається як відносно постійна категорія. Визначаючи, яким повинен бути індивідуальний імідж викладача вищого навчального закладу, здатного реалізувати завдання становлення особистості студента та враховуючи зазначене вище, відмітимо, що *це має бути високomorальна особистість з гуманістичними рисами, які виявляються в його поведінці, вчинках, мові, в професійній діяльності, зовнішньому вигляді та ін.*

Подальші дослідження потребують суттєвих перетворень, наукової інтерпретації і практичних дій в розробці системи роботи з формування позитивного професійного іміджу викладача вищого навчального закладу. Це стосується системи цінностей особистості, її світогляду та професіоналізму, що зможуть знайти вияв через зовнішній вигляд, мову, стиль спілкування з оточуючими. Тому вважаємо, що одним із завдань вищих навчальних закладів нашої країни має бути спрямованість педагогічної діяльності на усвідомлення студентами необхідності створення та формування власного іміджу у процесі вивчення фахових дисциплін.

Висновки. Ми розглянули далеко не всі компоненти створення позитивного іміджу викладача засобами підвищення рівня їх професійної компетентності. Підсумовуючи вищесказане, зазначимо. По-перше, позитивний імідж викладача ВНЗ, що складається насамперед з професіоналізму (мистецтва володіння знаннями з предмета, педагогічними технологіями, психологічною грамотністю) та адаптованість поряд із рішучістю є ключем до успіху у викладацькій діяльності. По-друге, імідж це сполучення науки та мистецтва, яке надає креативні можливості для кожного. Правильно сформований позитивний імідж працює на викладача, полегшує його професійну діяльність, робить його особистість неповторною.

## Джерела та література

1. Архипова С. Іміджеві та самоактуалізуючі характеристики у професійній діяльності педагога / Архипова С., Ніколаеску І. // Імідж сучасного педагога. 2009. № 2-3. С. 33-34.
2. Берд П. Подай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / П. Берд; пер. с англ. Т. А. Сиваковой. – М.: Амалфея, 1997. 208 с.
3. Володарская Е. А. Социально-психологический анализ научной школы в имиджологии // Имиджология-2005: феноменология, теория, практика: Материалы Третьего международного симпозиума / Е. А. Володарская. – М.: РИЦ АИМ, 2005. С. 40-42.
4. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
5. Пискунов М. С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Мониторинг и стандарты в образовании / М. С. Пискунов. 1999. № 5. С. 5-9.
6. Русская Е. Н. Имидж современного педагога // Мир образования / Е. Н. Русская. № 10. М.: Просвещение, 1995. С. 90-159.
7. Сучасний словник іншомовних слів / Уклали: О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. К.: Довіра, 2006. 789 с.
8. Філіппова І. Ю. Психолого-педагогічне навчання як спосіб корекції Я-образу вчителя // Практична психологія та соціальна робота / І. Ю. Філіппова. К., 2005. № 4. С. 12-19.
9. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. 814 с.
10. Шепель В. М. Имидж // Воспитание школьников / В. М. Шепель. 1997. № 1. С. 40-44.
11. Шепель В.М. Имиджология: секреты личного обаяния / Шепель В.М. М., 1997.

*Ольга Шеремет*

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ (НА ПРИКЛАДІ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК)

Глобальні соціально-економічні перетворення у нашому суспільстві виявили потребу в людях творчих, активних, неординарно мислячих, які здатні нестандартно вирішувати поставлені завдання та на основі критичного аналізу ситуації формувати нові перспективні задачі.

Високорозвинене суспільство має складатися з особистостей – людей, які усвідомлюють реальність життя і мають сміливість взяти на себе відповідальність за інших, стають активними суб'єктами пізнання та діячiami суспільного розвитку. Отже, існує нагальна потреба не лише нарощувати масштаби організованої освіти обдарованих дітей, а й визначити її концепцію, яка б відповідала сучасним вимогам розвитку суспільства та педагогічної науки.

Метою сучасної освіти повинно бути визначення теоретичних засад педагогічного підходу, в якому головним є надбання все нових і нових знань, а насамперед створення умов для творчого розвитку обдарованих учнів, їх пізнавального інтересу, професійного самовизначення і виховання їх як майбутніх науковців.

Аналіз історіографії з даної тематики показує, що особистостями не народжуються, вони формуються в процесі онтогенезу, їх формування залежить від особливостей суспільства: тоталітарне й авторитарне суспільство не надає можливості людині вільно розвиватися; у демократичному – створені всі умови для всебічного вдосконалення, творчого розвитку індивіда, який за певних умов перетворюється на незалежну, суспільно активну особистість.

Дитина, яка приходить до школи, є маленьким індивідом з прихованими унікальними можливостями. Саме розкриття цих можливостей, задатків і здібностей залежить від педагогів. Якщо в результаті процесу навчання розвиваються такі особливості, як самостійність, творчість, упевненість у собі, ініціативність, то відповідно у кожного учня може сформуватися схильність до високої культури праці.

Досвід свідчить про те, що потенціал дитини може розкритися лише за умови емоційного й душевного добробуту, коли внутрішньо учень готовий робити відкриття. А це можливо за відсутності страху, невпевненості, відчуття неповноцінності. Тому потрібно створювати комфортні умови для творчості дітей. Бажання пізнати, знайти істину, упорядкувати впливає на розвиток процесів мислення. Відомо, що мислення лежить в основі творчого потенціалу особистості. Комфортні умови навчання, за яких учні бачать результати своєї діяльності, інтелектуальну спроможність, бажання знайти істину, зробити власне «відкриття» впливає на розвиток процесів мислення, розкриває творчий потенціал особистості [2, с. 22].

Позашкільна освіта орієнтована на свободу вибору дитиною видів і форм діяльності, темпів і термінів навчання, результатів навчання і розвитку. Забезпечення свободи вибору стає для сучасної позашкільної освіти головною умовою гуманізації всієї життєдіяльності дитини, її відносин з іншими вихованцями, вихованців із педагогами; дає можливість виявити обдарованих дітей. У сучасному «Психологічному словнику-довіднику» білоруських спеціалістів М. І. Дьяченка і Л. О. Кандибовича (2004 р.) обдарованість визначається як «наявність у людини сприятливих задатків і здібностей до якоїсь однієї чи декількох видів діяльності» [4, с. 235].

Сучасний позашкільний навчальний заклад нині реалізує дві функції: навчальну (задоволення різноманітних освітніх послуг дітей, поглиблення знань, здобутих у школі) та соціально-педагогічну (соціальний захист та реабілітація дитини, створення умов комунікації, рекреації та особистісної самореалізації).

Реалізація цих двох функцій відбувається з позиції педагогіки розвитку, де головною є особистість, її ціннісні орієнтації, пізнавальні, фізичні, інтелектуальні, творчі здібності, а не лише певний обсяг знань, навичок і вмінь.

Науково-технічний розвиток та стрімкий прогрес суспільства формують потребу часу у освіченій, озброєній науковим світоглядом та сучасними науковими знаннями молоді. Потреба наукового підходу в тій чи іншій діяльності людини вимагає постійного підвищення рівня підготовки фахівців, творчого підходу до оволодіння знаннями, участі у проведенні наукових досліджень. Підвалини науково-дослідної діяльності закладаються в школі, де серйозна наукова робота формує необхідні якості майбутніх фахівців, розкриває нові шляхи в науці. Саме для тих учнів, що мають потребу науково рости і розвиватися, вбачають своє майбутнє в пізнанні законів розвитку і суспільства з метою впливу на них, і розраховані різноманітні спецкурси, факультативи та гуртки.

Становлення майбутнього науковця базується на вмінні організувати свою творчу діяльність. А це, в першу чергу, починається з вміння організувати свій робочий час, робоче місце і власний архів тощо. Науковець повинен вміти кваліфіковано вести ділове спілкування, ефективно працювати з інформацією, володіти методами як експериментальних, так і теоретичних досліджень, кваліфіковано обробляти та аналізувати отриману інформацію, зрозуміло і лаконічно доводити результати роботи до відома спільноти тощо. Саме такі вміння важливі для успішного результату наукової праці [8, с. 20].

Процес руху людської думки від незнання до знання називають пізнанням. Наукове пізнання – це дослідження, яке характерне своїми особливими метою і задачами, методами отримання і перевірки знань. Воно торкається сутності явищ, розкриває закони їх існування та розвитку, вказуючи тим самим можливості впливу на ці явища згідно з їх об'єктивною природою. Наукове пізнання покликане освітлювати шлях практиці, надавати теоретичні основи для вирішення практичних проблем.

У розвитку сучасного суспільства важливу роль відіграє наукова інформація, отримана в результаті наукового пізнання. Опановувати наукові підходи до отримання інформації учень починає в школі під керівництвом учителя. Тому науково-дослідницька робота учня у межах навчального закладу включає:

- написання рефератів з конкретної теми в процесі вивчення шкільних дисциплін;
- виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, що містять елементи проблемного пошуку;
- вивчення додаткових інформаційних джерел поза шкільною програмою;
- виконання завдань дослідницького характеру, написання наукових робіт;
- підготовку до різноманітних олімпіад, конкурсів, змагань.

Кожен учень-дослідник повинен знати специфіку наукової творчості в цілому і конкретної галузі зокрема. У творчому процесі важливою є кропітка і добре організована праця. Біографії видатних учених свідчать про те, що всі вони були великими трудівниками, що їхні досягнення були результатом значної праці, величезного терпіння та посидючості, надзвичайної завзятості та наполегливості.

Ефективність наукової праці, оптимальне використання потенційних можливостей науковця залежить від раціональної організації праці. Чим вищий рівень організації праці науковця, тим більше результатів він може досягти за короткий термін. І навпаки, при незадовільній організації наукової праці подовжується термін виконання дослідження і знижується його якість, зменшується ефективність. Частина учнів спонукають самі себе та інтуїтивно організують свій робочий час раціонально. Однак віддача безсумнівно була би більшою, коли б учні володіли системним, цілісним підходом до наукової організації праці, навчалися прийомам і методам ефективного розподілу та використання робочого часу, самоорганізації, планування.

В усі періоди історії людства у педагогіці існувала проблема розвитку обдарованості дитини. А для того, щоб створити умови для виявлення й розвитку здібностей дітей, потрібна мудра, творча, неординарна особистість. Це має буде вчитель (керівник), який добре володіє спеціальними методиками, має власну систему пошуку таких дітей. Саме Мала академія наук учнівської молоді згуртовує навколо себе таких учителів – майстрів своєї справи.

Основою роботи з обдарованими дітьми повинно бути реальне знання їхніх потенційних можливостей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості. Саме тому важливим є визначення пріоритетів у цьому аспекті діяльності закладу для створення чіткої системи роботи з названою категорією учнівської молоді в галузі науки, культури, мистецтва, створення сприятливих умов для поглиблення знань та навичок у власних науково-дослідницьких роботах, практичне підкріплення її досліджень.

Навчити науковій діяльності – нелегка справа, адже у початківців виникає багато питань і труднощів: з чого почати дослідження, як обрати тему, які проблеми є науковими. Зазвичай, керівник спрямовує учня, підказує йому шлях, вказує на закони, які можна використати для опису й аналізу явища. Опанування навиків науково-дослідницької роботи учнем стає головним критерієм, за яким можна визначити ступінь розуміння наукових законів та явищ, адже це вчить вмінню застосовувати їх для аналізу конкретних ситуацій.

Під час написання науково-дослідницької роботи учень відкриває для себе поняття науки: з одного боку, як отримання нового знання за допомогою конкретних методів; з іншого, як застосування теоретичних знань під час практичної діяльності. Робота в гуртках Малої академії наук показує, що наука і наукова діяльність – це не лише відповіді на цікаві питання щодо існування світу і природних явищ. Наукова робота включає в себе аналіз, порівняння, систематизацію, опрацювання літератури тощо. Ці елементи забезпечують репрезентивність та доступність дослідження для будь-якої наукової спільноти [3, с. 4].

Написання учнями науково-дослідницьких робіт, їх презентація та захист дають неоціненний досвід МАНівцям у подальшому навчанні. Вони вчаться спілкуватися, захищатися, виступати перед аудиторією, презентувати себе та свої досягнення. Здорова конкуренція на етапах конкурсу вчить молодь бачити свої переваги та недоліки, достойно сприймати поразку та перемогу.

Застосування різноманітних педагогічних методів і прийомів дає можливість створити творчу особистість, молоду людину, яка орієнтується в реаліях сучасного світу; людину, яка контролює свої потреби, вміє керувати своїми думками; людину, яка критично оцінює себе та оточуючих і приносить користь суспільству.

## Джерела та література

1. Артихович В. Розвиток образного мислення: формування навичок творчо-дослідницьких здібностей // Завуч. 2006. №2. 44 с.
2. Дзюба В.В. Психологія та технологія наукової творчості // Шкільному психологу: усе для роботи. 2010. №2. С. 22-24.
3. Дезинський О. Виконуй та захищай науково-дослідницьку роботу у відділенні технічних наук // Київ. 2011. С. 3-4 с.
4. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник // М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Минск: Харвест. 2004. 576 с.
5. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 212 с.
6. Житник Б.О. Методологічні проблеми дослідницької діяльності вчителя // Управління школою. 2007. №17-18. С. 88 с.
7. Клименко В. Психологія наукової творчості. К.: СМП «Аверс», 1998. С. 24.
8. Клименко В. Розвиток механізму творчості в малій академії наук // Хімія. Біологія. 2000. № 16. С.20-22.
9. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Изд. Центр «Академия». 1996. С. 66-67.
10. Томан Іржі. Мистецтво говорити. К.: Либідь, 1998. 77 с.
11. Чорна Л.Г. Психологічне забезпечення розвитку творчих здібностей учнів // Обдарована дитина. 2003. №3. С. 12

## **ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Постановка проблеми. Прийняття Закону «Про вищу освіту» в Україні зумовлене необхідністю кардинальних змін у діяльності викладачів вищої школи, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір.

Актуальність проблеми формування ціннісного ставлення майбутнього психолога до професійної діяльності посилюється також невизначеністю, у якій функціонує нині вища школа України: випускника потрібно підготувати до професійного життя, умови і якість якого швидко змінюються. Останнє зумовлює необхідність перегляду теоретичних і методичних засад навчально-виховної системи вищого педагогічного навчального закладу, особливо на етапі переходу від традиційно-дисциплінарної моделі засвоєння знань до аксіоцентричної моделі професійного саморозвитку.

Стан вивчення проблеми. Результати вивчення теоретичних досліджень та досвіду практичної організації педагогічного процесу в навчальних закладах, що здійснюють підготовку майбутніх психологів, показали, що проблема формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх психологів у процесі фахової підготовки ще не знайшла свого належного науково-методичного вирішення. Однак певна теоретико-методологічна база для вирішення цих завдань уже створена. Деякі роздуми щодо базових характеристик діяльності психологів, вимог до особистості майбутніх спеціалістів, особливостей підготовки кадрів даного профілю представлені в роботах зарубіжних (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) і вітчизняних (Г. Абрамова, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Моргун, В. Татенко, Т. Титаренко, М. Савчин, В. Панок, Н. Чепелева, та ін.) науковців.

Формування ціннісного ставлення до професійної діяльності не виступало раніше предметом спеціальних наукових досліджень, однак деяка теоретична база вже наявна. Вагомий внесок у галузі дослідження ціннісної проблематики зробили С. Анісімов, Є. Ануфрієв, Р. Апресян, А. Арнольдів, С. Артановський, Е. Баллер, Л. Буєва, В. Грехнев, А. Гусейнов, Е. Гусинський, А. Здравомислов, Ф. Знавецький, М. Каган, В. Ларцев, В. Малахов, Е. Маркарян, В. Москаленко, М. Рокич, В. Сержантов, Е. Соколов, У. Томас, В. Тугарінов, Ю. Турчанінова, З. Файнбург, І. Фролов та інші. На різних історичних етапах розвитку людства окремі аспекти ціннісної проблематики були в центрі уваги таких відомих педагогів, як Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Дослідженням цінностей як педагогічної проблеми займалися представники філософсько-психологічної гуманістичної концепції А. Г. Маслоу, К. Роджерс та ін.

У працях вітчизняних педагогів висвітлюються підходи до розгляду проблеми формування ціннісних орієнтацій, як з точки зору усвідомлення життєвої перспективи (Л. Божович), особистісної репрезентації життєвого шляху (Н. Бондар), життєвої позиції особистості (В. Пічурін), так і професійного самовизначення (В. Давидов, Д. Ельконін), формування професійних переконань (В. Павленко). Науковий пошук з означеної проблеми приводить нас до питання дослідження проблеми ціннісних орієнтацій у системі особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців (І. Зязюн, В. Лісовський, В. Пічурін, Н. Пряжніков, В. Семиченко, Р. Скульський).

Як вказують О. Леонт'єв, Н. Вайтонис, Є. Дюркгейм та ін., цінності характеризують спрямованість особистості й реально виявляються насамперед у мотивах діяльності, тому розкриття механізмів розвитку ціннісного ставлення студентів – майбутніх психологів до власного професійного саморозвитку є необхідною умовою формування в них професіоналізму.

Засадні принципи ціннісної проблематики в галузі освіти розкрито в наукових роботах І. Беха, Т. Бутківської, Л. Ваховського, О. Вишневського, В. Галузинського, В. Гінециньського, М. Євтуха, П. Ігнатенка, І. Зязюна, В. Кременя, М. Никандрова, С. Ніколаєнка, В. Огнев'юка, З. Равкіна, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Ткаченка. Завдання ціннісного наповнення

змісту педагогічного процесу висвітлено в наукових працях С. Гончаренка, Ю. Мальваного, В. Зінченка, Л. Єрганжієвої, Є. Ямбурга та інших.

Роль цінностей у системі освіти і національного виховання досліджують І. Бондаренко, М. Боришевський, П. Давидов, Ю. Завгородній, І. Зязюн, Л. Крицька, В. Курило, С. Савченко, І. Тараненко, Б. Чижевський, Г. Філіпчук тощо. Цінності здорового способу життя й шляхи їх трансляції молоді вивчають Г. Тарасенко, В. Оржеховська, О. Гречишкіна.

Аксіологічна проблематика виховання особистості розкрита в працях В. Постового, О. Докуніна, М. Стельмаховича. Аксіологічні основи процесу вдосконалення професійної діяльності вчителів аналізуються у працях Н. Асташової, І. Бужиної, М. Васильєвої, Н. Волкової, В. Гриньової, І. Ісаєва, О. Мороза, О. Морозової, В. Семиченко, Р. Скульського, В. Сластьоніна, В. Стрельнікова, А. Суценка, Г. Чижакової, С. Харченка та інших науковців.

Проведений нами аналіз наукової літератури з теми дисертаційного дослідження показав, що проблема формування ціннісного ставлення до професійної діяльності у процесі підготовки майбутнього психолога вивчені не достатньо, зміст і технології, спрямовані на розкриття й розвиток творчих здібностей і вмінь майбутніх психологів, висвітлені частково. Отже, процес формування ціннісного ставлення до професійної діяльності у процесі підготовки майбутнього психолога у системі вищої освіти потребує детального вивчення й суттєвого вдосконалення.

Метою статті є обґрунтування сутності процесу формування ціннісного ставлення до майбутньої професії студентів психологічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Здатність сприймати зміни та творити їх – найважливіша характеристика способу життя в XXI столітті. У зв'язку з цим освіта XXI ст. стає процесом, з допомогою якого людина і суспільство можуть повною мірою розкрити свій потенціал у процесі здобуття професійної освіти. Успішне розв'язання таких проблем ставить нагальне завдання – формування відповідного кадрового потенціалу, а це під силу лише світовій освітній мережі. Тільки за таких умов можна говорити про вироблення єдиного підходу до розвитку суспільства.

Визначаючи засоби формування цінностей професіоналізму майбутнього психолога, ми керувались відповідними положеннями. У більшості студентів – майбутніх психологів відсутнє усвідомлення того, наскільки їх професія відповідає їх життєвим цінностям. Понад те, цінність професійного розвитку не завжди представлена у системі цінностей студентів. Результатом відсутності такого усвідомлення може бути дезінтеграція системи ціннісних орієнтацій у переважній більшості студентів. виправлення ситуації ми вбачаємо у перегляді пріоритетів професійного розвитку та усвідомлення студентами їх життєвої значущості, яка в процесі професійної діяльності позиціонує життєтворчість.

Розвиток особистості студента та його ціннісно-професійне самовизначення обумовлене рівнем його соціальної активності і продуктивності. Вступ до навчального закладу змінює соціальний статус особистості, соціальні функції, види діяльності, стимулює соціальний розвиток майбутніх психологів, включення їх у різні сфери суспільних відносин і майбутньої діяльності як психологів, що потребує мобілізації внутрішніх ресурсів, здібностей індивіда та призводить до переоцінки багатьох цінностей. В результаті чого починають формуватися цінності професійного життя психологів: конфіденційність, етичне та гуманне ставлення до людей тощо.

Цінності майбутньої професії, укорінюючись у структурі інтересу студента до майбутньої професії, виступають як її належне настановлення – морально значуща і відповідально активна особистість, є соціокультурним підґрунтям перетворення внутрішніх особливостей індивіда у дійсність її вчинків і духовно-моральної поведінки в цілому.

У структурі інтересу до професії розрізняють мету *поточну* й *перспективну*. Перша визначає широту інтересів, друга – їхню глибину, рівень усвідомленості, перспективність.

Характерна особливість перспективної мети полягає в тому, що вона відбиває життєву спрямованість людини (скажімо, соціальну – давати користь суспільству) і водночас віддзеркалює суто особисті інтереси (розвиток здібностей, самоствердження як рівноправного члена колективу). Трансформація життєвого ідеалу в професійний і є головним підґрунтям для зародження й розвитку інтересу до професії.

Як свідчать дослідження Л. Карамушки, М. Кривка, Н. Кузьміної та інших учених, особистість найбільше усвідомлює поточну мету, яку вона найчастіше розуміє як засіб для досягнення перспективної мети. Наприклад, перспективна мета зайняти гідне місце в

суспільстві передбачає досягнення поточної мети – опанування професії, розвиток відповідних професійно важливих якостей.

Оскільки загальною кінцевою метою навчання у вищому навчальному закладі є професійна підготовка фахівців, то ставлення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму й ступінь прийняття кінцевої мети навчання.

Надзвичайно прийнятною формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, яку можна визначити як інтерес до професії та схильність вести відповідну діяльність. Поняття «*спрямованість*» охоплює уявлення про мету, мотиви, що спонукають до діяльності, емоційне ставлення до цієї діяльності й задоволення нею. Сама професійна спрямованість є складним утворенням, яке характеризується багатьма властивостями й параметрами. Н. Кузьміна виділяє такі властивості професійної спрямованості: об'єктність, специфічність, узагальненість, валентність, задоволеність, опірність, стійкість, центральність та ін. На нашу думку, професійно-педагогічна спрямованість характеризується такими самими властивостями, але наповненими дещо іншим змістом [7].

Обґрунтовуючи сутність *ціннісного ставлення* як предмет психолого-педагогічних досліджень, проведемо спочатку аналіз на теоретичному рівні його складових – понять «цінність» і «ставлення».

Ціннісна складова процесу становлення молодого спеціаліста в умовах педагогічного вищого навчального закладу (ВНЗ) пов'язана з розвитком світоглядної позиції людини, її особистісними пріоритетами. У даному дослідженні вона відображає визнання майбутнім психологом вибору своєї професії як цінності, життєвої потреби, прийняття образів творчих педагогів як орієнтирів у житті та професії, в інших питаннях аксіологічного характеру.

На думку Ж. Бойко, *цінністю* є будь-який предмет, у тому числі й ідеальний, що має життєво важливе значення для суб'єкта (індивіда, групи, верстви населення, людства), причому в широкому розумінні цінністю можуть виступати абстрактно привабливі смисли або ситуативні цінності, стабільно важливі для індивіда конкретні матеріальні блага, а у вузькому – ототожнюються з духовними ідеями, які виражаються поняттями високого ступеня узагальнення [2].

У науково-педагогічній літературі представлено класифікації професійних цінностей з урахуванням їхньої діалектичної природи та особливостей педагогічної діяльності [3].

Для нашого дослідження найбільш значущими є ті групи професійних цінностей, які виділила В. Гриньова, а саме: цінності-мета, цінності-засоби, цінності-стосунки, цінності-знання й цінності-якості [3]. Спираючись на них, ми виділяємо *цінності-мету*, які детермінують характер педагогічної діяльності, її засоби й ставлення загалом. Гуманітарно-культурні цінності конкретизуються в ідеалах і меті педагогічної діяльності, життєвих і професійних настановах педагога, утворюють мотиваційно-ціннісну, орієнтовану основу його професійної культури.

Ми поділяємо думку В. Гриньової, Н. Заренок, В. Крижко та інших [3; 4; 6], які вважають, що найвищу ступінь у ієрархії педагогічних цінностей займають цінності-якості, що разом з цінностями-ставленнями й цінностями-знаннями утворюють групу інструментальних цінностей – цінностей-засобів.

Сутнісним елементом ціннісної складової майбутнього психолога є, на наш погляд, наявність ідеалів і образів-орієнтирів у житті й професії. Під ідеалом розуміють уявне представлення перспективи розвитку дійсності від нижчого до вищого.

Досліджуючи різні авторські доробки та позиції щодо розуміння цінностей, спробуємо виділити такі основні положення:

- провідна особливість цінностей – спрямованість на людину, на все те, що їй властиве та є основою свідомості та поведінки;
- цінності є показником рівня культури людства як духовної, так і матеріальної, продуктом суспільного надбання;
- цінності тісно пов'язані з людською діяльністю та соціальним буттям, вони є орієнтирами в соціокультурних, педагогічних умовах, що постійно змінюються;
- за допомогою цінностей особистість визначає суб'єктивне ставлення до навколишнього простору своєї життєдіяльності.

Професійний ідеал – вищий ступінь досконалості у професійній діяльності, що позиціонується у ставленні до майбутньої професії.



Згідно із соціологічним словником, особливе суспільне *ставлення*, завдяки якому потреби та інтереси індивіда або соціальної групи переносяться на світ речей, предметів, духовних явищ, надаючи їм певних соціальних властивостей, прямо не пов'язаних із утилітарним призначенням цих речей, предметів і духовних явищ [9].

Психологічні словники трактують це поняття дещо по-іншому, як властивість того чи іншого суспільного предмета задовольняти потребу, бажання, інтереси соціального суб'єкта; характеризує особистісний смисл для окремої людини та соціально-історичне значення для суспільства [5].

*Ціннісне ставлення* є пов'язаним з емоційно-вольовою сферою стійким усвідомленим переконанням суб'єкта у вибірковості власної поведінки та діяльності серед природних і соціальних об'єктів, яке визначається особистісно значущими цінностями.

Ціннісне ставлення як явище, включає :

– первинні бажання, очікування і переваги у прийнятті життєвого вибору індивіда між орієнтаціями на найближчу мету з їхньою безпосередньою користю та орієнтацією на віддалену життєву перспективу з її життєво необхідною цінністю;

– усвідомлення індивідом того факту, що життєвий вибір та орієнтація на цінність – це довгостроковий життєвий стан, який включає в себе спроби та помилки, часткові рішення та вчинки;

– перетворення ціннісного вибору в основу для оцінки інших орієнтацій, обраних цінностей та способів їхньої реалізації [8].

Ціннісне ставлення майбутнього психолога до професійної діяльності постає в якості його орієнтиру у всіх сферах діяльності, а професійна діяльність є особливою формою активності, в якій психолог реалізовує свій творчий потенціал і проявляє активність. В свою чергу, ціннісне ставлення майбутнього психолога до професійної діяльності є значущим компонентом індивідуальної системи ціннісних орієнтацій професійно значущої особистості. Формування ціннісного ставлення особистості майбутніх психологів ґрунтується на таких мотивах:

– ставлення до педагогічної діяльності загалом та психологічної діяльності зокрема як до цінностей;

– прагнення зайняти в професійній діяльності та інших сферах життєдіяльності позицію компетентного фахівця;

– інтерес і бажання застосовувати свої знання, досвід у професійно-педагогічній діяльності творчого характеру;

– прагнення вдосконалювати свою професійно-педагогічну компетентність;

– професійні наміри як перспектива самоствердження й самореалізації.

Мотиваційно-ціннісну складову *ціннісного ставлення* до майбутньої професії можна реалізувати, переконуючи студентів у потребі опанування знань відповідних функцій та вмінь, створюючи для цього сприятливе освітнє середовище (організація навчально-виховного процесу в закладах на засадах гуманізації, демократизації, інноваційності).

Стійке переконання особистості в соціокультурній значущості професії ініціює професійну ідентифікацію, творчу активність і визначає пріоритет гуманістичних цінностей у відношенні до соціуму [1].

Переконання особистості, що ґрунтується на професійній та моральній самосвідомості, значущість якої спонукає проявляти активність щодо оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками [2].

Узагальнюючи вищезазначене можна стверджувати, що *ціннісне ставлення* до професійної діяльності є важливим елементом внутрішньої структури особистості фахівця, який завдяки рефлексії переходить у стан відтворення набутих знань, умінь і навичок у професійній діяльності.

Професійна діяльність майбутнього психолога неможлива без отримання ним відповідних знань про основи педагогіки та психології, що вимагає від його суб'єктів прояву інтелектуальних здібностей – розвиненого оперативного, критичного, творчого мислення, тому неодмінною складовою структури ціннісного ставлення майбутніх спеціалістів із психології є інтелектуально-когнітивна. А це передбачає:

– озброєння студентів певною сукупністю спеціальних знань з теорії психології та педагогіки;

– розвиток у майбутніх психологів інтелектуальних здібностей, оперативного, критичного й творчого педагогічного мислення;

- усвідомлення способів здійснення педагогічної комунікації;
- набуття вмінь щодо вирішення проблем педагогічної конфліктології та деонтології;
- засвоєння методики діагностики особистісних якостей і можливостей учнів та педагогів;
- засвоєння технологій педагогічного та психологічного мислення.

На сучасному етапі розвитку освіти, пов'язаному з опануванням нових технологій навчання та широким упровадженням у шкільну практику інновацій, зростає значення самостійності мислення й умінь передбачати, творчо розв'язувати нестандартні педагогічні та психологічні проблеми.

Висновки. Таким чином, проблемі формування професійних цінностей у галузі освіти приділяється значна увага з боку вітчизняних і зарубіжних науковців. Проте серед педагогічних праць з проблем підготовки майбутніх спеціалістів в системі вищої освіти відсутні такі, в яких було б науково обґрунтовано сутність формування ціннісного ставлення майбутніх психологів до професійної діяльності.

Усвідомлення даної психолого-педагогічної проблеми сучасної історичної доби суттєво підвищить рівень конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів на ринку праці, створить передумови для успішного трудовлаштування молодих спеціалістів, а загалом сприятиме переходу до нового етапу соціально-економічного та культурного розвитку України. Натомість, дослідження ціннісного ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності, усвідомлення теоретичних засад даного поняття та внесення змін практичного характеру в організацію діяльності вищих навчальних закладів є необхідною умовою ефективного функціонування різних спрямувань системи педагогічної освіти.

На нашу думку, ціннісне ставлення особистості до майбутньої професії має певні зв'язки з успішністю навчання. Можливо, це пояснюється зумовленістю розвитку широкого світогляду та високого рівня інтелектуальних здібностей особистості та спрямованістю такої особистості на самовдосконалення, в тому числі шляхом навчання. Таким чином, поєднання високих здібностей та бажання навчатися призводить до високої успішності навчання.

Проблема ціннісного ставлення майбутніх психологів до професійної діяльності передбачає в подальшому дослідження педагогічних умов, які сприятимуть ситуації успіху формування компетентних психологів в умовах ВНЗ.

## Джерела та література

1. Аришина Э. С. Формирование ценностного отношения у студентов вуза к профессиональной деятельности : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Э. С. Аришина ; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-tsennostnogo-otnosheniya-u-studentov-vuza-k-professionalnoi-deyatelnosti>.
2. Бойко В. Становление ценностного отношения к профессиональной деятельности студентов технического вуза через освоение культурологических знаний : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ж. В. Бойко ; Дальневосточный гос. ун-т путей сообщения. – Хабаровск, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-tsennostnogo-otnosheniya-k-professionalnoi-deyatelnosti-studentov-tehnicheskogo>.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретич. та методич. аспекти). Харків: Основа, 1998. 300 с.
4. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. 512 с.
5. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті. Запоріжжя: Просвіта, 2003. 272 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 117 с.
7. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. 3-е изд., испр. и доп. М. : Академический Проект, 2004. 864 с.
8. Социологический энциклопедический словарь / ред. : Г. В. Осипов. – М. : ИНФРА.М НОРМА, 1998. 488 с.

Лариса Юда

## ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ПІДХОДІВ У ПРАКТИКУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН УКРАЇНОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ У ВНЗ

Актуальність долучення гендерної проблематики до процесу підготовки фахівців з історії та українознавства пов'язана з новітніми тенденціями розвитку гуманітарної освіти в Україні, а саме: варіативністю, відкритістю до суспільства, якісно новим доступом обох статей до різних сфер суспільного життя, що в майбутньому визначатиме гідні умови життєдіяльності жінок та чоловіків.

Стратегією впровадження гендерних аспектів у процес гуманітарної освіти є гендерний підхід. Саме він дозволяє уявити гендерне бачення проблем у всіх вимірах. Гендерний підхід декларує рівні можливості і ставлення до чоловіків і жінок і сприяє розбудові гендерно-чутливого суспільства.

Аналіз останніх досліджень. Гендерний підхід як стратегія впровадження гендерної складової у навчально-виховний процес став предметом дослідження О.Аніщенко, Т.Вороніної, Н. Гендерник, О. Кікінеджи, В. Кравця, С. Матюшкової, М. Поливянної, О. Коцур, О. Шнир'євої, Л. Шолохової. Одним із перших інтегрував гендерний підхід у професійну підготовку студентів І. Мунтян. Механізм впровадження гендерного підходу у процес підготовки майбутніх вчителів початкової школи обґрунтовує Н. Самойленко, необхідність гендерного підходу у викладанні історії учням доводить Г. Будкалюк.

Метою даної публікації є виокремлення та аналіз проблем впровадження гендерних підходів у практику викладання дисциплін українознавчого циклу у ВНЗ, що сприяє формуванню національної та гендерної ідентичності студентської молоді.

Питання впровадження гендерного компонента в національну систему підготовки фахівців відображене у Законі України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (№ 2866 – IV від 8 вересня 2005 р.), де зазначено, що «до навчальних програм вищих навчальних закладів включаються дисципліни, які вивчають питання забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, та факультативне вивчення правових засад гендерної рівності на основі гармонізації національного і міжнародного законодавства» [2].

У наказі Міністерства освіти і науки України № 839 від 10 вересня 2009 р. «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» йдеться безпосередньо про завдання, що стосуються вищої школи, зокрема: продовжити впровадження курсів гендерної рівності у ВНЗ; здійснити анкетування ВНЗ на предмет упровадження гендерного компонента у зміст вищої освіти; створити банк даних методичного забезпечення гендерних курсів ВНЗ; організувати проведення гендерного аналізу кадрового забезпечення ВНЗ за галузями знань; дослідити теоретико-методологічні аспекти механізмів формування гендерної політики у вищій школі шляхом залучення до цієї роботи наукових підрозділів ВНЗ; сприяти створенню у ВНЗ кафедр гендерної рівності [6]. Отже, вищеназвані законодавчі акти відображають потребу й закладають підґрунтя для впровадження гендерного підходу в систему підготовки майбутніх фахівців.

Необхідність впровадження гендерної складової в навчальний процес зумовлена відсутністю гендерної культури викладача і використанням гендерно незбалансованого матеріалу під час вивчення історії і українознавчих дисциплін.

Природно постає питання: «Чому саме предмети українознавчого циклу?». Відповідь на поверхні: саме процес опанування знань по цих дисциплінах впливає на формування національної свідомості, шляхом залучення студентів до вивчення і відтворення національних соціокультурних традицій.

Гендерний підхід орієнтований на формування й утвердження рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності [4, с. 8].

Гендерний підхід у педагогіці – це аналіз та реконструкція факторів навчально-виховного процесу в напрямку нейтралізації гендерних стереотипів, збільшення соціального простору для всебічного розвитку особистості [7, с. 44].

Реалізація цього завдання потребує великих зусиль оскільки вища школа, викладачі і студенти залишаються глобальними носіями традиційних патріархальних уявлень про роль і місце чоловіків і жінок у суспільстві. Вища школа через підручники, педагогічне спілкування та традиційну систему виховання відтворює та породжує гендерні стереотипи, що не відповідають об'єктивним реаліям світу і стають перешкодою для ефективного розвитку суспільства.

Так, наприклад, візьмемо українознавство і комплекс українознавчих дисциплін.

Українознавство є цілісною системою наукових інтегративних знань про Україну й світове українство як цілісність, як геополітичну реальність, що розвивається в цілісності простору й часу [3, с. 14 ].

Поняття Україна охоплює: етнонацію; територію, яку заселяв український етнос в минулому та заселяє українська нація (народ) у даний час; природу, відповідну територію з її земними, водними, повітряними ресурсами, особливостями екології; мову як універсальний феномен буття і свідомості етнонації; суспільство й державу в їх генезисі; матеріальну й духовну культуру (релігію, філософію, мистецтво, освіту, науку, валеологію, право, військо, міжнародні відносини), що розвиваються впродовж багатовікової історії української етнонації та держави; тип людини; отже – світове українство в часо-просторовій еволюції [3, с. 14 ].

Українознавство — шлях до самопізнання й самотворення українства, здійснення ним своєї історичної місії [3, с.15].

Що таке «Україна» й «українство»?

Для одних – це передусім чи лише територія, географія або природа. Для інших – це, передусім, або лише етнос, нація, культура, словесність або мова. Для когось – держава. А нерідко розглядаються лише матеріально-виробничі сфери, природні ресурси чи державно-політичні зв'язки й екологічні проблеми.

Наведені приклади є яскравою ілюстрацією нівелювання особистісної складової у понятті українознавства. За загальними термінами «етнос», «нація», «українство», «геополітична реальність» не можна знайти особистісної складової. Такий підхід втрачає поняття соціально-рольового статусу чоловіка і жінки і зумовлює поверхове осмислення знань про Україну. Не конкретна людина, чоловік чи жінка, з її етнопсихологічними особливостями, соціально-побутовими традиціями, свідомістю, світоглядом, а ефемерна істота.

Чільне місце в системі інтегративних знань про Україну посідає історія. Історія як дисципліна має призначення виховувати суспільство. Але, саме вона є носієм гендерних стереотипів.

Як стверджує Т. Буткаліна: «Майже кожен підручник містить певні історичні дані, а отже, фактично, описує хронологію чоловічого домінування. Історія як окрема дисципліна взагалі є зосередженням «чоловічого літопису»: гендерний аналіз Міністерської навчальної програми «Історія України. Всесвітня історія, 5 – 12 клас» дає всі підстави вважати жінок «невидимками» історичного процесу.

Наприклад, співвідношення згаданих у Програмі чоловіків і жінок становить близько 30 до 1 на користь перших: серед жінок, які залишили свій слід в історії людської цивілізації, лише сімом (княгині Ользі, Лесі Українці, Жанні Д'Арк, Єлизаветі I, Катерині II, Марії Терезі, Маргарет Тетчер) пощастило потрапити до Програми.

Звичайно, таку диспропорцію традиційно пояснюють тим, що автор(к)и є заручниками історичної ситуації, бо саме чоловіки історично мали значно більше прав і можливостей – обирати та бути обраними до органів влади, здобувати елітну освіту, а отже – займатися соціально шанованими видами діяльності (політикою, наукою, бізнесом), тому не дивно, що саме вони залишили більш помітний слід в історії... Очевидною і тенденційною є схильність інтерпретувати історичні досягнення жінок (там де вони справді були) як все одно менш значущі та масштабні, аніж чоловічі» [1].

Усунення існуючих стереотипних уявлень про другорядну роль жінок в історії є одним із постулатів, який може змінити зміст історичної науки, сприятиме забезпеченню гендерної рівноправності та наповненню її змісту новими соціально-значимими прикладами, які сприятимуть утвердженню гендерної толерантності по відношенню до представників обох статей.

Відповідно, цей підхід вимагає від викладачів проведення аналізу навчальних та робочих програм, осучаснення змісту предметів, наповнення їх матеріалами, що ілюструють і надають інформацію про відомих чоловіків і жінок, утвердження гендерно-збалансованого дискурсу історичних знань.

Викладання предметів українознавчого циклу дозволяє використовувати інтерактивні засоби, прийоми і методи і відкриває нові напрями українознавчих досліджень.

Невід'ємною складовою викладання курсу «Етнопедагогіка» стало проведення тренінгу «Гендерний аспект українських виховних родинних традицій», квесту «Гендерна абетка», виконання студентами курсових, дипломних і магістерських робіт: «Соціально-рольовий статус чоловіка в українській родині», «Соціально-рольовий статус жінки в українській родині», «Соціальні передумови гендерного виховання та підготовки української молоді до сімейного життя», «Громадсько-політична та культурно-просвітницька діяльність жінок Чернігівщини та визначенні їх місця і ролі на мапі «Визначні постаті Чернігівщини».

Курс «Етнографія України» дозволяє здійснити гендерний аналіз звичаєвого права українців і на цій основі виокремити специфічні особливості гендерної історії українського суспільства у різні історичні періоди. Такий підхід актуалізує історію гендерних та шлюбно-сімейних стосунків українців, дозволяє відтворити гендерну стратифікацію суспільства. Особливої значущості набувають наукові розвідки, у яких відтворюється порівняльна характеристика звичаєвого права різних народів, які проживають на території України: «Звичаєве право українців і російський домострой: гендерний аналіз і порівняльна характеристика», «Гендерні відносини в ромській родині», «Соціально-рольовий статус жінки в ромській сім'ї».

Формування гендерної культури і гендерної чутливості студентської молоді можливо тільки на конкретних прикладах, які сприяють залученню молодих людей до сучасних геополітичних досліджень. Студенти повинні відчувати необхідність гендерних знань для формування особистісних ціннісних орієнтацій у світі, що змінюється. Своє місце в системі сучасної геополітичної реальності чоловікам і жінкам допомагає визначити «Етнотеографія». Як інструмент – залучення викладачів і студентів до творення і аналізу гендерного портрету як сучасного суспільства, так і конкретного регіону.

Зосередження уваги на предметах українознавчого циклу дозволяє відтворити гендерну історію нашого суспільства за допомогою аналізу літературних пам'яток різних часів і різних народів, описів звичаїв і традицій, указів, заборон, свят та обрядів, фольклору, церковних вердиктів, наукових праць, художніх творів, творів образотворчого мистецтва, предметів побуту – це дає можливість кожній людині відчувати свою приналежність до нації і визначити своє місце в системі суспільних відносин.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що впровадження гендерних підходів сприяє:

- поширенню гендерної грамотності;
- формуванню гендерного світогляду викладачів і студентів;
- проведенню гендерного аналізу навчальних та робочих програм українознавчого циклу;
- включенню гендерного компонента у навчально-виховний процес під час викладання дисциплін українознавчого циклу;
- поширенню гендерних досліджень викладачів і студентів;
- формуванню мотивації жінок і чоловіків до рівноправної участі у суспільному житті та реалізації гендерних прав і свобод;
- вихованню гендерної толерантності, чуйності;
- створенню умов для індивідуальних проявів особистості незалежно від її статі;
- розбудові гендерно-збалансованого суспільства, де кожна людина отримує комфортні умови для реалізації свого соціально-рольового статусу;
- утвердженню поваги до особистості.

Здійснений аналіз дозволяє наголосити на тому, що розвиток сучасного суспільства супроводжується виникненням нового типу гендерних стосунків. Їх розуміння об'єктивно викликає необхідність зміни традиційних уявлень про обов'язки чоловіка і жінки в суспільстві, в сім'ї. Гендерний підхід дає людині більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути самодостатнім. А українознавчий аспект сприяє формуванню національної та гендерної ідентичності кожної особистості як чоловіка, так і жінки.

## Джерела та література

1. Будкалюк Г.В. Гендерний підхід у викладанні історії учням. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://info-library.com/content/2323\\_Bytkaluk\\_G\\_V\\_Gendernii\\_pidhid\\_y\\_vikladanni\\_istorii\\_uchnyam\\_starshih\\_klasiv\\_zagalnoosvitnoi\\_shkoli.html](http://info-library.com/content/2323_Bytkaluk_G_V_Gendernii_pidhid_y_vikladanni_istorii_uchnyam_starshih_klasiv_zagalnoosvitnoi_shkoli.html)
2. Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» (№ 2866 від 08.09.2005 р.) [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Міністерства освіти та науки України. – Режим доступу: [:http://zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua). – Назва з екрана.
3. Кононенко П. П. Українознавство: Підручник для вищих навчальних закладів. К., 2005. 680 с.
4. Кравець В. П. Гендерна педагогіка [Навчальний посібник]. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
5. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 21 с.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України "Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту" (№ 839 від 10.09. 2009 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/4849>. – Назва з екрана.
7. Самойленко Н. Впровадження гендерного підходу у процес підготовки майбутніх вчителів початкової школи // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Розділ IV. Професійна освіта. 2(303), 2016. С. 43–48.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Боровик А. М.* доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Боровик М. А.* викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Гейда О.С.* кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету 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, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Демченко Т.П.* кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Захарченко Д.В.* студент 63 групи Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Завада Т. О.* кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Ігнатенко Н.М.* заступник директора з навчально-виховної роботи Анисівської ЗОШ І-ІІІ ступенів Чернігівського району
- Католик А. В.* старший викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Клопот В. М.* вчитель історії Чернігівської ЗОШ № 19
- Кубрак М.В.* директор Анисівської ЗОШ І-ІІІ ступенів Чернігівського району
- Наумович А.В.* студентка магістратури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
- Ничипоренко С. М.* вчитель-методист ЗНЗ № 9 м. Чернігова
- Огієнко Д.П.* кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін факультету початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка
- Павленко Л. А.* кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка

- Петрусевич О. І.** методист ОКПНЗ "Чернігівська МАН учнівської молоді"
- Рахно О. Я.** кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії України Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Ромашко К. М.** аспірант кафедри історії України Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Соломенна Т. В.** кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
- Степаненко О. І.** методист ОКПНЗ "Чернігівська МАН учнівської молоді"
- Стрілюк О. Б.** кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Тимошенко А. Г.** кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Тимошенко Т. М.** викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Тимошко Г. М.** доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Шара Л. М.** кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Шеремет О. В.** методист ОКПНЗ "Чернігівська МАН учнівської молоді"
- Шолох О. А.** викладач кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Юда Л. А.** кандидат історичних наук, доцент кафедри археології, етнології та краєзнавчо-туристичної роботи Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Ячменіхін К. М.** доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії Навчально-наукового інституту історії, етнології та правознавства імені О. М. Лазаревського Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Яценко О. М.** завідувач музею історії Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.



ПЕРЕДМОВА .....	3
-----------------	---

## СЕКЦІЯ I. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

<i>Анатолій Боровик</i> РОЗВИТОК ВИЩОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У II ПОЛ. XIX СТ – ПОЧ. XX СТ. ....	5
<i>Любов Шара</i> ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНОГО ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ У ЧЕРНІГОВІ: БАЧЕННЯ ГЛАСНИХ МІСЬКОГО ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ.....	8
<i>Людмила Ясновська</i> ПАМ'ЯТКООХОРОННА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ВЧИТЕЛЬСЬКОГО ІСТИТУТУ .....	11
<i>Микола Боровик</i> РОЛЬ В.У. ЧОРНОУСА В РЕОРГАНІЗАЦІЇ ЧЕРНІГІВСЬКОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО У ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ .....	14
<i>Ольга Гейда, Тамара Демченко</i> «ДАЙТЕ НАМ РІДНУ ШКОЛУ»: ПЕРШИЙ ПУБЛІЧНИЙ ВИСТУП МИКОЛИ ШРАГА ....	16
<i>Денис Захарченко</i> П.М. СОЛОНІНА ЯК ПЕДАГОГ .....	18
<i>Андрій Католик</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЧЕРНІГІВСЬКІЙ ЗЕМСЬКІЙ ФЕЛЬДШЕРСЬКІЙ ШКОЛІ НА ПРИКІНЦІ XIX СТ. ....	20
<i>Аліна Наумович</i> МАСОНСТВО І РАДИКАЛЬНИЙ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИЙ РУХ В УКРАЇНІ ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ XIX СТ. ....	25
<i>Дана Огієнко</i> ТРУДОВА ПІДГОТОВКА ДІВЧАТ У СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЧЕРНІГІВЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX СТ. – ПОЧАТОК XX СТ.).....	28
<i>Людмила Павленко</i> ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЧЕРНІГІВСЬКОМУ ОКРУЗІ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КАМΠΑНІЇ «КОРЕНІЗАЦІЇ».....	30
<i>Олександр Рахно</i> О.О.РУСОВ ЯК ПЕДАГОГ .....	33
<i>Катерина Ромашко</i> ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА ДОПРИЗОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В НІЖИНСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ НАПРИКІНЦІ 1920-х рр. ....	36
<i>Анатолій Тимошенко</i> РОЛЬ Г. ГАЛАГАНА У РЕАЛІЗАЦІЇ РЕФОРМИ 1861 Р. ....	39
<i>Наталія Ципляк</i> ЧЕРНІГІВСЬКА ДУХОВНА СЕМІНАРІЯ У СПОГАДАХ Й. САМЧЕВСЬКОГО .....	42
<i>Олена Ященко</i> П.І. БОГУСЛАВСЬКИЙ – ПРЕДСТАВНИК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ЕЛІТИ МІСТА ЧЕРНІГОВА.....	44

---

## СЕКЦІЯ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

<i>Олександр Герасимчук</i> ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ В ШКОЛІ У КОТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ.....	49
<i>Тетяна Завада</i> МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ОСВІТИ.....	53
<i>Вікторія Клопот</i> ВИКОРИСТАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В НАЧАННІ ІСТОРІЇ .....	55
<i>Михайло Кубрак, Наталія Ігнатенко</i> ПЛЕКАЄМО СПРАВЖНІХ ПАТРІОТІВ З ДОСВІДУ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО КЛЮЕКТИВУ АНІСІВСЬКОЇ ЗОШ І - ІІІ СТУПЕНІВ З НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	58
<i>Світлана Ничипоренко</i> З ДОСВІДУ РОБОТИ КЕРІВНИКА ГУРТКА «ІСТОРІЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО» .....	62
<i>Олена Петрусевич</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ЯК САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ .....	63
<i>Тетяна Соломенна</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У ВИШІ» .....	66
<i>Ольга Степаненко</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ІСТОРІЇ НА ГУРТКОВИХ ЗАНЯТТЯХ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК .....	68
<i>Олена Стрілюк, Костянтин Ячменіхін</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА КАФЕДРІ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» ІМЕНІ Т.Г.ШЕВЧЕНКА .....	71
<i>Тетяна Тимошенко</i> РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ НАОЧНОСТІ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ .....	74
<i>Ганна Тимошко</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	77
<i>Ольга Шеремет</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНО-ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ (НА ПРИКЛАДІ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК) .....	83
<i>Олена Шолох</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ .....	86
<i>Лариса Юда</i> ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ПІДХОДІВ У ПРАКТИКУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН УКРАЇНОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ У ВНЗ.....	91
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	<b>95</b>

---

**Матеріали  
науково-практичної конференції  
"П'ЯТІ ФЛЬОРІВСЬКІ ЧИТАННЯ"  
(10 жовтня 2017 р.)**

**М 33** **Матеріали науково-практичної конференції "П'яті Фльорівські читання".** – Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2017. – 100 с.

ББК ТЗ (4 УКР – 4ЧЕР): ТЗр10  
УДК 37(09): 37(477.51): 37.016:94

У збірнику матеріалів науково-практичної конференції "П'яті Фльорівські читання" вміщено доповіді учасників, присвячені історії освіти на Чернігівщині й актуальним проблемам навчання і виховання.

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

---

Технічний редактор *О. Єрмоленко*

Комп'ютерна верстка  
та макетування *О. Клімова*



---

Підписано до друку 28.10.2017 р. Формат 70×108 1/16. Друк на різнографі.  
Обл. друк. арк. 8,93. Ум. друк. арк. 8,75. Наклад 100 прим. Зам. № 789.

Віддруковано ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції.  
Серія ДК № 4079 від 1 червня 2011 року

14027, м. Чернігів, вул. Станіславського, 40  
Тел. (0462) 972-664